

**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 II



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. II. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 302 с.

ISBN 978-5-00130-358-9
ISBN 978-5-00130-360-2

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 978-5-00130-360-2

*И.М. Ажмухамедов, д. т. н., профессор
В.Ю. Кузнецова, ассистент
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Россия*

АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ВОЗМОЖНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЕДИНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация.** В статье обозначены тенденции цифровизации образования и рассмотрены основные риски в области здоровья, социальных навыков и информационной безопасности участников образовательного процесса, которые могут являться актуальными при реализации единой цифровой образовательной среды. Их актуальность показана на результатах опроса преподавателей средних, средне-специальных и высших российских учебных заведений. Авторами даны краткие рекомендации по минимизации указанных рисков.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования, риски цифровой образовательной среды, информационная безопасность школьников.*

Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 19-29-14007 мк «Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды»

*I.M. Azhmukhamedov, Dr. PhD Associate professor
V. Yu. Kuznetsova, assistant
Astrakhan State University,
Astrakhan, Russia*

ANALYSIS OF THE ADVANTAGES AND POSSIBLE CONSEQUENCES OF IMPLEMENTING A UNIFIED DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Abstract:** The article outlines the trends of digitalization of education and considers the main risks in the field of health, social skills and information security of participants in the educational process, which may be relevant when implementing a unified digital educational environment. Their relevance is shown on the results of a survey of teachers of secondary, specialized secondary and higher educational institutions of Russia. The authors give brief recommendations to minimize these risks.*

***Keywords:** digitalization of education, risks of the digital educational environment, information security of students.*

Введение

Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» был утвержден Правительством Российской Федерации 25 октября 2016 года в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Представляя проект на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, премьер-министр Д.А. Медведев обозначил тот факт, что формирование цифровой образовательной среды – это стратегически

важная государственная задача, связанная с необходимостью обеспечения цифровой экономики квалифицированными кадрами [1]. А для их подготовки требуется коренным образом модернизировать действующую систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, полноценно внедрить цифровые инструменты учебной деятельности, а также обеспечить возможность граждан обучаться по индивидуальной учебной траектории в течение всей жизни – в любое время и в любом месте.

В приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» предусматривается повышение качества и доступности образования в России за счет использования онлайн-курсов на всех уровнях образования. Поставлена достаточно амбициозная задача – достижение к 2025 г. числа обучающихся образовательных организаций, прошедших обучение на онлайн-курсах для формального и неформального обучения, – 11 млн чел., из которых студенты профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования должны составить 5 млн чел.

13 декабря 2017 года Дмитрий Медведев анонсировал запуск нового приоритетного проекта – «Цифровая школа». Данный проект предполагает создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, в том числе перевод школьного образования «в цифру». На сайте национального проекта «Образование» говорится, что через 5 лет будет внедрена целевая модель цифровой образовательной среды, которая позволит создать профили «цифровых компетенций» для обучающихся, педагогов и административно-управленческого персонала, конструировать и реализовывать индивидуальные учебные планы, в том числе с правом зачета результатов прохождения онлайн-курсов при прохождении аттестационных мероприятий, автоматизировать административные, управленческие и обеспечивающие процессы; проводить процедуры оценки качества образования [2].

Реализация приоритетных проектов в области образования предусматривает ряд основных направлений, разработка которых идет независимо друг от друга:

- разработка нормативно-правовых актов, направленных на совершенствование онлайн-обучения. В частности, фиксирующих статус такого вида обучения наравне с классическим «очным» образованием;

- запуск информационного портала, который будет обеспечивать доступ к онлайн-курсам по принципу «одного окна» и объединять уже существующие образовательные платформы с помощью единой системы аутентификации пользователей;

- запуск свыше 3500 онлайн-курсов по программам среднего, высшего и дополнительного образования с привлечением ведущих специалистов из государственных структур и бизнес-сообщества;

– открытие Региональных центров компетенций в сфере интернет-образования, на базе которых также будут проходить обучение преподаватели средней и высшей школы.

Акцентируем внимание на техническую составляющую проекта – так называемой цифровой образовательной среды, которая по принципу «одного окна» будет обеспечивать учащихся на всех уровнях обучения образовательным контентом. Авторы проекта утверждают, что потенциальным обучающимся такой сервис поможет проще получать необходимые знания благодаря принципу виртуальной академической мобильности, ведь для них откроется доступ к избранному образовательному контенту от ведущих вузов страны. При этом результаты прохождения онлайн-курса будут зачтены наравне с результатами очного обучения. Преподавателям же единая цифровая среда даст возможность изучать лучший педагогический опыт и повышать собственную квалификацию. Работодатели смогут напрямую высказывать свои пожелания к обучающему контенту, с целью привести его в соответствие с требованиями рынка труда. Образовательным платформам и создателям онлайн-курсов ресурс «одного окна» даст уникальную возможность расширить аудиторию, повысить качество своего продукта, предложит гибкий и удобный инструмент аналитики.

В результате конкурсного отбора, проведенного Министерством образования и науки РФ, исполнителем проекта по созданию такого информационного ресурса стал Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО) [3].

Проблемы создания безопасной образовательной среды.

Первые попытки оцифровать школьное обучение начались с 2001 года с принятия Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды». Она ставила целью создание цифровой образовательной среды, обеспечивающей:

- единство образовательного пространства на всей территории страны;
- повышение качества образования во всех регионах России;
- сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала страны;
- создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий;
- создание условий для предоставления российских образовательных услуг русскоязычному населению за рубежом.

20 лет методичной работы над внедрением технологий в школы позволили провести переоснащение школ, в том числе и сельских, обеспечить для них доступ к сети Интернет, а также реализовывать дистанционное и инклюзивное обучение для детей с особыми потребностями [4].

Учитывая это, можно сказать, что у отечественной образовательной системы накопился внушительный опыт и комментарии о том, какие преимущества и недостатки имеет глобальная цифровизация российского образования. Введение единой цифровой образовательной системы само по

себе порождает ряд рисков, которые угрожают обеспечению безопасности участников образовательной деятельности (учащиеся, преподаватели) различных аспектов их жизнедеятельности (например, угрозы ослабления социальных и коммуникативных навыков, ухудшение физического и психоэмоционального здоровья и т.п.). Помимо всего прочего, имеют место и информационные риски, связанные с информационной безопасностью образовательного процесса в условиях цифровой экономики.

В связи с этим была поставлена задача – провести анкетирование преподавателей школ, колледжей и университетов для анализа вероятных негативных последствий от реализации повсеместного цифрового обучения.

Анкетирование работников образования. В октябре-декабре 2019 года было проведено анкетирование преподавателей школ, колледжей и университетов, результаты которого были статистически обработаны.

Для расчета объема репрезентативной выборки (РВ) была использована формула, которая учитывает уровень доверия к результатам, полученным при исследовании РВ, а также допустимая величина погрешности:

$$V_{РВ} = \frac{\frac{Z^2 \cdot p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{Z^2 \cdot p(1-p)}{e^2 N}\right)}, \quad (1)$$

где N – численность генеральной совокупности, e – допустимая величина погрешности, Z – уровень доверия (Z -оценка), p – процентная доля интересующей исследователя части выборки. При первичном исследовании данную величину берут как $p = 0,5$. Допустимую погрешность для расчета выборки было принято решение определить как 5%, а уровень доверия $Z=1,96$.

Состав репрезентативной выборки определяется на основе статистических данных и методических рекомендаций по выборочным наблюдениям Федеральной службы государственной статистики РФ (Росстат). По ее данным за 2018 год, в Российской Федерации насчитывается 1,504 миллиона педагогических работников (школ, колледжей, вузов) [6].

$$V_{РВ} = \frac{\frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{0,05^2}}{1 + \left(\frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{0,05^2 \cdot 1711000}\right)} = 384$$

Таким образом был рассчитан объем репрезентативной выборочной совокупности, которая равна 384 опрошенным. Именно это количество было опрошено в результате анкетирования. Анкетирование проходило в бумажном и электронном виде: бумажные анкеты были распространены среди учителей средних школ Астрахани и преподавателей Астраханского государственного университета, электронная анкета, реализованная в сервисе Google.Forms, была размещена в закрытом педагогическом сообществе в социальной сети «ВКонтакте». Итого среди опрошенных учителей школ – 83 %, колледжей 8 %, ВУЗов – 9 %.

Риски, связанные со здоровьем учащихся. Больше всего опасений у общественности и особенно родителей вызывают риски, связанные со здоровьем учащихся. Неокрепший организм ребенка наиболее сильно подвержен внешним негативным воздействиям, а вред, который потенциально

может нанести длительный контакт с техникой, все еще подвергается обсуждению и изучению научным сообществом.

Чрезмерное время, проведенное перед компьютером, влияет на качество сна, ухудшая его, откладывая момент засыпания и сокращая часы сна; экранное излучение отсрочивает выработку мелатонина; контент может способствовать физическому и психологическому возбуждению, что затрудняет засыпание. Интерактивные занятия (например, видеоигры) хуже влияют на сон, чем пассивное времяпрепровождение (просмотр ленты в социальной сети). Сокращение сна может приводить к тревоге, депрессии, сниженной самооценке у подростков.

Кроме того, чтение с экрана компьютера или ридера по сравнению с бумагой сопровождается повышением медленной дельтаактивности в затылочной области коры головного мозга, а также сохранением повышенной активации ЦНС после завершения чтения, что говорит о более выраженном утомлении.

Степень утомления в процессе занятий на компьютере во многом зависит не столько от их продолжительности, сколько от содержания потребляемого контента. В итоге развивается реакция мозгового переутомления: раздражительность, плаксивость, обидчивость, депрессия, изменение аппетита, нарушение работы кишечника, беспокойный сон, неумение общаться с людьми, неумение сдерживать свои эмоции.

Информация, отображаемая на экране цифровых устройств, создает затруднения ее зрительного восприятия и понимания. В 2,5 раза увеличивается амплитуда и частота движения зрачков глаз. Высокая яркость и контрастность изображений провоцирует повышенную активацию зрительных центров, что вызывает изменения в процессах обработки воспринимаемой информации, что может привести к нарушению созревания структур головного мозга.

Неправильная позиция за рабочим местом – это основная причина развития заболеваний позвоночника. Существует неутешительная статистика болезней позвоночника, затрагивающая детское население. Примерно у 70 % детей имеются нарушения осанки, а у 10 % – сколиоз или боковое искривление позвоночника, которые вызваны привычкой сидеть неправильно, чаще всего при работе за компьютером.

Зрительная система человека плохо приспособлена к рассматриванию изображения на экране монитора. При длительной работе у большинства пользователей ухудшается острота зрения, глаза начинают слезиться, появляется головная боль, утомление, двоение изображения. Эти симптомы в совокупности имеют название «компьютерный зрительный синдром».

Заболевания органов дыхания, развивающиеся из-за долговременной работы с компьютером, имеют в основном аллергический характер. Это связано с тем, что во время работы корпус монитора и платы в системном блоке компьютера нагреваются и выделяют в воздух различные химические вещества. Помимо этого, компьютер создает вокруг себя электростатическое поле, которое притягивает пыль, которая оседает в легких. В то же время работающий компьютер деионизирует окружающую среду, и уменьшает

влажность воздуха. Каждый из этих факторов пагубно влияет как на легкие, так и на весь организм в целом [7–9].

Риски утраты социальных навыков. Не меньшую обеспокоенность вызывает риск утраты детьми социальных навыков, ведь именно школа выступает в жизни ребенка в качестве места для постоянного взаимодействия с социумом – ровесниками, старшими и младшими по возрасту, т. к. в среднем четверть своего дня ребенок проводит за школьной скамьей (6 уроков с учетом перемен занимают примерно 6 часов). Социальные навыки многогранны и всеобъемлющи: умение держать субординацию, трезво принимать критику, держать себя в руках, понимать настроение другого человека и сглаживать конфликты. Также под угрозой находится институт семьи: в период обучения в школе подростки учатся общаться с противоположным полом, отрабатывают навыки полоролевого поведения. Все эти навыки могут быть утеряны, т. к. электронное пространство стирает социальные рамки – в едином поле общаются люди разных возрастов, статуса и пола [10, 11].

При проведении опроса участникам был предложен перечень рисков, связанных с социальной коммуникацией. Опрошенные выбрали, какие из рисков они считают актуальными при реализации единой цифровой образовательной среды (рис. 2). Участникам разрешалось выбрать несколько вариантов ответа (в том числе все варианты).



Рис. 2. Результаты опроса по актуальным рискам в сфере социальной коммуникации

На диаграмме наглядно видно, что все перечисленные риски актуальны и вызывают опасения опрошенных, однако наиболее опасным и вероятным считается риск ослабления навыков межличностной коммуникации.

Информационные риски. Создание единой цифровой образовательной системы невозможно рассматривать без анализа информационных рисков, ведь их порождает сам факт осуществления образовательного процесса в цифровой среде.

Информационные риски можно классифицировать следующим образом:

1) Риски нарушения конфиденциальности. Они включают в себя нелегитимное распространение личной информации участников образовательного процесса, например, контактных данных, фотографий, а также оценок и выполненных индивидуальных заданий. Последнее также связано с соблюдением авторских прав и рисками аутентичности.

Распространение личных данных может привести к проблемам не только в образовательной системе, но и за ее пределами, например, когда личными данными ребенка могут воспользоваться злоумышленники с целью грабежа или травли.

2) Риск нарушения целостности образовательного контента. Он включает в себя нарушение логической целостности системы, где образовательный контент должен быть структурирован с учетом логики обучения. К нарушениям целостности также относятся технические ошибки при передаче данных по каналам связи и хранении данных и несоответствие данных эталону (например, несоответствие образовательного контента требованиям ФГОС или другим нормативно-правовым актам).

3) Риск нарушения доступности к цифровой образовательной среде. Данный риск включает в себя опасность недоступности образовательного контента, начиная от отсутствия контента по определенной теме или предмету или заканчивая блокированием или уничтожением всей образовательной среды в целом без предоставления альтернативных способов получения знаний (образовательная монополия).

4) Риск нарушения аутентичности информации. Данный риск подразумевает под собой возможность субъекта выдавать себя за другого пользователя. Этим субъектом может быть и участник образовательной платформы, и внешний злоумышленник. Результатом такой деятельности, к примеру, может стать несанкционированное изменение контента, мошеннические действия при получении образования с целью пройти экзаменацию за обучающегося, внесение изменений в балльно-рейтинговую систему и т. п.

5) Риски нарушения неотказуемости. Риски включает в себя наличие возможность отказаться от факта создания, передачи и получения информации. В качестве примера можно привести отказ от отправки оскорбительного письма или отказ от факта несвоевременной сдачи учебной экзаменации.

Вышеперечисленные риски были предложены респондентам для выбора наиболее актуальных при реализации цифровой образовательной среды. Результаты опроса приведены на рис. 3.

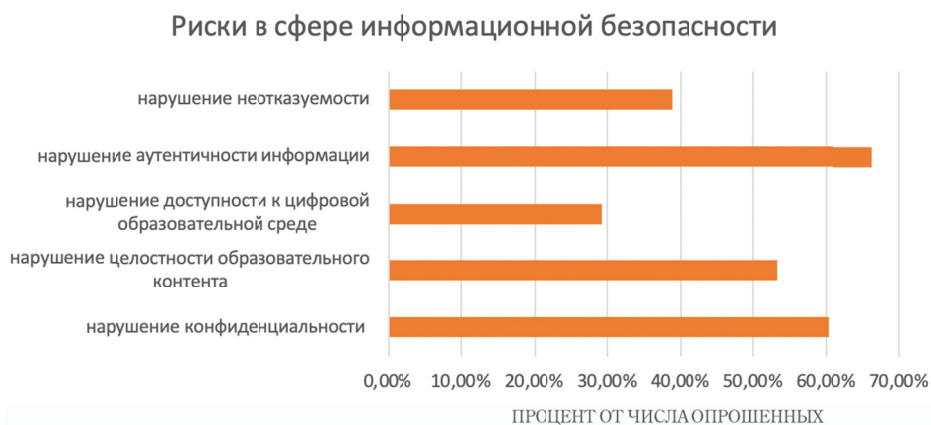


Рис. 3. Результаты опроса по актуальным рискам в сфере информационной безопасности

Кроме того, опрошенные преподаватели упомянули риски в сфере авторского права, которые порождает и развивает цифровизация образовательного процесса. К таким рискам были отнесены:

- увеличение случаев плагиата среди учащихся (копирование из сети чужих материалов для выполнения контрольных работ и т.п.);
- нарушение авторских прав учителей на методические или дидактические материалы;
- уменьшение количества уникального образовательного материала.

Преимущества цифровой образовательной среды. Несмотря на все вышеперечисленные риски различных сфер общественной жизни, цифровизация привносит в образовательный процесс ряд положительных моментов. Как преимущества цифровой образовательной среды можно выделить следующие аспекты:

1) Увеличение доступности образования. С помощью сети Интернет становятся доступны курсы именитых профессоров и педагогов из любой точки земного шара, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При этом нет привязки ко времени обучения: обучаться можно в свободное от работы время.

2) Возможность реализации гибкой индивидуальной образовательной траектории. Для каждого учащегося может быть разработана индивидуальная программа обучения, учитывающая его режим и потребность в знаниях. Учебную программу можно адаптировать к особенностям и потребностям всех участников образовательного процесса: из набора независимых учебных модулей можно сформировать индивидуальный учебный план, который будет отвечать индивидуальным или групповым потребностям [12].

3) Экономическая выгода. Затраты на проведение электронных курсов гораздо ниже по сравнению с очными занятиями за счет отсутствия расходов на транспорт и на саму организацию курсов (аренда помещений для проведения курсов, заработная плата обслуживающего персонала, расходы на методического обеспечение курсов, раздаточный материал), особенно если в курсах принимает большое количество слушателей [12].

4) Уменьшение трудоемкости и освобождение преподавателей от рутинной работы: проверка домашних заданий, заполнение отчетности по успеваемости, чтение одной и той же лекции в нескольких потоках и т. п. Сюда же включается решение проблемы с нехваткой кадров.

5) Приучение к самостоятельности. Так как будущая образовательная система подразумевает самостоятельную работу, ребенок с детства будет понимать, что он сам должен стремиться к получению знаний. Такое воспитание в дальнейшем сделает характер человека более твердым. Без излишней опеки педагогов обучающийся добьется более высоких результатов.

Способы минимизации выявленных рисков. Проведение анкетирования среди преподавателей школ, колледжей и вузов позволило более точно сформулировать основные угрозы и риски, связанные с внедрением цифрового обучения в образовательную систему Российской Федерации. Кроме того, опрошенные также поделились своим мнением о том, какие меры, на их

взгляд, могли бы минимизировать вышеуказанные риски. К таким мерам относятся маркировка и фильтрация возрастного контента, развитие у школьников навыков самостоятельной фильтрации нежелательной информации. Эти меры можно реализовать в рамках «учебного Интернета» – своего рода белого списка, одобренного государством и образовательными учреждениями ресурсов, которые можно использовать в учебном процессе. При всем этом было выявлено, что 90 % участников опроса считают, что цифровое образование со временем сможет заменить традиционную классно-урочную систему, а 64 % убеждены, что в целом цифровизация образования положительно сказывается на учащих за счет вышеобозначенных преимуществ.

Кроме того, респонденты оставили свое мнение о том, на каких уровнях образования уместно использование цифровой образовательной среды. Большая часть опрошенных сошлась на мнении, что данная модель образования уместна, начиная с 10 класса и заканчивая дополнительным профессиональным образованием. Полная статистика результатов опроса приведена на рис. 4.



Рис. 4. Результаты опроса об уместности цифрового обучения на различных этапах образования

Заключение. Цифровизация образования играет особую роль в повышении качества и доступности образования. Внедрение информационных технологий и инноваций в процесс обучения позволяет взять всё самое лучшее из традиционной системы обучения и при этом использовать современные электронные средства поддержки и сопровождения образовательного процесса. Однако помимо преимуществ, существуют и угрозы, которые вызваны организацией единой цифровой образовательной среды, и их нельзя игнорировать. При внедрении данной системы необходимо тщательно оценить последствия цифровизации обучения и принять оптимальную стратегию защиты от вызываемых ею угроз.

Литература

1. Современная цифровая образовательная среда в РФ. URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 12.03.2020). – Режим доступа: свободный.
2. О приоритетном проекте «Цифровая школа». URL: <http://government.ru/projects/selection/693/30822/> (дата обращения: 12.03.2020). – Режим доступа: свободный.

3. Реализация доступа к онлайн-курсам по принципу «одного окна». URL: <http://neorusedu.ru/activity/realizatsiya-dostupa-k-onlayn-kursam-po-printsipu-odnogo-okna> (дата обращения: 12.03.2020). – Режим доступа: свободный.

4. Витвицкая Л.А., Студеникина О.В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2016. – № 12 (200). – С. 9–12.

5. Койчубеков Б.К., Сорокина М.А., Мхитарян К.Э. Определение размера выборки при планировании научного исследования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 71–74; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5074> (дата обращения: 22.03.2020). – Режим доступа: свободный.

6. Отчет Федеральной службы государственной статистики «Россия в цифрах». URL: https://www.gks.ru/free_doc/doc_2019/rusfig/rus19.pdf (дата обращения: 22.03.2020). – Режим доступа: свободный.

7. Mocci F., Serra A., Corrias G.A. Psychological factors and visual fatigue in working with video display terminals. // J. Occup. Environ. Med. – 2001. – V. 58 – № 4 – P. 267–271.

8. Голубинская, А.В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z / А.В. Голубинская // International Journal of Humanities and Natural Science. – 2015. – Vol. 1. – P. 161–167. URL: www.cyberleninka.ru/article/v/neyrpkognitivnyy-podhod-k-issledovaniyu-pokoleniyaz. (дата обращения: 25.02.2020). – Режим доступа: свободный.

9. Berg M, Lidén S, Arnetz B. Computer screen allergy – a Swedish problem? URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8321645> (дата обращения: 22.03.2020). – Режим доступа: свободный.

10. Сидоренков А.В. Психологические противоречия в малой группе // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 41–50.

11. А. Размахин. «Цифровой тоталитаризм» против «здорового смысла»: за чем будущее? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/593685a8d7d0a62756e9cfe3/cifrovoy-totalitarizm-protiv-zdravogo-smysla-za-chem-buduscee-5a85dd2ba815f1cda564c0a8> (дата обращения: 20.02.2020). – Режим доступа: свободный.

12. Корниенко, С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы / С.А. Корниенко. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 175–182. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5759/> (дата обращения: 21.05.2020).

УДК 376.3

**Н.А. Александрова, к. п. н., доцент,
Е.А. Гаврилова,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия**

ПРОЕКТ «СОЗДАНИЕ «ГОВОРЯЩИХ» УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен проект «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушениями зрения», разработанный автономной некоммерческой организацией «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль.» совместно с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского и получивший поддержку Фонда президентских грантов. Мероприятия проекта направлены на формирование инклюзивной образовательной среды современного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, безбарьерная среда, аудиокниги.

THE PROJECT “CREATING” SPEAKING “TEXTBOOKS FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS” AS A MEANS OF CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

***Abstract.** The article presents the project “Creating” speaking “textbooks for students with visual impairments”, developed by the Autonomous non-profit organization «Research center “Education. Quality. Industry”» together with the Saratov State University and supported by the presidential grant Fund. The project's activities are aimed at creating an inclusive educational environment for modern higher education institutions.*

***Keywords:** inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, barrier-free environment, audiobooks.*

В настоящее время в Саратовском национальном исследовательском государственном университете обучается 135 студентов с инвалидностью, в число которых входят 35 студентов с нарушениями зрения [5]. Важнейшая составляющая безбарьерной образовательной среды для этих студентов – доступная восприятию незрячими и слабовидящими учебная информация. Традиционно доступность учебной информации в виде электронных текстовых материалов обеспечивается за счёт применения студентами с нарушениями зрения программ экранного доступа, таких как JAWS, NVDA и т. п. Однако степень такой доступности недостаточно высока, поскольку при создании учебных пособий преподавателем не предполагается учёта специфики восприятия информации студентами с нарушениями зрения, вследствие чего чёткая навигация по учебным материалам при непрерывном озвучивании не бывает достигнута. Решению обозначенной проблемы способствует применение в учебном процессе специализированного формата DAISY, в котором звуковая книга обеспечивается гибкой навигацией, и студент с нарушениями зрения легко находит нужную ему страницу, главу, раздел, фразу, использует закладки [3]. Тем не менее, применение формата DAISY в обработке учебных пособий для студентов с нарушениями зрения затруднено несколькими факторами. Прежде всего, нецелесообразно напрямую конвертировать учебные электронные текстовые материалы в звуковую форму – особенности восприятия информации студентами с нарушениями зрения требуют серьёзных корректив учебных материалов, иногда переписывания учебника, особенно разделов, содержащих иллюстрации. Кроме того, отсутствуют исследования и рекомендации по подготовке учебной литературы для последующей оцифровки, нет соответствующих специалистов, обычный преподаватель не готов и не мотивирован к работе со студентами, имеющими нарушения зрения.

Для решения этих проблем научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль» совместно с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского разработал проект «Создание «говорящих» учебников для студентов

с нарушениями зрения». Проект реализуется при поддержке гранта Президента Российской Федерации в области науки, образования, просвещения на продвижение и расширение практики инклюзивного образования, предоставленного Фондом президентских грантов. В рамках проекта реализовано создание озвученных учебных пособий для студентов с нарушениями зрения, обучающихся в высших учебных заведениях Саратовской области и Российской Федерации по различным направлениям подготовки. В ходе проекта созданы и апробированы в учебном процессе более 10 «говорящих» учебных пособий гуманитарного и естественно-научного цикла. На всех этапах работы над проектом, от идеи до реализации команда единомышленников руководствовалась тем, что проект позволит при апробации конечного продукта студентами с нарушениями зрения, выявить основные проблемы и технические трудности процесса перевода электронных книг в DAISY формат, разработать рекомендации для авторов учебных пособий; а разработанные книги будут размещены в открытом доступе в Зональной научной библиотеке СГУ, и процесс создания «говорящих» книг будет распространен для широкого круга специалистов.

В ходе реализации проекта исполнителями проекта был проведен ряд мероприятий. Обратимся к обзору проведенных мероприятий.

1. Был проведен опрос студентов ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» с нарушением зрения. Опрос прошли 4 студента, завершивших обучение в вузе в 2019 году и 10 студентов, поступивших и/или проходящих обучения в 2019/2020 учебном году. Цель опроса/анкетирования – выявление потребности в конкретных озвученных учебных пособиях по изучаемым дисциплинам. Анкетирование включало в себя следующие вопросы:

- На каком курсе Вы учитесь?
- Студентом какого направления (специальности) Вы являетесь?
- Какие предметы являются сложными для вас из-за недоступности информации?
- По каким предметам Вы хотели бы получить аудиопособия?
- Какие пожелания к авторам учебных аудиопособий у Вас есть?

Анкетирование прошли 10 человек, из них 3 человека – обучающиеся 1 курса бакалавриата, 3 человека – 3 курса бакалавриата, 4 человека – магистратуры 1 и 2 курса обучения. Опрос проводился среди студентов факультетов психолого-педагогического и специального образования, компьютерных наук и информационных технологий и института истории и международных отношений. По результатам анкетирования было выявлено, что наиболее сложными для обучающихся с нарушением зрения оказались предметы математического цикла, опрошенные назвали также социальную педагогику, 10 % респондентов выделяли многие предметы, 60 % ответили, что таких предметов нет. Соответственно, 40 % студентов ощущают недостаток озвученных учебников, а 60 % – студенты, зрение которых позволяет читать плоскочечатный текст, либо это студенты первого курса, которые еще только приступили к обучению и не столкнулись с такой необходимостью. Один студент ответил, что ему пособия читает мама. Согласно ответам на вопросы

анкетирования у студентов есть необходимость в создании аудиопособий по следующим дисциплинам: математика, социальная педагогика, обучение, воспитание и развитие детей с нарушением слуха, методика русского языка и литературы, обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта, семейное воспитание детей с ОВЗ, коммуникативный практикум, психолого-педагогические основы проектирования в образовании, психологическая коррекция в деятельности специального психолога, организация и содержание психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями. Из пожеланий, было высказано: «самое главное, чтобы озвучивание было четким и понятным», «просто чтобы были».

2. Было приобретено программное обеспечение для создания цифровых говорящих книг в формате DAISY «Easy Converter», приобретены два стационарных компьютера для обработки «говорящих» учебников, организованы два рабочих места для студентов с нарушением зрения и преподавателей, принимающих участие в проекте.

Программное обеспечение Easy Converter позволяет преобразовывать учебные электронные текстовые материалы в альтернативные форматы, доступные для чтения людьми с нарушениями зрения, в частности в формат цифровой «говорящей» книги DAISY (.DTB).

Чтение DAISY-книги осуществляется с помощью специального программного обеспечения EasyReader. Студент имеет возможность автоматически открыть книгу, которую ранее читал, осуществить запуск и остановку чтения, навигацию по разделам, страницам, читаемым фразам, поиск нужных слов в книге. Кроме того, студент может отмечать важные моменты в книге с помощью закладок, содержащих примечание в текстовой и звуковой форме. Во время прочтения книги студент может замедлить или увеличить скорость чтения, сделать прочтение громче или тише, отрегулировать длину паузы между читаемыми фразами.

3. Была проведена работа с администрацией вуза, с институтом электронного и дистанционного обучения, библиотекой и преподавателями вуза по вопросам создания цифровых книг в формате DAISY, официального оформления договоров на размещения учебников в электронной библиотеке вуза, по вовлечению профессорско-преподавательского состава в проект. В частности, 25.09.2019 г. состоялся круглый стол по созданию «говорящих» учебников, участие в котором приняли 18 сотрудников СГУ: представители АНО «НИЦ «Образование. Качество. Отрасль»», руководитель института электронного и дистанционного обучения СГУ Н.С. Анофрикова, заместитель директора ЗНБ СГУ В.В. Портнягина, руководитель лаборатории инклюзивного обучения СГУ М.Д. Коновалова, преподаватели кафедры информационных систем и технологий в обучении, преподаватели факультета ППиСО и магистранты факультета компьютерных наук и информационных технологий. Круглый стол был посвящён организационным и методическим вопросам реализации проекта. М.Д. Коновалова представила основные цели и задачи, а также график работ. Также состоялся вебинар с заведующим лабораторией технических и программных средств обучения студентов с нарушением зрения

Московского государственного психолого-педагогического университета. В.В. Соколов познакомил собравшихся с опытом адаптации учебных материалов для студентов с нарушениями зрения, накопленным в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Он рассказывал о возможностях восприятия озвученного текста незрячими студентами, особенностями структурирования учебной информации для студентов с нарушениями зрения. Н.С. Анофрикова напомнила правила размещения учебных материалов в электронной библиотеке СГУ, Е.А. Гаврилова продемонстрировала возможности ПО «Easy Converter» по переводу текстового документа в DAISY-формат. Участники мероприятия с большим интересом обсудили методические аспекты работы по подготовке учебных пособий [4].

1 ноября, в рамках XI всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании «ИТО-Саратов-2019» был организован круглый стол «Готовность школы к инклюзивному обучению детей с нарушениями зрения». Участниками круглого стола стали преподаватели СГУ, учителя общеобразовательных школ Саратовской области, учителя специализированной школы (ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова), студенты СГУ, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Работа круглого стола была открыта сообщением методиста АНО «НИЦ «Образование. Качество. Отрасль»» Гавриловой Е.А. о реализации социального проекта «Вижу мир сердцем», с приглашением участников принять участие в проекте «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения». Гаврилова Е.А. также представила доклад «Инклюзивное образование в Чешской республике», подготовленный по материалам прошедшей стажировки в Градце Кралове. Во время стажировки состоялась встреча с руководителем Центра поддержки студентов с особыми потребностями университета Масарика «Тиресий» в городе Брно Петром Пенязом и его коллегами, а также с координатором услуг для студентов с особыми потребностями Центра «Августин» университета Градца Кралове Петрой Чалуповой и её коллегой Нелой Хенкл. Руководитель Лаборатории инклюзивного обучения СГУ имени Н.Г. Чернышевского, доцент кафедры коррекционной педагогики Коновалова М.Д. выступила с докладом «Система Федеральных ресурсных центров как условие развития инклюзивного образования». Она рассказала об основных задачах Федерального ресурсного центра (ФРЦ) по развитию системы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Кроме того, она познакомила участников круглого стола с направлениями деятельности и методическими рекомендациями ФРЦ по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения.

4. Сформирован преподавательский состав, в количестве 11 человек, которые принимают участие в адаптации учебных пособий и проведении апробации.

5. Методисты проекта, в рамках V международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность»

в Московском государственном психолого-педагогическом университете, приняли очное участие на мероприятиях конференции, в том числе посетили демонстрационную площадку «Создание специальных условий обучения студентов с инвалидностью в вузе». Исполнители проекта (специалист по работе с незрячими студентами Коновалова М.Д. и ассистент преподавателя Гаврилова Е.А.) посетили учебно-производственную лабораторию программных и технических средств обучения слепых и слабовидящих. Заведующий лабораторией программных и технических средств обучения слепых и слабовидящих Соколов В.В. познакомил гостей с оборудованием и методическими приёмами, применяемыми в обучении студентов с нарушениями зрения. Кроме того, он поделился с гостями опытом создания «говорящих» учебных пособий в формате DAISY [2].

6. Проведены мероприятия для преподавателей по вопросам адаптации «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения, выяснили тонкости оформления списков, разделов, картинок, формул и т. д.

13.11.2019 состоялся семинар для преподавателей по адаптации учебных пособий (для гуманитарных и естественнонаучных дисциплин). На мероприятии присутствовали преподаватели-разработчики учебных пособий (10 человек), студенты с нарушением зрения (3 человека), исполнители проекта (4 человека), представители двух общественных организаций. Во время семинара преподаватели обсудили сложности, возникшие при адаптации учебных пособий, рассказали о продвижении по разработке учебных пособий. Выступили студенты с нарушением зрения, они рассказали о том, какими гаджетами и информационными технологиями они пользуются, какие сложности у них возникают при работе с плоскочечатными текстами. Методист проекта рассказала присутствующим о функционале электронной библиотеки СГУ, студенты с нарушением зрения познакомились с алгоритмом доступа к электронным пособиям. Присутствующие представители общественных организаций узнали о реализации проекта в данный момент. По итогам мероприятия было решено разрабатывать учебники при непосредственном участии студентов с нарушением зрения.

12.12.2019 состоялся семинар для преподавателей по вопросам создания «говорящих» учебников. На семинаре преподаватели обсудили особенности адаптации «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения, выяснили тонкости оформления списков, разделов, картинок, формул. Обсудили продвижение каждого преподавателя в написании учебных пособий, наметили дальнейшие планы работы [6].

7. Преподавателями разработаны и переданы специалистам проекта 10 учебных пособий для последующего представления в DAISY формат. На некоторых мероприятиях проекта присутствовали студенты с нарушением зрения, выразившие интерес к созданию таких пособий. Принято решение привлечь студентов к процессу разработки «говорящих» учебников, для оперативного взаимно-обратного диалога.

В Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского 7 апреля состоялся вебинар по организационным вопросам внедрения

цифровых «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения в учебный процесс. Вебинар проводился на факультете психолого-педагогического и специального образования с участием команды проекта «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения» и авторов-разработчиков учебных пособий. Проект реализуется на двух факультетах: психолого-педагогического и специального образования и компьютерных наук и информационных технологий. В ходе реализации проекта было создано 10 учебных пособий в DAISY-формате. Цифровые книги имеют гибкую навигацию, студент с нарушением зрения без труда может найти нужные ему страницу, главу, раздел, фразу. В учебнике можно устанавливать закладки, сочетать различные способы представления информации (аудиозапись, текст, изображение), воспроизводить многократно необходимые определения или фрагменты текста [1].

Авторами адаптивных учебных пособий стали преподаватели факультета психолого-педагогического и специального образования Горина Е.Н., Гринина Е.С., Павлова Н.В., Соловьева О.В., Сулова О.И., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В., Коновалова М.Д., Куприянчук Е.В.

На вебинаре руководитель проекта Александрова Н.А. сообщила участникам о том, что техническими специалистами проекта Мулдашевым Р.М. и Молчановым А.А. проведена работа по представлению учебных пособий в DAISY-формат, Гавриловой Е.А. разработана инструкция по работе с редактором для чтения электронных книг в DAISY-формате. «Все это свидетельствует о готовности «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения к внедрению в учебный процесс» – сказала Н.А. Александрова. Методисты проекта Коновалова М.Д. и Мясникова Л.В. сообщили, что «говорящие» учебники переданы студентам, обучающимся на факультете психолого-педагогического и специального образования, на апробацию [1].

Очень важно, что студенты с нарушениями зрения получили эти пособия в период проведения учебного процесса в дистанционном формате. От студентов были получены первые положительные отзывы о работе с учебными пособиями. Так, Серегин Кирилл прислал следующий отзыв: «Начал слушать курс аудио-лекций, которые Вы мне прислали. В целом пособие очень хорошее – чтение текста не сливается в единое целое, в большинстве своём ударение расставляется правильно, в памятке написано, что при установке дополнительного программного обеспечения можно пользоваться удобными прикладными опциями. Единственное, что хотелось бы улучшить – это качество «голоса», он несколько механический, но я понимаю, что для озвучивания специализированной программой (вместо человека) – это ещё не самый плохой вариант, к которому со временем возможно приспособиться! Спасибо Вам большое за данное пособие, которое поможет мне в дальнейшем!». Афонина Лена по телефонной связи оставила следующий отзыв: «Мне понравились учебники. Материал изложен интересно, доступно. Мне все понятно. Побольше бы таких учебников!» [1].

Ранее в рамках проекта были проведены организационные встречи с проректором по среднему профессиональному образованию и социальной работе Нестеровой О.Е., начальником управления социальной работы Сергеевой Н.П., руководителем института электронного и дистанционного обучения Анофриковой Н.С., заведующей отраслевым учебным отделом общественных и педагогических наук ЗНБ Портнягиной В.В. После прохождения дистанционной апробации «говорящих» учебников данные материалы будут размещены на портале электронной библиотеки СГУ [1].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в мероприятиях проекта приняли участие 69 человек. Образовательные услуги в рамках проекта оказаны 14 студентам. Привлечено внимание общественности: преподавателей вуза, администрации, сотрудников библиотеки к проблеме повышения доступности образования для лиц с нарушениями зрения. Получена квалифицированная методическая помощь в разработке учебников в формате DAISY. Студенты с нарушением зрения вовлечены в процесс разработки учебных пособий.

Литература

1. В СГУ проходит апробация «говорящих» учебников для студентов с нарушением зрения [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nitsoko.ru/novosti/v_sgu_prokhorit_aprobatsiia_ghovoriashchikh_uchebnikov_dlia_studentov_s_narusheniem_zreniia
2. Волонтеры ОКО получили консультацию в МГППУ по созданию «говорящих» учебников [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nitsoko.ru/novosti/zagholovok_stat_i01234567891011121314151617181920212223242526
3. Для незрячих студентов создают «говорящие учебники» – Комсомольская правда [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.ufa.kp.ru/daily/27056.5/4123297/>
4. На факультете состоялся семинар [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.sgu.ru/structure/fppiso/news/2019-10-03/na-fakultete-sostoyalsya-seminar>
5. Незрячие студенты в Саратове будут учиться по «говорящим учебникам» – Информационный портал «Особый взгляд» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://specialview.org/article/post497>
6. Состоялся семинар с преподавателями СГУ по вопросам создания «говорящих» учебников [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nitsoko.ru/novosti/sostoialsia_sieminar_s_pierpodavatieliami_sgu_po_voprosam_sozdaniia_ghovoriashchikh_uchebnikov

УДК 372.851

**Т.И. Алексеева, ст. преподаватель
Л.А. Сергеева, к. п. н., доцент
Псковский государственный университет
г. Псков, Россия**

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. Цель работы заключается в теоретическом обосновании и практическом создании определенной логики построения образовательной среды, моделирующей диалогово-культурные контексты, позволяющие старшеклассникам понять единство, универсальность математики через интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знания.

Содержание статьи направлено на уточнение категории «математическая культура» и экспериментальное доказательство необходимости создания образовательной диалогово-культурной среды, разработанной с учетом феномена диалога культур и направленной на продвижение старшеклассников от низшего уровня сформированности математической культуры к более высшему.

Ключевые слова: *математическая культура, диалог культур, диалогово-культурная среда.*

***T.I. Alekseeva, Art. teacher
L.A. Sergeeva, Dr. PhD Associate professor
Pskov State University
Pskov, Russia***

DIALOGUE OF CULTURES AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL CULTURE OF SENIOR GRADUATES

Abstract. *The purpose of the work is the theoretical justification and the practical creation of a certain logic for constructing an educational environment that models dialogue-cultural contexts that allow high school students to understand the unity, universality of mathematics through the integration of natural science and humanitarian knowledge.*

The content of the article is aimed at clarifying the category of “mathematical culture” and experimental proof of the need to create an educational dialogue-cultural environment, developed taking into account the phenomenon of dialogue of cultures and aimed at promoting high school students from a lower level of mathematical culture to a higher level.

Keyword: *mathematical culture, dialogue of cultures, dialogue and cultural environment.*

Современная ситуация в российском образовании обусловлена общемировыми процессами конвергенции естественных и гуманитарных наук. В современном образовании первостепенное значение приобретает механизм развития внутренней культуры индивида, инициирующий необходимость соотнесения результатов процесса обучения с феноменом «культура».

На данный момент исследователи первостепенное внимание уделяют идеи «диалога культур» как возможной основы для конвергенции естественно-математического и гуманитарного образования.

Возможность диалога культур гуманитарного и математического основного общего образования ориентирует на создание образовательной среды, создающей диалогово-культурные контексты, допускающие понимание старшеклассниками единства, универсальности математики через интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знания.

Цель работы состоит в теоретико-экспериментальном обосновании определенной логики построения образовательной диалогово-культурной среды, направленной на развитие у выпускников средней школы математической культуры.

Теоретико-методологическую основу изучения феномена диалога культур в развитии математической культуры выпускника средней школы составили: философские положения культурологии (культурологического подхода) [4], [10], [2]; исследования в области естественнонаучной

и гуманитарной культур при обучении математике [14], [8], [3]; теоретическая модель категории «математическая культура» [5].

На основании культурологического подхода в данной работе будет рассмотрена категория «диалог», понимаемая нами как форма, средство развития культуры, а также как особенность сознания [4], [10], [2].

Множественность обозначенных научных позиций объясняется тем, что М.М. Бахтин [2] трактует «культуру как диалог», в исследованиях В.С. Библера [4] речь идет о «диалоге культур», а Ю.М. Лотман [10] акцентирует внимание именно на «диалоге в культуре».

Построение образовательной диалогово-культурной среды для развития у выпускников средней школы математической культуры требует раскрытия сущности категории «математическая культура».

Системно-структурный анализ понятия «культура» привел нас к выводу, что данную категорию невозможно рассматривать как некий инвариант. Так В.П. Зинченко, обоснованно считает, что культура должна пониматься как универсальный способ деятельности [6].

Таким образом, культура взаимосвязана с личностным принятием (или неприятием), толкованием и воспроизведением [7]. Данный вывод подчеркивает первостепенную значимость создания образовательной диалогово-культурной среды для развития у обучающихся основ математической культуры.

Понимание культуры как средства познания и описания реальной действительности на различных уровнях абстрагирования с помощью математического языка ориентирует на демонстрацию в данном исследовании способов взаимодействия субъекта с математическим знанием и экспериментальное иллюстрирование влияние математики на интеллектуальное развитие личности субъекта [11].

Все перечисленное выше позволяет нам говорить о «математической культуре» как личностном интегративном концепте.

Сказанное согласуется с положениями теоретической модели математической культуры, предложенной Л.В. Ворониной, Л.В. Моисеевой [5].

Авторы определяют «математическую культуру как «личностное интегративное качество, представляющее собой результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, рефлексивно-оценочного и действенно-практического компонентов, которые характеризуются сформированным ценностным отношением к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), высоким уровнем овладения математическими знаниями и умениями (когнитивный компонент), умением использовать полученные математические знания и умения в практической деятельности (действенно-практический компонент) и развитой способностью к рефлексии процесса и результата математической деятельности (рефлексивно-оценочный компонент)» [5: 41].

Исследования в области естественнонаучной и гуманитарной культур при обучении математике [8], [3], [14] убедительно доказывают тот факт, что уровень сформированности математической культуры зависит от

взаимодействия рациональной естественнонаучной и иррациональной гуманитарной областей знания.

Осмысление литературных источников позволило нам прийти к следующим выводам:

- категория «диалог» в философском аспекте культурологического подхода может быть рассмотрена как форма, как средство развития культуры, а так же как особенность сознания;
- математическая культура – это сложное интегративное качество личности, включающее в себя «ценностно-оценочный», «когнитивный», «действенно-практический» и «рефлексивно-оценочный» компоненты;
- естественнонаучная и гуманитарная культуры находятся в соподчинительной взаимосвязи по отношению к интегративной категории «математическая культура» учащегося средней школы.

Для определения стратегии развития математической культуры старшеклассников (то есть совокупности дидактических условий) на основе феномена диалога культур далее обратимся к эмпирическому исследованию.

Методологическую основу создания образовательной диалогово-культурной среды по развитию у выпускника средней школы математической культуры составили культурологический, субъектно-деятельностный и системный подходы.

Построение образовательной культурно-диалоговой среды на основании культурологического подхода заключается в погружении обучающегося средней школы в специальное сконструированное образовательное пространство, нацеленное на «продвижение» школьника к более высокому уровню развития математической культуры. Реализация субъектно-деятельностного подхода требует целенаправленной активности субъекта, погруженного в образовательное культурно-диалоговое пространство. Именно субъектно-деятельностный подход обуславливает необходимость выявления определенной совокупности дидактических условий развития математической культуры старшеклассников на основе феномена диалога культур.

Системный подход позволяет охарактеризовать категорию математическая культура как целостную систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных структурных составляющих: «ценностно-оценочный», «когнитивный», «действенно-практический» и «рефлексивно-оценочный» компонентов.

Для доказательства теоретико-практической значимости исследования было проведено анкетирование студентов Института образования и социальных наук Псковского государственного университета и учителей математики средних школ г. Пскова. Оно продемонстрировало наличие затруднений у студентов и учителей-практиков в определении компонентов математической культуры, понимании путей, способов развития математической культуры обучающихся.

Основываясь на проведенном структурном анализе категории «математическая культура», требованиях концепции математического образования мы определили некоторую совокупность дидактических условий

создания диалогово-культурной образовательной среды математического содержания.

В качестве первого условия мы выделили *наполнение образовательного процесса изучения математики содержательными связями математических объектов и явлений с фактами и событиями общечеловеческой культуры*. Основываясь на концепции фундирования, влияние гуманитарных наук на развитие математической культуры старшеклассников обеспечивается интеграцией математических дисциплин и дисциплин гуманитарного и художественно-эстетических блоков.

Одна из целей изучения математического содержания, заявленная в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования гласит: «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, формирование представлений о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества; формирование представлений о социальных, культурных и исторических факторах становления математической науки; развитие представлений о математике как универсальном языке науки» [15]. Данное положение подтверждает сделанный нами вывод о том, что математическая культура – это сложная интегративная категория.

В качестве второго дидактического условия выступает *создание учебных проблемных ситуаций, предполагающих формирование у школьников целостной картины мира, в которой математика – это язык науки и культуры*. В образовательной деятельности средней школы восприятие и усвоение нового материала осуществляется как процесс перевода информации из одной формы в другую. В защиту сказанного приведем точку зрения И.Г. Липатниковой, согласно которой, «математика может быть чувственной. У нее есть вкус, она звучит и имеет цвет. Ее можно ощутить, и она может трогать. Ею можно описать мир. При этом описать не значит упростить, свести к схемам и формулам, а представить мир через призму математики, описать его проблемы и вероятность их решения математическими задачами, перевести мир с одного языка культуры на другой – язык науки» [9:156].

Третьим дидактическим условием является *обучение школьников организации познавательного диалога с использованием различных языков*. С учетом данного условия диалог понимается как особая коммуникативная среда, обеспечивающая общение учащихся, рефлексия и саморазвитие личности. Содержание когнитивного компонент математической культуры раскрывается в умениях анализировать «гуманитарный текст культуры», извлекать и осмысливать культурно-значимую информацию с использованием математических методов; умении применять математические понятия при решении конкретных задач; умении раскрывать математические понятия посредством примеров социокультурного поля.

Развитие математической речи старшеклассников требует включение в структуру урока диалоговых форм взаимодействия обучающихся, дискуссий, веб-квестов, составление глоссария основных понятий, аннотированного списка Web-ресурсов и т. д.

Под четвертым дидактическим условием мы понимаем *вовлечение обучающихся в творческую среду, создание условий для развития социально-ценностных свойств и качеств учащихся* поскольку «... для мыслящего ученого математическое описание всегда было неиссякаемым источником удивления, рожденного тем, что природа проявляет столь высокую степень соответствия математическим формулам» [1].

Практико-ориентированное конструирование образовательной диалогово-культурной среды математического содержания, ориентированного на развитие математической культуры старшеклассников потребовало анализа содержания базового школьного курса математики и дисциплин предметной области «Искусство», разработки методической составляющей интегрированного курса «Математика и музыка».

Разработка содержания и методической составляющей интегрированного курса «Математика и музыка» предполагала следующую последовательность создания диалогово-культурной образовательной среды:

- выявления тем, ориентированных на развитие ценностно-оценочного, когнитивного, действенно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов математической культуры старшеклассников. В качестве данных тем были определены: «Математика звука», «Время – измерение музыки», «Пифагоровы гаммы», «Математические закономерности тетрахорда», «Золотое сечение в музыке», «Геометрия музыки: геометрическо-музыкальные преобразования, гармоническая симметрия»;

- определения теоретического материала; форм работы обучающихся с заявленным выше содержанием, а именно: компьютерная презентация; кейсы для самостоятельного изучения темы; страница на сайте для самостоятельной работы; видео- и аудиозаписи; творческие мастерские;

- организации групповой работы и отбора для ее осуществления практико-ориентированных и проектных заданий, веб-квестов, тематики небольших исследований и др.

Основополагающей методической составляющей курса «Математика и музыка» были выбраны кейсы, предполагающие совокупность компетентностно-ориентированных учебно-методических материалов для организации самостоятельной работы обучающихся.

Описываемое экспериментальное исследование имело своей целью демонстрацию целесообразности организации разработанной диалогово-культурной образовательной среды, ориентированной на развитие компонентов математической культуры старшеклассников в процессе изучения ими математических понятий и приемов математической деятельности в старших классах средней школы.

База исследования: МБОУ «СОШ № 18» г. Псков, учащиеся 10-го «а» класса.

Тактическая составляющая данного эмпирического исследования потребовала определения критериев уровня развития у старшеклассников компонентов математической культуры. Мотивационно-ценностный компонент математической культуры был оценен по таким критериям, как: ценностные

ориентации обучающегося, его мотивация к изучению математических дисциплин, уровню «творчества» при выполнении различных видов проектов. Оценка уровня сформированности данного компонента потребовала привлечения следующих методов: анкетирование, наблюдение, анализ творческих проектов учеников.

Когнитивный компонент математической культуры связан с овладением школьниками математическими понятиями и математическими умениями. Овладение математическими понятиями мы выявляли по критериям полноты и прочности (методика А.В. Усовой) [13].

Действенно-практический компонент, сводящийся к умению использовать полученные математические знания и умения в практической деятельности, был определен по критериям полноты, прочности, осознанности (методика А.В. Усовой, П.Ю. Романова) [13], [12].

Рефлексивно-оценочный компонент математической культуры обучающихся диагностировался по отношению к себе и результатам своей учебно-познавательной деятельности.

Проведенное экспериментальное исследование основывалось на теоретической модели трех возможных уровней развития математической культуры старшеклассников: высокого, среднего, низкого.

Приведенные далее характеристики уровней-эталонов демонстрируют последовательное развитие у обучающихся средней школы математической культуры от низшего уровня сформированности входящих в ее состав компонентов к более высшему уровню.

У учащегося на низком уровне развития математической культуры отсутствует мотивация изучения дисциплин математического содержания. Школьник способен лишь к репродуктивному воспроизведению знаний. У обучающегося не сформировано умение переводить информацию культурного поля в знаковую форму, диагностируется низкий уровень сформированности математической речи. Как следствие учащийся имеет низкую самооценку в области математической подготовки, так как не способен оценивать собственные мотивы, цели.

На среднем уровне развития компонентов математической культуры у школьника проявляется интерес к овладению математическими знаниями, потребность в самообразовании, демонстрируются умения прикладного математического содержания. Обучающийся средней школы на данном уровне обладает достаточным перечнем математических знаний, частично способен решить прикладные задачи, перевести информацию культурного поля в знаковую форму. Он испытывает интерес к историческим сведениям в области культуры и искусства, к исследуемым процессам окружающей действительности, к информации, повышающей его культурный уровень. Обучающийся эпизодически способен оценивать собственные мотивы, цели, осуществлять рефлексии в познавательной деятельности.

Высокий уровень развития математической культуры характеризуется сформированностью у учащихся средней школы познавательных мотивов, демонстрацией достаточных математических знаний.

На данном уровне присутствуют стремление корректировать собственную математическую деятельность, умения определять цели и средства личностного математического развития. У школьника на высоком уровне сформированы умения и навыки применения методов и приемов математической деятельности в анализе явлений и событий окружающей действительности. Развита математическая речь, позволяющая перекодировать информацию на различные математические языки. Как следствие школьник умеет критично оценивать собственные мотивы, цели познавательной деятельности.

Апробация сконструированной диалогово-культурной образовательной среды при обучении математике старшеклассников на этапе контрольного среза показала, что реализация в учебном процессе совокупности сформулированных выше дидактических условий поспособствовала повышению уровня развития математической культуры старшеклассников, поскольку на контрольном этапе эксперимента диагностировалась положительная динамика увеличения количества школьников с высоким уровнем развития математической культуры по сравнению с данными констатирующего среза, а именно: на 18,6 % уменьшилось количество учеников, имеющих низкий уровень развития математической культуры, на 26,1 % увеличилось количество школьников, имеющих высокий уровень развития математической культуры.

Важно отметить, что после проведения эксперимента возрос интерес школьников к историческим сведениям в области культуры и искусства, к процессу построения математических моделей ситуаций нематематического содержания, к изучению нового с использованием Интернет-ресурсов.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента выявила эффективность предложенной и апробированной совокупности дидактических условий, направленной на повышение уровня развития математической культуры старшеклассников.

Обращение в процессе изучения математики к феномену диалога культур в рамках данного исследования способствовало решению поставленных в работе задач формирования у старшеклассников математической культуры. Исходя из которых, выявлена совокупность дидактических условий развития математической культуры старшеклассников на основе феномена диалога культур, определено содержание, методическая составляющая интегрированного курса «Математика и музыка»; проведен педагогический эксперимент, подтвердивший эффективность предложенной и апробированной совокупности дидактических условий повышения уровня развития математической культуры старшеклассников.

Полученные и продемонстрированные в данной работе результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

- развитие математической культуры обучающихся средней школы – важнейшая задача математического, общекультурного образования школьников, диктуемая научно-техническими изменениями, происходящими в современном обществе и образовательном пространстве;
- теоретико-методологическую основу создания образовательной диалогово-культурной среды по формированию у выпускника средней школы

математической культуры (при систематизации школьного курса математики) составляют культурологический, субъектно-деятельностный и системный подходы;

• развитию математической культуры выпускника средней школы способствует описанная в данном исследовании совокупность дидактических условий, сконструированное на их основе предметно-методическое содержание диалогово-культурной среды курса «Математика и музыка».

Литература

1. Арсенов О.О. (2010) Григорий Перельман и гипотеза Пуанкаре. [Электронный ресурс] URL: <https://biography.wikireading.ru/220499>.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Башмаков М.И. Математика как часть гуманитарной культуры // Математика в школе. – 2010. – № 5. – С. 37–40.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
5. Воронина Л.В., Моисеева Л.В. Математическая культура личности // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 37–44.
6. Зинченко В.П. Универсальный способ деятельности // Советская педагогика. – 1990. – № 4. – С. 15–20.
7. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 414 с.
8. Курант Р., Роббинс Г. Что такое математика? – Москва: МЦНМО, 2004. – 568 с.
9. Липатникова И.Г. Современные подходы к содержанию математического образования в контексте диалога культур // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 152–159.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб: «Искусство СПб», 2000. – 704 с.
11. Майкова О.И. Индивидуально-личностные модели математического знания: опыт педагогической рефлексии // Магистр. – 1996. – № 1. – С. 74–85.
12. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений в системе непрерывного педагогического образования: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 234 с.
13. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений учащихся // Советская педагогика. – 1980. – № 2. – С. 45–48.
14. Успенский В.А. Математическое и гуманитарное: преодоление барьера. – Москва: МЦНМО, 2011. – 48 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс] URL: file:///D:/User%20data/Downloads/fgos_ru_sred.pdf.pdf

УДК 373

**М.А. Аристова, к. п. н., старший научный сотрудник
Ж.Н. Критарова к. п. н., старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
г. Москва, Россия**

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена наличием проблем в использовании информационно-цифровых технологий учителями в процессе преподавания русского языка и литературы в режиме реального и дистанционного учебного процесса. Статья нацелена на раскрытие потенциальных возможностей в обучении школьников

новых цифровых технологий, к которым относятся телекоммуникационный проект и цифровая гуманитаристика. Авторы обосновывают необходимость овладения этими технологиями учителями-филологами в процессе повышения квалификации, что позволит повысить качество профессиональной подготовки учителей русского языка и литературы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, филологическое образование, информационно-образовательная среда, цифровая гуманитаристика, телекоммуникационный проект.

**M.A. Aristova, PhD, Senior Researcher,
Zh. N. Kritarova, PhD, Senior Researcher,
Institute for Strategy of Education Development of the Russian
Academy of Education
Moscow, Russia**

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A CURRENT TREND IN ADVANCED TRAINING OF TEACHERS-PHILOLOGISTS

Abstract. *The relevance of the present study is accounted for by the fact that there is a number of issues relating to the use of ICTs in the process of teaching Russian language and literature in the context of face-to-face and distance learning. The article is aimed at revealing the potential of the new digital technologies for school teaching, including internet-based projects and digital humanities. The authors provide the rationale for the necessity of mastering these technologies in the process of advanced training of teachers-philologists as it will improve the level of professional competence of the teacher of Russian language and literature.*

Keywords: *ICTs, philological education, information educational environment, digital humanities, telecommunication project.*

Применение информационных технологий в обучении в современном образовании сегодня является свершившимся фактом и не вызывает вопросов. Учителю необходимо обладать специальной профессиональной компетентностью в области современных ИКТ и методикой их использования в обучении как в учебно-методическом аспекте, так и в реализации контроля и оценки учебных достижений учащихся. Для полноценного использования возможностей современных средств ИКТ в образовательной деятельности учителю необходимо знание дидактических, психолого-педагогических и методических принципов применения этих технологий в процессе обучения.

Можно констатировать, что цифровые технологии являются важным компонентом современного школьного образования, и участники образовательного процесса в той или иной степени владеют ими. Вместе с тем, если учащиеся свободно ориентируются в информационной среде, то учителя испытывают определенные затруднения в этой области. В связи с этим цифровые технологии в современном образовательном пространстве должны рассматриваться как особое направление в подготовке и повышении квалификации учителей русского языка и литературы.

События последних месяцев, связанные с распространением covid-19, продемонстрировали недостаточную подготовленность педагогического состава к обучению в новых условиях. В настоящее время дистанционное образование по сути является основной формой обучения школьников, а дистанционные образовательные технологии наиболее востребованы

в образовательном процессе. Дистанционное образование является формой «получения образования (наравне с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях» [1: 65]. Взаимопроникновение компьютерных и телекоммуникационных сетей – основа активно развивающихся в настоящее время областей информационных технологий как в дистанционном, так и в реальном учебном процессе.

Целью исследования в статье является выявление проблем в использовании информационно-цифровых технологий учителями в процессе преподавания русского языка и литературы в режиме реального и дистанционного учебного процесса, а также определение оптимального комплекса ИКТ, способствующего повышению мотивации школьников к обучению, и путей его внедрения в практику работы учителей.

При условии полноценного использования в обучении, ИКТ может стать качественно новым инструментом познания. В исследовании данного вопроса использован ряд методов, среди которых системный метод, теоретический, контент-анализ и социологический метод. На основании наблюдения, анкетирования, изучения результатов учебной деятельности учителей русского языка и литературы была проанализирована роль информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, обобщен опыт их применения, выявлены проблемы и обозначены пути их решения.

Проведенное исследование позволило установить, что учителя не в полной мере владеют информационно-коммуникационными технологиями, используя их бессистемно и фрагментарно. Выявлено, что достаточно типична ситуация, при которой учащиеся лучше учителя ориентируются в ИКТ, широко используют сетевые ресурсы для подготовки к урокам, не учитывая качество получаемой ими информации. Сталкиваясь с подобными явлениями, учитель не всегда способен адекватно оценить результаты деятельности школьников, поскольку не владеет в должной мере соответствующими знаниями и новейшими ИК-технологиями. Все это приводит к существенному разрыву между требованиями к результатам освоения основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС (предметным, метапредметным и личностным), потребностями учащихся и уровнем подготовки школьных преподавателей русского языка и литературы в области современных цифровых технологий. Учитывая значительный интерес, который современные дети и подростки проявляют к освоению новых цифровых технологий, учитель может стать для них помощником в освоении тех цифровых ресурсов, которые связаны с его предметной областью, но для этого он должен сам хорошо разбираться в этом вопросе. Так, достижения такого активно развивающегося именно в филологических науках направления, как цифровая гуманитаристика (*digital humanities*), практически не используется в преподавании русского языка и литературы в школе, хотя обладает богатейшим образовательным и воспитательным потенциалом. При организации проектной деятельности, являющейся неотъемлемой частью современного образовательного процесса,

практически не используются телекоммуникационные технологии (телекоммуникационный проект), связанные с передачей информации на расстоянии. Вместе с тем, телекоммуникационный проект в условиях дистанционного обучения играет важную роль в организации процесса обучения и развитии образовательных информационных технологий в целом.

«Телекоммуникации» (от греч. tele – вдаль, далеко, лат. communicatio – общение) – это вообще все средства дистанционной передачи информации. Относительно учебной деятельности – это организация совместной учебно-познавательной деятельности, направленной на исследование определенной проблемы и достижение общего результата с помощью телекоммуникационных технологий. Как метод обучения телекоммуникационный проект (ТП) сложился в результате исследований профессора Е.С. Полат, в работах которой сформулированы основные требования к использованию проекта, их типология, особенности [7: 67, 70]. Первоначально телекоммуникационный метод использовался при обучении иностранным языкам, в настоящее время, учитывая его возможности, ТП может быть использован при обучении в каждой предметной области. Однако в учебно-методической литературе ТП понимается неоднозначно. Зачастую под телекоммуникационным проектом подразумевается любой проект с использованием ИКТ или сами телекоммуникационные технологии.

Ключевыми словами при организации ТП являются: *расстояние, общение, совместная деятельность*. Тщательно продуманная и организованная совместная работа учащихся из разных регионов по осуществлению ТП может дать высокий педагогический результат. При организации работы над ТП учитель должен понимать, какими навыками, необходимыми для выполнения проекта, должны обладать учащиеся. При отсутствии таковых, учитель призван помочь своим подопечным.

На этапе определения темы, круга проблем, связанных с нею, учитель играет первостепенную роль, так как любой проект должен выполнять, в первую очередь, образовательную функцию и соответствовать учебным целям и задачам. Определение исполнителей и их роли в работе над проектом можно доверить самим ребятам. Кроме того, от учащихся требуется владение основными исследовательскими методами (подбор и анализ литературы, поиск источников информации, сбор и обработка данных, видение проблемы и путей ее решения); владение необходимой компьютерной грамотностью; умение пользоваться компьютерной телекоммуникационной технологией; владение коммуникативными навыками.

Телекоммуникационный проект на уроках русского языка и литературы, направленный на совместное исследование, требуют интегрированных знаний не только в области исследуемого предмета, формирования коммуникативных навыков, но и, в условиях современной полиэтнической школы, знаний основ психологии, понимания специфики национальной культуры партнера. Таким образом, в процессе работы над учебным телекоммуникационным проектом можно говорить не только о формировании интеллектуальных, творческих, коммуникативных умений учащихся, но и о реализации диалога культур, так

как ТП позволяет лучше понимать друг друга, вникать в культурное разнообразие народов России [4: 98–102].

Учителю литературы стоит обратить внимание на широкие возможности ТП. Остановимся лишь на одной из форм его реализации. Известно, что в рамках Года литературы были созданы литературные карты Москва и Санкт-Петербурга. Воспользовавшись данным форматом, предлагаем учащимся выполнить ТП, результатом которого станет создание литературной карты субъекта РФ (город, село, на территории которого расположена школа) или литературной карты известного учащимся писателя или поэта.

Практически в каждом городе нашей страны именами выдающихся деятелей в области литературы названы улицы, парки и другие памятные места. Задачей проекта при создании литературной карты станет поиск информации об истории наименования этих объектов. Карта получится более полной и интересной, если усилия образовательных организаций региона будут объединены. А создание литературной карты писателя позволит выйти за рамки одного региона.

Так, ТП «Лев Толстой на карте России» носит исследовательский, поисковый, информационный, межпредметный и метапредметный характер; является как минимум межрегиональным. Может быть разбит на несколько подпроектов: «Л.Н. Толстой на Кавказе», «Л.Н. Толстой в Крыму», «Л.Н. Толстой в Калмыкии» и т. д. Например, интересным для учащихся осетинской школы станет исследование, связанное с находкой в кармане писателя (после его ухода из семьи и смерти *на станции Астапово*) железнодорожного билета до станции Владикавказ. Данный и ему подобные ТП призваны объединить ребят разных регионов и национальностей, вдохновить их на изучение истории и литературы своего края, познать культуру других народов.

Литературная карта, как результат проекта, может быть разной в зависимости от технических возможностей исполнителей. Хорошо, если она будет интерактивной, с открывающимися окнами, в каждом из которых можно увидеть видеоролик или презентацию, рассказывающую о пребывании писателя в данном месте. В качестве результата работы над совместным проектом может стать также литературный журнал, каждая глава которого будет содержать рассказ о нахождении писателя в населенной точке, отмеченной на карте России.

Телекоммуникационные проекты, связанные с созданием литературных карт, в настоящее время находятся на стадии разработки и широко не распространены в информационных сетях. В связи с этим исполнителям предстоит большая самостоятельная исследовательская работа, нацеленная на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов ФГОС.

Вызовы нашего времени, возникшие в связи с распространением эпидемии в стране и во всем мире, со всей остротой поставили вопрос об использовании в дистанционном образовательном процессе не только хорошо известных в учебной практике цифровых образовательных ресурсов, но и таких, которые напрямую не предназначены для работы со школьниками.

Одним из таких ресурсов являются разработки, выполненные в рамках одной из интенсивно развивающихся областей современной науки – *цифровой гуманитаристики* (digital humanities – ДН). Как отдельная отрасль науки цифровая гуманитаристика возникла во второй половине XX века в исследовательских центрах США и стран Западной Европы, дальнейшее ее развитие связано с использованием возможностей Интернета. В филологии особые достижения в этой сфере относятся к созданию лингвистических корпусов, текстовых баз данных и компьютерных способов текстологического анализа [10]. Непосредственное использование их в школьном преподавании русского языка и литературы невозможно и вряд ли целесообразно, но отдельные аспекты этих разработок помогут не только эффективно организовать внеурочную деятельность школьников, но и создадут новые мотивационные возможности приобщить обучающихся к работе с текстом, стимулируют их исследовательскую деятельность на основе популярных у современных подростков IT-технологий.

Главной проблемой на пути использования в образовательном процессе технологий ДН является отсутствие методического аппарата, позволяющего непосредственно применить их в школьной практике преподавания русского языка и литературы. Другой причиной невостребованности этого важного образовательного ресурса является слабое знакомство с ним учителей, что показывает необходимость введения соответствующих курсов в учебный процесс вузов и в систему повышения квалификации учителей. Лишь немногие из ресурсов, связанных с технологиями ДН, в настоящее время уже нашли хотя бы отчасти применение в практике. Среди них одна из отечественных разработок, относящаяся к корпусным технологиям – это Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [6]. Наибольшую востребованность эта технология находит в преподавании русского языка, но и для изучения литературы она также может быть успешно использована. Так, например, обращение к НКРЯ может быть рекомендовано на различных этапах работы с текстом: 1) выявление авторских особенностей использования лексики; 2) количественно-статистический анализ отдельных образов, позволяющий выявить и уточнить их значимость в развитии сюжета, основных мотивов и идей произведения; 3) определение источника и цели включения в авторский текст интертекста. Следует отметить, что методика работы с Национальным корпусом русского языка в отдельных вузах уже начала вводиться как спецкурс, но пока это направление работы не получило широкого распространения [5].

Иные возможности дает использование на уроках литературы электронных баз данных, которые включают гораздо более развернутые и многообразные ресурсы, отвечающие самым высоким требованиям научной достоверности, чем обычно используемые школьниками для целей получения разного рода информации, связанной с художественными произведениями [2]. Среди таких ресурсов для школьной практики могут быть рекомендованы «Электронная энциклопедия языка А.С. Пушкина» (1-я очередь): стихи и драмы Пушкина. С Путеводителем по Пушкину», «В.Г. Белинский:

электронное научное издание», «Русский Шекспир: информационно-исследовательская база данных» и ряд других [11; 3; 9]. Такие электронные базы данных существенно расширяют информационную составляющую дистанционного обучения школьников и могут быть рекомендованы для выполнения самостоятельных заданий на этапе изучения творческой биографии писателя, при работе с анализом текста, а также с целью выявления контекстуальных связей изучаемого произведения. Важное место эти базы данных могут занять и в работе по поиску межпредметных связей изучаемого литературного произведения с другими видами искусства, а также при работе с литературно-критическими исследованиями, особенно современными. Большим мотивационным потенциалом обладает использование тематических сайтов, посвященных как отдельным писателям, их произведениям, так и наиболее известным литературным героям, например, сайт «Ромео и Джульетта» [8]. Работа с этим и другими подобными сайтами позволяет не просто расширить и углубить представления школьников о литературном произведении, но и дает им возможность в дистанционной форме принять участие в различных проектах, в том числе международных, например, «Письма Джульетте» (Letters to Juliet in Verona).

Вместе с тем следует подчеркнуть, что для использования в практике работы со школьниками – урочной и дистанционной – богатого потенциала такого важного образовательного ресурса, как современные ДН-технологии необходимо продуманное дидактическое сопровождение, а также целенаправленное обучение методике этой работы студентов педагогических вузов и учителей на курсах повышения квалификации.

Таким образом, проведенное исследование позволило прийти к выводу о том, что с целью активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся, приобщения их к чтению, повышения качества филологического образования в целом в процессе преподавания русского языка и литературы целесообразно активно и системно использовать информационно-коммуникационные технологии. Для использования ИКТ в учебных и воспитательных целях учитель должен обладать определенным набором знаний и умений, для чего ему требуется систематическое повышение квалификации.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Аристова М.А. *Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты // Ученые записки ИСГЗ*. – 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 52–57.
3. В.Г. Белинский: *электронное научное издание [Электронный ресурс]*. – URL: <http://www.vgbelinsky.ru> (дата обращения: 23.04.2020).
4. Критарова Ж.Н. *Телекоммуникационный проект по литературе в условиях поликультурного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества*. – Издательство СОГПИ, Владикавказ. – 2016. – № 6. – С. 98–102.

5. Матюшкин А.В. Вслед за словом. Анализ художественного текста с использованием Национального корпуса русского языка. Учебно-методическое пособие. – СПб: ГПУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2017. – 56 с.

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 23.04.2020).

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

8. Ромео и Джульетта [Электронный ресурс]. – URL: <http://romeo-juliet-club.ru> (дата обращения: 23.04.2020).

9. Русский Шекспир: информационно-исследовательская база данных [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rus-shake.ru> (дата обращения: 23.04.2020).

10. Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер; пер. с англ. – Красноярск: Сибир. федер. ун-т, 2017. – 352 с.

11. Электронная энциклопедия языка А.С. Пушкина (1-я очередь): стихи и драмы Пушкина. С Путеводителем по Пушкину [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philol.msu.ru/~lex/kiisa.html> (дата обращения: 23.04.2020).

УДК 378.4

Р.Ф. Ахтариева, к. п. н., доцент
Р.Р. Шапирова, к. п. н., доцент
О.П. Пучинина, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ В УСЛОВИЯХ «САМОИЗОЛЯЦИИ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности саморазвития личности в цифровом мире, в условиях, когда быстро происходят изменения востребованных на рынке труда компетенций, определяются качества эффективного работника. Все это рассматривается с учетом развития электронного образования в нашей стране, на которые оказали существенное влияние условия самоизоляции, связанные с пандемией коронавирусной инфекцией COVID-19

Ключевые слова: саморазвитие личности, цифровизация, дистанционное образование, коронавирусная инфекция COVID-19

R.F. Ahtarieva, Dr. PhD Associate professor
R.R. Shapirova, Dr. PhD Associate professor
O.P. Puchinina, starshiy prepodavatel'
Kazan (Volga region) federal university
Yelabuga, Russia

PROSPECTS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE DIGITAL WORLD UNDER THE CONDITIONS OF “SELF-ISOLATION”

Abstract. The article discusses the features of personal self-development in the digital world, in the conditions of rapid changes of the competencies demanded on the job market, and determines the qualities of an effective employee. All this is considered with reference to the development of e-education in our country, which was significantly affected by the conditions of self-isolation due to the COVID-19 coronavirus pandemic infection.

Keywords: personal self-development, digitalization, distance education, coronavirus infection COVID-19

В условиях цифровой трансформации российской экономики и государства, быстрого изменения востребованных на рынке труда компетенций, формируются новые вызовы перед системой образования. Особенно это проявилось в условиях объявления в начале марта 2020 года Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) пандемии коронавирусной инфекции. Пандемия – это «распространение нового заболевания в мировых масштабах». В истории организации, созданной в 1948-м, такое объявление не первое, но оно имеет и свои особенности [5]. Мы рассмотрим особенности связанные с системой образования.

Хорошо известно, что реформы, происходящие в любой стране, в первую очередь затрагивают образование. Нынешний этап развития нашей страны отличается тем, что востребованный работник должен обладать чертами бизнесмена и члена коллектива, способного стать участником проектной команды. Профессиональная подготовка, направленная на подготовку исполнителя, готового выполнять поставленную задачу, недостаточна для эффективной деятельности, если она не базируется на осознание особенностей профессиональной деятельности, способности не просто приспособиться к новым обстоятельствам, но продуцировать собственные идеи, эффективно сотрудничать в группах, коммуницировать. При этом необходимо иметь в виду, что в первую очередь, нужно воспитать человека как личность, как профессионала, как гражданина в стенах вуза.

Такая постановка задачи и определила **проблему исследования**: каковы перспективы саморазвития личности в цифровом мире. Ибо эксперты утверждают, что мир, после завершения пандемии, безусловно, изменится. Возникает вопрос: как измениться, что произойдет с человеком, какие требования к нему будут предъявляться со стороны обновленного мира? И в чем проявятся такие изменения?

Уже сегодня понятно, что введенное повсеместно дистанционное обучение повлияет на появление и активное использование новых информационных инструментов, сформируются образовательные платформы, которые смогут удовлетворить запросы разного потребителя. Ибо уровень информационной грамотности все же разный. Но главным вопросом для нас, людей готовящих будущего профессионала, будущего учителя – это каким должен быть контент, содержание образования, которое мы будем транслировать через различные платформы. Ведь воспитание будущего профессионала должно быть рассмотрено с точки зрения личностной парадигмы, формирование студента должно быть направлено на становление творческой, высоконравственной, интеллигентной – многомерной личности. Это и определило **цель** нашего исследования: как должно быть организовано образование, что бы способствовать становлению саморазвивающейся личности, способной отвечать на вызовы времени в условиях цифровизации.

Понимание того, что ситуация необычна и разворачивается очень стремительно привело к выбору следующих **методов исследования**: анализ публицистических изданий, выступлений экспертов в различных областях общественной жизни, наблюдения за деятельностью студентов в условиях

дистанционного обучения и опрос, в котором приняло участие 156 студентов Елабужского института Казанского федерального университета, направленного на выявление отношения к такому виду обучения.

Целью педагогического процесса, как писал в своих исследованиях В.И. Андреев, становится развитие и саморазвитие личности. Размышляя о сложнейших проблемах педагогической прогностики, ученый предложил модели личности, среди них: «творчески саморазвивающаяся личность», «конкурентоспособная личность», «самодостаточная личность» [3]. Для нас важно определить, как реализовывать данные модели в условиях дистанционного обучения, когда важным становится выполнение условий «самоизоляции» в связи с карантином по коронавирусной инфекции.

В этом аспекте, выдвигаемый в последние годы «реформаторами» высшего образования тезис о том, что образование должно быть узкоспециализированным, представляется достаточно спорным, поскольку только в процессе получения фундаментального образования личность по-настоящему многомерно развивается [4].

Результаты исследования. Ситуация, которая сложилась в вузах, в связи с переходом на дистанционный формат обучения в стране показала, по словам министра науки и высшего образования В.Н. Фалькова, что степень готовности к такому переходу у образовательных организаций высшего образования страны оказалась разная. Что и следовало ожидать. Ведь в системе представлены не только ведущие вузы, но и вузы, которые называют региональными, и они отличаются своим уровнем оснащённости от ведущих вузов страны. По утверждению министра, вузы, подведомственные Министерству науки и высшего образования, – сто процентов их перешли на дистанционное обучение студентов [4].

Такой процесс перехода привел к возникновению большого количества вопросов. Ряд вопросов был озвучен на брифинге: «Какое количество онлайн-курсов у нас сегодня имеется? Как их можно перезачесть? Как можно помочь студентам и преподавателям? Как преподавателям, используя разные информационные технологии, организовать учебный процесс удалённо, на расстоянии? Не в одной аудитории, а используя виртуальную среду, используя различные средства коммуникации?» [4] Однако, на наш взгляд, это далеко не полный перечень проблем, которые возникли в этой ситуации. Множество вопросов возникло и технических, и содержательных.

Если говорить о вузах, «то перед ними одновременно встали три основные задачи», отмечает министр. Была выделена такая задача, – «организовать учебный процесс в новое, непростое время и добиться максимального качества образования». «Вторая очень важная задача – это поддержка преподавателей, у которых нет навыков работы в виртуальной среде. И третья непростая задача, которую сегодня все вузы решают сообща, – это поддержка студентов, поскольку они оказались в наиболее уязвимой ситуации» [4].

Очень важным, на наш взгляд, является понимание того, что единственно верного решения для всех вузов страны и всех студентов нет, ибо все участники

образовательного процесса по-разному оценивают качество и самого процесса такого перехода на дистанционное образование и само обучение с использованием онлайн-обучения, а вузы, каждый по своему, организовали образовательный процесс. Что и отражают данные нашего опроса. Естественно, эти данные изменятся, спустя какое то время. Но сегодня, когда еще нет ясности как будет ситуация развиваться в дальнейшем, когда завершится карантин, они такие.

Мы согласны с утверждениями о том, что цифровизация в образовании создает возможности для эффективного расширения образовательных перспектив каждого преподавателя и студента. Это проявляется в освоение грамотности нового типа, обеспечивающей взаимодействие, в том числе в виртуальном пространстве (цифровая грамотность) и понимание общекультурных основ профессиональной деятельности, умение использовать соответствующие знания на практике. Здесь очень важным становится создание возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для каждого студента, которые будут дополнены цифровыми инструментами, в том числе рекомендательного характера. Появлению таких перспектив способствует и развитие электронного образования в России. На сегодняшний день, то, что мы некоторое время тому назад, предполагали, свершилось. Сегодня все высшее образование, а с ним и школьное, и дошкольное и даже дополнительное образование, переведено на дистанционный формат обучения. Но, в силу того что это еще «наложилось» на то, что студенты в силу карантинных рекомендаций, уехали по домам, а многое из них живут в сельской местности, доступность дистанционных занятий в первые дни оказалась под вопросом. Не хватало скорости интернета, не хватало компьютерной техники, мощности телефона были недостаточными. Надо отметить, что в нашей республике, эти вопросы были решены. Вплоть до того, что кто-то из нуждающихся преподавателей и студентов были обеспечены техникой.

Развитие электронного образования в нашей стране тесно связано с мировыми трендами, но при этом имеет ряд особенностей. Одной из таких особенностей являлось достаточно низкий уровень востребованности дистанционного обучения. При этом под дистанционным обучением (англ. – e-learning) будем понимать «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [10].

Анализ данных по использованию дистанционного обучения, показывает изменение ситуации по спросу на дистанционное обучение. По данным статистического сборника «Цифровая экономика: 2019» [9], в 2018 г. только 4 % населения России обучалось дистанционно, при этом наблюдается большая разница спроса на онлайн-образование по отдельным возрастным группам.

Низкий спрос может быть результатом недостаточного уровня доверия к обучению в Интернете и распространенного мнения, что обучение должно происходить очно и непосредственно в образовательной организации, неготовности оплачивать материалы, размещенные в Интернете, так как Интернет традиционно воспринимается населением России как «бесплатная» зона.

Рост востребованности электронного обучения среди молодежи в возрасте от 15 до 19 лет и взрослого населения от 36 до 44 лет. По данным аналитического доклада «Информационное общество: 2015», рост востребованности информационно-коммуникационных технологий населением России неодинаков в разных возрастных группах. Так, в 2013 г. среди молодежи в возрасте от 15 до 19 лет был зафиксирован самый высокий процент обучавшихся онлайн (40 %). Видимо, это объясняется подготовкой данной возрастной группы к ОГЭ и ЕГЭ. В возрастной группе от 20 до 34 лет дистанционно обучались только 19 %. Вероятно, в эту долю входит студенческая молодежь. Число обучавшихся онлайн увеличивалось в возрастной группе от 35 до 44 лет – до 28 % – в рамках повышения квалификации и переподготовки, профессионального развития. В возрастной группе 45–54 лет онлайн обучались только 12%, что, возможно, связано с общей тенденцией уменьшения использования информационно-коммуникационных технологий и Интернета, а также с недостаточной цифровой грамотностью представителей этой возрастной группы и старше [1].

Эти данные получены в 2013 году, естественно за семь лет произошли серьезные изменения в росте востребованности электронного обучения, что объясняется и повышением доступности к возможностям электронного обучения, что позволяет прогнозировать такую перспективу саморазвития личности, как развитие цифровой грамотности обучающихся. Этот процесс направлен на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», особенно в части самоуправления.

Пандемия и режим самоизоляции, введенные в России в середине марта этого года, привели к резкому увеличению спроса на онлайн-образование. Случился настоящий бум в этой сфере. По данным платформы GetCourse, на которой размещают дистанционные курсы сотни онлайн-школ, уже во второй половине марта продажи курсов выросли на 20 % по сравнению с первой половиной месяца: если с 1 по 16 марта курсов было продано на 1,2 млрд руб., то с 17 по 31 марта – уже на 1,5 млрд руб. Число пользователей, пытавшихся организовать собственные курсы, увеличилось при этом на 30 %. Из 15 крупных и средних платформ дистанционного обучения, опрошенных газетой «Ведомости», 12 сообщили о скачке спроса на онлайн-курсы для взрослых в течение марта и начала апреля [7].

По мнению проректора Томского государственного университета Лукова, в этих условиях проявились «те вещи, о которых мы раньше не думали, потому что такой задачи не было – студент сам выбирал, когда ему удобно работать за компьютером. А большая часть студентов жалуются, что идет несколько вебинара подряд, потом еще и задание, которое надо выполнять

к определенному сроку» [6]. Всё через интернет, что оказывает серьезную нагрузку на обучающихся, нарушаются требования по времени работы за монитором компьютера. Очень быстро такие проблемы решить сложно, ибо университет, высшее учебное заведение – это большая система, перевести ее на онлайн-обучение не так-то просто. Решения, конечно же, есть, к такому переходу давно готовились, разработки велись, но эти решения должны быть системными. Потому что это люди, которые умеют работать в состоянии неопределенности, самостоятельно искать решения, коммуницировать с любым человеком всегда будут востребованными. «Это навыки, которые нужны помимо жестких профессиональных навыков. Вот оно – качественное образование, когда человек может сориентироваться в ситуации «поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что». А когда известно, куда идти и что принести – это почти любой сможет [6]. Это и определяет большой спрос на онлайн-обучение, тем более в таких уникальных условиях, в которых оказался весь мир, в условиях самоизоляции из-за коронавирусной инфекции.

Интересные результаты получены при изучении сферы человеческого капитала: В результате такого исследования сделаны выводы о том, то две трети российских школьных учителей (68 %) считают, что система школьного образования не готова к переходу на дистанционное обучение, 24 % полагают, что школы к переходу готовы. Среди преподавателей вузов выше доля более оптимистичных оценок: треть (35 %) считают, что система высшего образования готова к переводу занятий в удаленный формат, 53 % придерживаются обратного мнения [8].

Л. Спиридонова, директор исследований НАФИ так прокомментировала это «Всем пришлось столкнуться с неожиданными трудностями в связи с введением режима самоизоляции. Система образования оказалась «на первой линии фронта» с большим количеством людей: около 1,5 млн школьных учителей и преподавателей вузов, а также 16 млн школьников и 7 млн студентов. Оперативно выстроить систему обучения и выполнение учебного плана в дистанционном формате оказалось непросто, что почувствовали все участники системы, включая родителей школьников [8]»

Изучение результатов исследований НАФИ, проведенных ранее, дают возможность высказать оптимизм в вопросе успешности введения дистанционного обучения повсеместно. Один из таких обнадеживающих результатов: отечественные педагоги проявляют более высокий уровень цифровой грамотности по сравнению со средними показателями по России. Это 88 пунктов против 62, а также по сравнению с обучающимися: 73 пункта для подростков от 14 до 17 лет и 77 пунктов для молодых людей от 18 до 24 лет [8]».

Анализ публикаций по теме дистанционного обучения, наблюдение за процессом такого обучения позволяют сделать вывод о том, что педагогом необходимо продолжать совершенствовать знания в области принципов работы программного обеспечения компьютерной техники, углубления навыков использования в образовательном процессе компьютерной техники, гаджетов и различных приложений, которые можно использовать в образовательных целях.

С целью выявления отношения к такому виду обучения нами были опрошены студенты 3 курса факультета филологии и истории Елабужского института КФУ. Было задано всего три вопроса, т. к. планируется более масштабное и углубленное исследование на более поздний срок.

На вопрос «Удовлетворяет ли Вас качество проводимых занятий» 3 % студентов отметили, что занятия ведутся не на должном уровне – не могут подключиться к занятию, т. к. логин и пароль являются недействительными, не смогли получить задания, не хватает мощности гаджета. Такие результаты (а они получены на второй неделе обучения в дистанционном формате) привели к тому, что студентам организовали оборудованные аудитории, обеспечили устойчивую связь в общежитии, где и проживало большинство студентов, давших такой ответ.

На вопрос «Как, по Вашему мнению, повлияет использование только дистанционного формата обучения на Ваш уровень подготовки?» 76 % студентов считают, что их качество знаний останется на прежнем уровне, 12 % респондентов отметили улучшение качества знаний, а вот 12 % опрошенных высказали предположения о снижении своего уровня подготовки.

Большинство студентов, а это 69 % опрошенных ответили на вопрос о положительном влиянии на них саморазвитие условий дистанционного обучения. Они отмечают, что учатся более эффективно действовать в состоянии неопределенности, самостоятельно искать решения, учатся коммуницировать в новых условиях цифровизации, в условиях использования различных платформ и изменившихся требований.

Выводы и рекомендации. Росту сегмента онлайн-обучения, по нашему мнению, будет способствовать использование в онлайн-обучении практик очного обучения, доказавших свою состоятельность в обучении и развитие студентов. Использование возможности сочетать эффективные педагогические приемы и методы с современными цифровыми образовательными технологиями обеспечивает: значительный охват пользователей и доступность образования; персонализацию обучения и способность приспособиться к потребностям участников процесса обучения; возможность онлайн-аналитики результатов и процесса обучения, создание систем оценивания достижений студентов на основе этих данных; широкий перечень технологических возможностей для визуализации образовательных материалов и образовательного процесса, его наглядного представления. Но самое важное, именно дистанционное обучение позволило образовательным организациям продолжить реализацию образовательной программы в рамках учебного плана, продолжить подготовку будущего специалиста с качествами, которые будут востребованы в новых условиях.

По нашему мнению, в современных условиях, с учетом технических и технологических изменений в обществе, цифровую грамотность можно рассматривать как важнейший жизненный навык, влияющий на все области жизни и профессиональной деятельности. В нее включаются навыки в области ИКТ, гражданские навыки, навыки в области самообразования, участие взрослых в непрерывном обучении на протяжении жизни. Высокая ценность

этих ключевых навыков, несомненно, требует непрерывного развития цифровой грамотности всех граждан страны, которая возможна только при условии саморазвития личности в цифровом мире.

Что касается формирования студента как будущего профессионала, то перед высшей школой должны стоять задачи подготовки успешного и конкурентоспособного специалиста в новых условиях, которые диктуются цифровизацией нашей жизни. Когда мы готовим специалиста, то предполагаем подготовку не просто специалиста с определенным набором знаний, умений и навыков. Это должен быть профессионал с высокой культурой мышления, на развитие которого цифровизация нашей жизни имеет особое значение. Изучение этих особенностей определяет еще одну перспективу саморазвития личности в цифровом мире. Саморазвитие личности студентов имеет важное значение в период революционных изменений, которые происходят в обществе и в мире, и способствуют переосмыслению идей развития цивилизаций, общественных и личностных ценностей.

Литература

1. Абдрахманова, Г.И. Информационное общество: востребованность информационно-коммуникационных технологий населением России / Г.И. Абдрахманова. – М.: НИУ ВШЭ, 2015. – С. 72.

2. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2015 – 288 с.

3. Андреев, М.В. Актуальные проблемы развития личности в современных условиях российской высшей школы / Андреев М.В. // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: ЦИТ, 2016. – 328 с.

4. Брифинг Министра науки и высшего образования Валерия Фалькова/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/news/39267/>(дата обращения: 20.04.2020).

5. Звучит пугающе, но на самом деле ничего особенного не произошло. <https://meduza.io/feature/2020/03/13/voz-ob-yavila-chto-koronavirusnaya-infektsiya-pererosla-v-pandemiyu-zvuchit-pugayusche-no-na-satom-dele-nichego-osobennogo-ne-proizoshlo>(дата обращения: 20.04.2020).

6. Как коронавирус изменит высшее образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tauga.info/153517>(дата обращения: 20.04.2020).

7. Какие онлайн-учебные курсы стали популярны во время пандемии <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/04/08/827543-onlainovie-kursi>

8. Система образования оказалась не готова к переходу на дистанционное обучение в условиях пандемии <https://naf1.ru/analytics/sistema-obrazovaniya-okazalas-ne-gotova-k-perekhodu-na-distantsionnoe-obuchenie-v-usloviyakh-pandemi/>(дата обращения: 20.04.2020).

9. Цифровая экономика: 2019: краткий стат. сб. / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневецкий, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887, свободный (дата обращения: 05.02.2020).

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В работе рассмотрена необходимость приобретения знаний в области информатики у преподавателей музыкальных дисциплин. Цифровизация музыкального образования и применение современных цифровых инструментов, клавишный синтезатор и музыкальный компьютер, мультимедийное оборудование, планшетные технологии – это инструменты цифровой среды, которые позволяют вести преподавание музыкальных дисциплин на более высоком уровне, не в ущерб традиционному классическому образованию. Назрела необходимость внедрения курса «Музыкальная информатика» в систему профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов.

Ключевые слова: музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, повышение квалификации, цифровые инструменты, электронные клавишные синтезаторы

*E.N. Bazhukova, Senior Methodist
Herzen State Pedagogical University,
St. Petersburg, Russia*

DIGITAL TOOLS IN TEACHING PRACTICE

Abstract. The paper considers the need to acquire knowledge in the field of computer science from teachers of musical disciplines. Digitalization of music education and the use of modern digital instruments. Keyboard synthesizer, music computer, multimedia equipment, tablet technologies are tools of the digital environment that allow you to teach musical disciplines at a higher level, without compromising traditional classical education. There was a need to introduce the course “Musical Informatics” in the system of professional training of music teachers.

Keywords: musical informatics, music computer technologies, professional development, digital instruments, electronic keyboard synthesizers

На данный момент во всём мире доказана необходимость внедрения цифровых информационных технологий во все сферы деятельности человека. Неизбежность новой культуры преподавания, которая требует не только знаний своего предмета, но и умения ориентироваться в современном информационном пространстве, владеть новыми инновационными цифровыми технологиями, знать их возможности и формировать методику процесса обучения с применением высокотехнологичных средств и цифровых инструментов.

В конце XX века преподавателям-музыкантам открылись новые возможности в связи с освоением и внедрением в процесс обучения и творчества цифрового инструментария. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) раскрыли новые перспективы преподавания музыки, позволили вывести музыкантов на более высокий уровень творчества и сформировать у них более высокий уровень информационной компетентности. В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс инструментов, построенных на основе цифровых технологий:

электронные клавишные синтезаторы (ЭКС), планшеты, мультимедийные компьютеры, которые отличаются значительными выразительными ресурсами и возможностями: всё это открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании [2; 3; 4].

Стремительная цифровизация общества обозначила одну из проблем в музыкальном образовании – формализм знаний по музыкальной информатике педагогов-музыкантов. Возникла необходимость создания такой методики обучения музыкальной информатике, которая будет опираться на МКТ и соответствовать новым требованиям к уровню профессиональной подготовки, тем самым способствовать повышению операционности знаний преподавателей-музыкантов в области информационных технологий, а также включению её в систему повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин.

Методика обучения музыкальной информатике, построенная на применении цифрового электронного музыкального инструментария и МКТ, интегрированных в цифровую образовательную среду профессионально-творческой деятельности педагогов-музыкантов, в свою очередь направлена на преодоление формализма знаний в области информационных технологий. В исследовании мы доказали, что в процессе освоения цифровых инструментов (МКТ, ЭКС, цифровой образовательной среды) преподавателям предоставляется возможность не только разнообразить педагогический процесс, но и увеличить объём специальной информации (без потери качества её усвоения), которая представлена с помощью новых форм и методик.

При проведении эксперимента мы выявили, что содержание обучения музыкальной информатике необходимо выстроить на основе междисциплинарной интеграции и формирования единой системы знаний с учётом профессионально-творческой деятельности педагога.

Сформированный нами тематический план определил, что методика обучения музыкальной информатике будет включать применение МКТ и ЭКС. Выявлено, что методы и средства цифровых технологий (МКТ, ЭКС) разработаны с учётом профессиональной деятельности преподавателей музыкальных дисциплин с использованием цифровой образовательной среды. Если соблюдать данные условия, то методика обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин с использованием МКТ, ЭКС и цифровой среды будет способствовать получению эффективных знаний по информатике и преодолению формализма знаний в области информационных технологий.

Нами был произведён ретроспективный анализ дисциплины «Музыкальная информатика» на различных ступенях образования (начальное, среднее профессиональное образование и высшее) в России и за рубежом с целью формирования актуального содержательного наполнения дисциплины, соответствующего современным образовательным тенденциям.

В процессе исследования для выявления причин появления формализма знаний нами были рассмотрены труды отечественных учёных М.Н. Скаткина, Б.П. Есипова, Р.М. Лемберг, А.И. Громцевой, которые поднимали данную

проблему в педагогической теории и практике ещё в предыдущем столетии: при каких условиях внешняя форма знаний отрывается от их внутреннего смыслового содержания [19]. Учёные задолго до появления цифровых технологий доказали роль наглядных пособий и опытов, способствующих наглядно-образному чувственному восприятию знаний. А.И. Громцева в своих трудах рассматривала формализм в знаниях как часть системы образования, который был вызван рядом причин, среди которых отсутствие:

- дифференцированного обучения;
- индивидуального подхода к обучаемому;
- творческой свободы;
- разнообразных форм и методик обучения;
- престижа науки и образования.

А.И. Громцева в статье «Становление нового типа школы – основной путь борьбы с формализмом в обучении» пишет: «Нас в этом «видении» школы будущего привлекает именно перемещение акцента со школы учения на школу формирования личности во всех сферах её деятельности». «Новый уровень обучения», которому формализм чужд, так как он основывается на новой позиции ученика в целом, в процессе обучения – «позиция активного субъекта – организующего своё образование» [19: 10; 20].

При анализе формализма в настоящее время, его природы и путей преодоления, невозможно обойти зарубежную практику, где уделяется большое внимание самообразованию педагогов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Международное общество информатизации образования разработало следующие Национальные образовательные стандарты и технологии профессиональной информационно-коммуникационной компетенции преподавателей:

- понятие технологических операций и понятий, умение понимать и применять знания и навыки в области информационных технологий;
- планирование и проектирование, разработка эффективной среды обучения для поддержки различных потребностей учащихся, умения применять современные средства и технологические ресурсы в контексте учебной программы;
- интеграция современных средств и технологий в действующие программы;
- оценка текущих результатов с помощью информационных технологических средств;
- профессиональная практика на протяжении всей жизни, умение использовать данные технологии в повседневной жизни, повышение уровня профессиональной компетенции;
- понимание социальных, этических, правовых и общественных ценностей использования информационных технологий.

Сегодня позицию активного организатора образовательного пространства занимает тот преподаватель, который используя цифровые технологии, средства информационно-коммуникационных связей, инструменты

современной цифровой среды, МКТ, ЭКС, и умеет выстроить свою среду обучения [23; 24].

Мы учли, что изменились взгляды педагога-музыканта на современную педагогику, который стал носителем нового педагогического мышления [7], получил возможность иначе проектировать свою педагогическую деятельность. В данный момент педагог-музыкант уже находится в цифровой среде, которая образовалась вокруг него в результате развития цифровых информационных технологий. Педагоги-музыканты уже не отрицают цифровые инструменты, но пока не полностью понимают их значение и возможности применения в педагогической практике.

В данный период, при использовании дистанционного образования, востребованность знаний по музыкальной информатике и информационным технологиям стала особенно актуальной. Неумение организовать работу с применением цифровых технологий, незнание методик и современных средств обработки информации привело к готовности получения знаний в данной области. Понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и МКТ; знать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; приобрести навыки работы с МКТ [9; 13] как средством создания и обработки музыкальной информации – все вышеперечисленные знания и навыки необходимы педагогу-музыканту для ведения педагогической деятельности в условиях «цифрового века» [6].

Для организации аудиторной и дистанционной работы современному педагогу-музыканту требуются знания и навыки работы с цифровыми инструментами. Включение в систему обучения «мультимедиа», «гипермедиа», систем дистанционного обучения, «электронных» учебников, формирование электронных тестов проверки знаний обучающихся, ориентация в программном обеспечении, знание современных методик и технологий обучения с применением цифровых инструментов, – всё это необходимо преподавателю музыкальных дисциплин для организации процесса обучения

Использование в процессе обучения МКТ, современных цифровых инструментов [9; 13] позволяет по-новому подойти к процессу обучения, расширяет диапазон учебных задач, поддерживает высокий уровень мотивации на всех этапах обучения [7]. Квалифицированное, неформальное знание возможностей современных информационных технологий и МКТ в музыке, владение соответствующими инструментальными средствами разработки мультимедиа-программ учебного назначения, которые позволяют вести образовательный процесс на уровне, соответствующем запросам и потребностям обучаемых современной школы, повышают операционность знаний в области информационных технологий как педагогов-музыкантов, так и их обучаемых. Всё вышеперечисленное способствует преодолению односторонней, узкоспециализированной направленности музыкально-образовательного процесса в целом [15; 16; 18].

Литература

1. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в формировании информационной компетентности музыканта // Современное музыкальное образование – 2012: Сборник материалов Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 300 с.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. – СПб., 2006. – 212 с.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке: учеб. пособие. Т. 1: Архитектоника музыкального звука. 2009. – 175 с.; Т. 2: Музыкальные синтезаторы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. – 205 с.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учеб. пособие. СПб., 2011. – 412 с.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе Digital Humanities // Общество: философия, история, культура. – 2015. – № 3. – С. 44 – 47.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в Школе цифрового века // Общество: философия, история, культура». – 2015. – № 5. – С. 15–19.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 254–257.
8. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Научный журнал. – 2004. – № 4 (9). – С. 123–138.
9. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 233–240.
10. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 186–190.
11. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № – 21. – С. 283–288.
12. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Белов Г.Г., Горельченко А.В. Примерные программы дисциплин общепрофессиональной и профильной подготовки бакалавра художественного образования (Федеральный компонент), Ч. I. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 85 с.
13. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12. – С. 411–415.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания // Научное мнение. – 2014. – № 12 (1). – С. 113–120.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 2, – № 4. – С. 164–172.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов // Проблемы музыкальной науки. – 2013. – № 1 (12). – С. 272–276.

17. Горбунова И.Б., Камерис А. Профессиональная переподготовка музыкантов на базе музыкально-компьютерных технологий // Современное музыкальное образование – 2004: СПб. материалы Международной научно-практической конференции (26–29 октября 2004 г.). – СПб.: ИПЦ СПГУТД. – 2004. – С. 144–151.

18. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – № 168. – С. 84–93.

19. Громцева А.И. Становление нового типа школы – основной путь борьбы с формализмом в обучении: межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редкол.: А.К. Громцева (отв. ред.) и др.]. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 160 с. – С. 10.

20. Каиров И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943–1966. – М.: Педагогика. – 1973. – С. 276–277.

21. Камерис А. Концепция музыкально-компьютерного педагогического образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – № 6 (24). – С. 105–109.

22. Красильников И.М. Педагогика цифровых искусств // Музыка и электроника. – 2013. – № 2. – С. 10.

23. Носкова Т.Н. Виртуальная образовательная среда. Коммуникационные технологии: учебно-методическое пособие / под ред. Т.Н. Носковой, СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцен, 2011. – 114 с.

24. Носкова Т.Н. Сетевая образовательная коммуникация: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 178 с.

УДК 378

С.А. Бакленева, к. п. н.
ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
г. Воронеж, Россия

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В ФОРМАТЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается интегрированное предметно-языковое обучение в военном вузе, проводится теоретический анализ интегрированного предметно-языкового обучения, вводятся различные средства цифровых технологий.

Ключевые слова: интеграция, профессионально-ориентированное обучение, интегрированное предметно-языковое обучение.

S.A. Bakleneva, PhD
Military Educational and Scientific Center of the Air Force
«N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»,
Voronezh, Russia

INTEGRATED SUBJECT-LANGUAGE LEARNING AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE FORMAT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. The paper examines integrated subject-language teaching at higher military educational institutions, carries out a theoretical analysis of integrated subject-language training, and introduces various means of digital technology.

Keywords: integration, professional-oriented training, integrated subject-language training.

Высшая военная школа в современных условиях цифровизации образования ориентирована на обновление содержания образовательного контента и поиск, апробацию и внедрение адекватных в сложившихся условиях

методов и средств, отвечающих современным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки военного специалиста. Актуальность темы исследования обусловлена Государственной программой РФ «Развитие образования на 2018–2025 годы» [13], в центре внимания которой находится развитие проекта «Современная цифровая образовательная среда РФ» через программу «Развитие интегрированной системы обеспечения высококвалифицированными кадрами» на основе внедрения адаптивной системы целевого практико-ориентированного развития компетенций обучающихся. С целью реализации программы внедряются следующие средства цифровых технологий: средства цифровой грамотности (планшет, ноутбук), средства визуальной коммуникации (мультимедиа, документ-камера), средства сетевого взаимодействия (интернет-конференция, онлайн трансляция).

Целью статьи является обоснование необходимости организации предметно-языкового обучения в военном вузе на основе цифровых технологий, что способствует интенсификации образовательного процесса при изучении профессиональных дисциплин на основе цифровых образовательных ресурсов.

С учетом требований ФГОС, предъявляемых к выпускнику вуза, в том числе военного, а также учитывая необходимость постоянного обновления знаний на основе профессионально-ориентированных источников как на родном, так и на иностранном языках, в настоящее время иностранный язык выступает основой обучения предметному знанию, выступая «средством овладения знаниями по профилирующей дисциплине» [8]. Такого рода взаимодействие специальных дисциплин и иностранного языка, иными словами «интеграция», трактуется в работах отечественных исследователей как способ органичного объединения подходов, систем, направлений, образовательных программ по различным дисциплинам с целью повышения качества подготовки современного специалиста [7, 9, 10]. Интегративное образование способствует оптимизации профессиональной подготовки в вузе через усиление междисциплинарных связей, что позволяет сделать переход от теории к практике со стороны обучающихся более осознанным [10]. Иными словами, образовательная парадигма в высшей школе, в части иноязычной профессиональной подготовки, смещается с профессионально-ориентированной в сторону интегрированной. Интегрированное обучение, активно применяемое в европейских странах, в настоящее время все чаще описывается в исследованиях отечественных авторов.

Отечественные исследователи (Н.В. Баграмова, В.Н. Федорова и др.), в работах, посвященных интегрированному обучению профессиональным дисциплинам и иностранным языкам оперируют понятием «интегрированное предметно-языковое обучение». В практической деятельности реализация такого обучения предполагает совместную деятельность преподавателей иностранного языка и профилирующих дисциплин. Зарубежные педагоги такого рода «сотрудничество» преподавателей различных научных сфер описывают, с одной стороны, как интеграция на уровне бинарного обучения –

team-working (Dewey J., Olgren С.Н.), с другой, – на уровне совместной разработки рабочих программ – collaboration, cooperation (Gardiner L.F., March T.).

В контексте исследуемой проблематики, был проведен ретроспективный анализ профессионально-ориентированного обучения, позволивший выявить отличия от интегрированного предметно-языкового обучения, что позволит использовать положительный накопленный педагогами опыт и избежать прогнозируемые трудности в условиях перехода к новому подходу обучения в вузе.

В 70-е гг. XX века Т. Хатчинсон и А. Уотерс, заложившие основы направления профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, изучив вариативность коммуникативных ситуаций, а так же контекстность применения языковых единиц, доказали обоснованность использования конкретного лингвистического пласта в различных коммуникативных актах для достижения образовательных целей. Анализируя произошедшие в 60-е гг. XX столетия нововведения в области лингвистики, опираясь на работы «On Communicative Competence» Д. Хаймса и Н. Хомского, А. Уотерс и Т. Хатчинсон сделали вывод о том, что в основе языка для специальных целей – Language for Special Purposes (LSP) и английского языка для специальных целей – English for Specific Purposes (ESP) – лежит коммуникация, подразделяющаяся на уровни: функциональный, структурный, дискурсивный. Кроме того, Т. Хатчинсон и А. Уотерс, опираясь на понятие «коммуникативная компетенция», введенное Д. Хаймсом, обосновали необходимость понимания ситуационной уместности языка, что на практике означает способность применять как «языковую форму» (фонетика, грамматика), так и «языковое содержание» (когда, где, с кем и о чем говорить) [5]. В теории дискурсивного анализа, получившей свое развитие на основании этих исследований, предложение рассматривается как единица языка, а дискурс – как контекст, отражающий развитие мысли, при этом смысловая нагрузка предложения варьируется в зависимости от профессионального и социального контекстов, учитывая взаимоотношения участников коммуникации. Из многочисленных теорий LSP / ESP были выделены два основных направления: лингвистический (функциональная разновидность языка, способствующая адекватной и успешной коммуникации специалистов различных областей), лингводидактический (совокупность различных средств, методик обучения иностранному языку в рамках заданной предметной области) [7, 8].

В работе, посвященной ESP, А. Dudley-Evans выделил ряд обязательных этапов при изучении иностранного языка (английского) для достижения конкретных профессиональных целей, связанных с профилирующей дисциплиной: подготовка, погружение, углубленный курс [6]. Главная задача ESP программ заключается в формировании языковой компетенции обучающихся через совершенствование иноязычных коммуникативных умений, изучение особенностей грамматики, типичной для профессиональной сферы, оценку уровня владения специальной терминологией.

Разводя понятия ESP и GE (общий разговорный английский язык – General English – GE), Дж. Свейлз выделил отличительные признаки ESP: аутентичность (authenticity), потребности обучающихся (analysis needs), научная основа (research-base), ограничение применения языковых структур (language restrictions), ограничение тематики текстов (text restrictions) [14].

Данные отличительные признаки ESP тесно связаны с понятием «предметная область», которое подразумевает способность участников коммуникации применять ограниченный набор языковых единиц, обусловленных конкретной профессией.

Отечественная теория профессионально-ориентированного обучения иностранному языку начала свое развитие в 70-е годы XX столетия в работах Э.П. Комаровой, Т.С. Серовой, Л.И. Чаурской. В этот период происходит развитие отдельных элементов профильного обучения иностранным языкам в вузе: развитие навыков чтения профессионально-ориентированной литературы; развитие навыков ведения устной коммуникации на основе специализированных текстов, поскольку именно развитие навыков профессионально-ориентированного чтения, подчеркивали авторы, позволяет расширить кругозор обучающихся в рамках будущей профессии и повысить интерес к изучению иностранного языка. Т.С. Серова писала, что профессионально-ориентированное обучение в вузе является «основным средством получения, углубления и совершенствования студентами профессиональных знаний» [10, с. 11].

Достаточно долгие годы приоритетной целью обучения иностранному языку являлось обучение чтению специализированных текстов для практического использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Однако в 90-е годы предыдущего столетия возрастающее количество международных контактов России ориентировало образовательную систему на изменение целей обучения иностранному языку в вузе. Иностраный язык стал средством общения специалистов разных стран. В этой связи на неязыковых факультетах вузов особое внимание стали уделять развитию всех видов речевой деятельности, учитывая специфику будущей профессии: чтение, говорение, письмо, аудирование, основываясь на основном требовании методики преподавания иностранных языков того времени – связь процесса обучения и реальной практической коммуникацией.

Следующим этап развития в теории формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов был связан с общей теорией коммуникативного подхода к обучению Е.И. Пассова, ориентированной на формирование и развитие способности обучающихся читать, говорить, писать и воспринимать на слух профессионально-ориентированную иноязычную речь. Цель подобного подхода в обучении иностранному языку заключалась в необходимости научить обучающихся решать коммуникативные профессионально-ориентированные задачи, используя специальный язык. Трактовка понятия «профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам» более ранних – 70–80-е гг. XX века – существенно отличается: смещение приоритетов с изучения

специальной лексики, терминологии и чтения профессиональных текстов к формированию будущего специалиста с активной творческой личностной позицией, способного адекватно сложившейся ситуации грамотно применять языковые навыки для успешной самореализации в профессиональной деятельности [5].

В.Н. Новоселов дополняет понятие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции необходимостью комплексного изучения дисциплин, входящих в инвариантную и вариативную часть профессионального цикла, дополненные научно-исследовательской и профессиональной направленностью в процессе иноязычной подготовки в вузе, т. е. умение вести научно-исследовательскую и профессиональную деятельность на иностранном языке [1].

Следствием социально-экономических и политических перемен в мире стало изменение требований к современному специалисту, что повлекло за собой обновление требований к иноязычному образованию. Таким образом применительно к обучению иностранному языку в научной литературе XXI века появляется новая трактовка понятия «профессиональная ориентированность». Так, например, профессиональная направленность обучения заключается не только в содержании учебных материалов, но и в профессиональной направленности деятельности (операции и приемы, формирующие профессиональные умения), т. е. иностранный язык в этом контексте является одновременно объектом усвоения и профессионально важной дисциплиной, обладающей средствами формирования профессиональных умений. Расширение профессиональной направленности обучения в вузе возможно при интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [3].

Основной задачей профессионально-ориентированного обучения является активное внедрение междисциплинарных связей в систему образования высшей школы и в использовании иностранного языка как средства приобретения необходимых знаний для формирования профессионально значимых умений и навыков [3, с. 39].

В новой парадигме усиливающего свои позиции интегрированного предметно-языкового обучения принципиально меняется роль дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего образования. В сложившейся ситуации, некогда изолированная трактовка понятия «обучение иностранному языку» трансформируется в «интегрированное предметно-языковое обучение» – принципиально новый конструкт, призванный решить задачи современной системы высшего образования: параллельное изучение иностранного языка и профессиональной дисциплины, способствующее более успешному обогащению обоих, а также одновременное использование родного и иностранного языков, позволяющее осознанно овладевать новыми лингвистическими и профессиональными знаниями и компетенциями [4].

Идея интегрированного обучения успешно развивается в зарубежной педагогической науке на протяжении последних десятилетий. Ученые,

представители европейских вузов, заложившие теоретические основы предметно-языкового обучения (Content and language integrated learning – CLIL), такие как David Marsh, Oliver Meyer, Victor Pavon и др., предложили методику (1994 г.) «предметно-языкового интегрированного обучения», которая предполагает образовательный контент, сфокусированный на двух предметах. Иначе говоря, это процесс параллельного овладения языком (language) и предметом (content) [15, 16, 18, 20]. Для преподавания в рамках предметно-языкового интегрированного обучения характерно изучение дисциплины (разделов дисциплины) на иностранном языке, что позволяет одновременно реализовать двустороннюю направленность: изучение языка и изучение дисциплины.

Однако, «интегрированное обучение» в информационную эру развития современного общества кроме усиления междисциплинарных связей также предполагает внедрение новейших цифровых технологий в традиционный учебный процесс с целью повышения эффективности преподавания дисциплин. Ряд исследований, посвященных проблеме «компьютеризации» языкового обучения, позволили М. Воршеру [20] выделить три этапа процесса внедрения компьютерных технологий (Computer Assisted Language Learning) в образовательный процесс, каждый из которых определяется уровнем развития доступных на тот момент технологий:

- бихевиористский (1950–1970 гг.) – автоматизированные обучающие системы, ведущая дидактическая функция которых заключалась в тренировке основных видов речевой деятельности, при этом обучающийся выступал в роли объекта обучения;

- коммуникативный (1980–1990 гг.) – дидактическая функция внедряемых в образовательный процесс персональных компьютеров заключалась в отработке основных видов речевой деятельности и предоставлении справочного материала, при этом объектная позиция обучающегося в образовательном процессе сохранялась;

- интеграционный (2000 – наст. вр.) – связан с появлением сети Интернет, мультимедийных программ, позволяющих персональному компьютеру и мобильным устройствам осуществлять аутентичное языковое взаимодействие в удобное для обучающегося время, в индивидуальном темпе, с учетом его личностных интересов и потребностей. Роль обучающегося в этом случае не только смещается в сторону субъекта образовательного процесса на этапе получения высшего образования, но обучающийся становится соавтором обучения через всю жизнь, поскольку «информационная доступность» необходимых источников смещает образовательные ориентиры с «знать, что и как» на «знать, где узнать».

Дж. Нокс отмечает целесообразность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс в том случае, когда приобретение знаний сложно или невозможно в рамках только лишь традиционных технологий и методов, обосновывая это особенностями средств передачи информации и мыслительных способностей индивида, ее принимающего [11]: печатный

текст представляет информацию в абстрагированном от действительности виде, при этом ему свойственны последовательность, линейность, рациональность. В этом случае способ мышления обучающегося формируется аналогично структуре печатного текста, в основном ориентируясь на принятие информации, которая без «проблемного осознания» не становится знанием. Цифровые средства передачи информации, обладающие мультимедийными возможностями, имеют нелинейную структуру, основанную на «модели узнавания», что позволяет реализовать потенциальные возможности обучающегося, опираясь на его психологические особенности, например, учитывая его репрезентативную систему: аудиал (восприятие информации на слух), визуал (опора на изображение, ключевые слова и фразы) или кинестетик (учет ощущений, комфорта, удобства). Цифровые средства обучения позволяют представить информацию в анимационном, графическом, текстовом, видео- или аудиоформате, что повышает мотивацию к обучению и делает его более успешным, предоставляя всем участникам образовательного процесса равные возможности [14]. Мультимедийные средства «облачают» учебные материалы в конкретные образы, копируя таким образом действительность и служат моделью, позволяющей составить представление об оригинале.

Представленное теоретическое обоснование эффективности интеграции в образовательном процессе высшей школы с точки зрения междисциплинарного взаимодействия и взаимодействия цифровых и традиционных технологий подчеркивает актуальность исследуемого вопроса, что также отражено в требованиях по реализации программы в вузах МО РФ «Электронный вуз». Следует, однако, отметить, что внедрение цифровых технологий, доступ курсантов к сформированным электронным библиотекам, рекомендованным электронным учебникам и обучающим программам в стенах военных вузов имеет свою специфику, связанную с закрытостью военной организации. В образовательных целях обмен информацией между кафедрами и факультетами, преподавателями и обучающимися возможен через локальную сеть: доступ к электронным учебникам и учебным пособиям, материалам конференций, форумов, семинаров и т. д. Однако, ограниченный доступ курсантов к сети Интернет заставляет преподавателей искать альтернативные способы и средства представления обучающимся актуальных стремительно обновляемых материалов по изучаемым дисциплинам. Кроме того, в современном мире цифровых технологий, конкурентоспособность специалиста зависит в том числе от его способности оперативно находить необходимую профессионально-значимую информацию, критически ее оценивать и грамотно ею оперировать. Обучающиеся военных вузов лишены возможности самостоятельной работы с большими объемами информации при подготовке к занятиям, поскольку основной учебный материал предоставлен в печатном варианте в библиотечном фонде вуза, в отличие от студентов гражданских вузов, которые получают от преподавателей список рекомендованных интернет ресурсов, а также имеют возможность вступать в переписку с профессиональными сообществами из разных стран на родном и иностранном языках. Поскольку доступ к необходимым источникам в сети

Интернет для обучающихся военных вузов возможен в специально отведенное время (в часы самостоятельной подготовки) в предусмотренных для этой работы компьютерных классах, обязательным требованием для более эффективного использования доступных дополнительных ресурсов для образовательных целей является рациональное использование отведенного на самостоятельную работу времени. В этой связи на начальном этапе реализации интегрированного предметно-языкового обучения, иными словами взаимосвязанного или междисциплинарного [7, 9, 12], является не только повышение мотивированности обучающихся к изучению иностранного языка, но и повышение их цифровой грамотности. Результаты анкетирования курсантов младших курсов, проведенные на кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) позволяют сделать следующие выводы: 43 % первокурсников «не умеют учиться самостоятельно и находить необходимую информацию из дополнительных источников»; 53 % курсантов не заинтересованы в изучении иностранного языка поскольку не считают его необходимым для дальнейшей профессиональной деятельности; 26 % принявших участие в анкетировании уверены, что знание иностранного языка важно для дальнейшей успешной самореализации в профессии. Дополнительно с курсантами были проведены беседы для выявления основных мотивов обращения обучающихся к цифровым ресурсам. Интерпретация полученных данных свидетельствует о том, что 44 % опрошенных обращаются к цифровым ресурсам (сеть Интернет, электронные учебники и т. д.) для решения образовательных задач, 72 % респондентов выбрали ответ «получение новой информации», что в большинстве случаев также связано с необходимостью решения профессиональных задач и подтверждения собственной компетентности (поиск актуальной информации, для подготовки реферата, доклада, курсовой работы и т. д.). Важно отметить, что значительная часть обучающихся (47 %) неспособны подвергать критике «массивные объемы» информации.

Таким образом, создание условий для междисциплинарного синтеза на этапе интенсивной цифровизации образования, осложнено, с одной стороны готовностью преподавателей переходить к формату «иностраный язык» – «специальная дисциплина» (что связано с большими трудозатратами при подготовке к занятию с точки зрения постоянной актуализации знаний по профилирующей дисциплине) и ограниченным доступом обучающихся к цифровым ресурсам (необходимость дополнительной работы с наиболее широко применяемыми в образовательном процессе военного вуза такими средствами как электронные учебники и учебные пособия, презентации, видео- и аудиофрагменты и т. д.). В результате проведенного теоретического исследования и его дальнейшего обоснования в ходе проведенного педагогического эксперимента в ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) оптимальным средством для реализации интегрированного предметно-языкового обучения был выбран электронный учебник, поскольку он позволяет: обеспечивать интерес обучающихся к учебно-познавательной деятельности через управление различными видами

их деятельности; адекватно сочетать различные виды деятельности курсантов с учетом качества усвоения учебного материала и индивидуальных особенностей обучающихся; вариативно предоставлять материал (схемы, графики, видео, аудио и т. д.); проводить занятия с использованием коммуникационных технологий (дискуссия, виртуальный диалог) при сетевой организации учебного процесса [2].

С точки зрения содержательной части преподаваемых в рамках интегрированного предметно-языкового обучения были учтены рекомендации, изложенные в монографии Э.Г. Крылова [9], где междисциплинарный контекст описан как основа методологии CLIL. Особенностью обучения в формате CLIL является принцип языкового минимализма [9], заключающийся в том, что грамматический материал, используемый в рамках интегративных занятий при изучении профилирующих дисциплин, требует от обучающихся знаний в области базовой грамматики иностранного языка (т. е. основные группы времен, действительный и страдательный залог, степени сравнения наречий и прилагательных и т. д.), что соответствует курсу общего и делового иностранного языка, однако, временные ограничения предполагают краткое объяснение и некоторое количество примеров, которые в дальнейшем актуализируются на профессионально-ориентированном материале как путем переводной, так и беспереводной семантизации. Поскольку целью внедрения интегрированного предметно-языкового обучения является повышение субъектной позиции обучающегося для его успешной самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности и готовности к самообразованию на протяжении всей жизни, важно учитывать принципы совместной деятельности и проблемности, предложенные А.А. Вербицким, ориентированные на межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса [3]. Систематическое соблюдение этих принципов повышает мотивацию к изучению предмета и придает знаниям личностный смысл. Реализация принципа проблемности осуществляется, например, при проведении дискуссий по проблемным ситуациям с использованием методики мозгового штурма. В основе практики общения на иностранном языке лежит принцип ведущей роли совместной деятельности. На интегрированных занятиях, а также в процессе самостоятельной подготовки к ним, развитие исследовательских навыков курсантов возможно при обращении к дополнительным источникам актуальной информации (в рамках настоящего исследования – это электронные учебники и учебные пособия, учебные издания, доступные в библиотечном фонде академии, публикации конференций по теме занятия на иностранном языке) и обращении за консультативной помощью к преподавателям профилирующих дисциплин. Примером такого рода интегрированного занятия можно привести практическое занятие «Перспективы развития беспилотных и пилотируемых летательных аппаратов для военных целей». Была проведена предварительная совместная работа преподавателя и курсантов по выбору дополнительных источников информации. Основная задача обучающихся заключалась в анализе вариантов освещения военного применения БПЛА в различных информационных

ресурсах. Вид отчетности по результатам самостоятельно проделанной работы курсанты выбирали самостоятельно: написание эссе (развитие рефлексивных способностей и критического мышления), оценка медиатекстов (активизация воображения, различных видов мышления, зрительной памяти); создание отчетности (презентации, рефераты, доклады). Для обеспечения большей автономии курсантов и повышения их субъектной позиции при работе с учебным материалом в электронном учебнике, разработанном на кафедре иностранных языков «Английский язык. Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», предусмотрен раздел «*Act Independently*» (*Действуй самостоятельно*), в котором предложены рекомендации по подготовке презентации, доклада, написанию эссе, реферата, научной статьи. Для предоставления доступа к дополнительной информации, в электронный учебник включены аутентичные видео- и аудиоматериалы, тексты, собранные вместе без деления на темы. Целью такой организации учебного материала является необходимость научить курсантов самостоятельно отбирать материал по изученным темам, систематизируя и анализируя большие объемы информации, что позволяет в некоторой мере имитировать информационно насыщенную среду Интернет, доступ к которой у обучающихся военных вузов ограничен.

Эффективность интегрированного предметно-языкового обучения в вузе зависит от его системного применения, т.е. необходимо проведение дополнительной работы по созданию пособий и учебников с более высокой степенью междисциплинарного взаимодействия общепрофессионального и иноязычного содержательных компонентов. Отечественные и зарубежные исследователи вопроса интегрированного предметно-языкового обучения [9, 11, 12, 15] едины во мнении, что необходимо разрабатывать CLIL-курсы, требующие больших совместных усилий профильных и лингвистических кафедр. Подобные курсы нацелены на опережающее ознакомление с профессионально-ориентированным терминологическим контентом и высокую степень корреляции дисциплин. Разработчики CLIL-курсов в отечественной и зарубежной практике отмечают необходимость постоянного взаимодействия между собой преподавателей кафедр и факультетов для координации и актуализации содержательных элементов дисциплин.

Внедрение интегрированного предметно-языкового обучения в вузе на этапе все более стремительно возрастающего информационного обмена и всемирной глобализации отвечает вызовам современности, оптимизируя отводимое на подготовку будущего специалиста время через усиление междисциплинарного взаимодействия. Знания, полученные обучающимся в рамках интегрированного предметно-языкового обучения, обеспечивают ему прочную базу для успешной дальнейшей профессиональной и научной деятельности.

Литература

1. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранным языкам в свете теории глобализации образования / Н.В. Баграмова // *Иностранные языки и технологии обучения*

в XXII веке: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 6–12.

2. Бакленева С.А. Организация самостоятельной деятельности курсантов военных вузов на основе электронного учебника: автореферат дис. ... канд. пед. наук. / С.А. Бакленева – Воронеж, 2018. – 24 с.

3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017 – 2016 с.

4. Горбунов А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учеб. пособие / сост. А.Г. Горбунов. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2013. – 56 с.

5. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе ИКТ (технический вуз, английский язык): дис. ... д-ра пед. наук / М.Г. Евдокимова; МГЛУ. – М., 2007. – 466 с.

6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие / Г.В. Елизарова – СПб.: Изд-во КАРО, 2005. – 352 с.

7. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халыпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. – 380 с.

8. Комарова Э.П. Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Тамб. гос. техн. ун-т. – Воронеж, 2001. – 40 с.

9. Крылов Э.Г. Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. – 148 с.

10. Максимова, Н.В. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.

11. Нокс Дж. Что могут дать компьютеры педагогике: взгляд из американской школы // Информатика и образование. – 1990. – № 1. – С. 107–113.

12. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конференции. – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2017. – С. 163–166.

13. Развитие образования на 2018 – 2025 годы Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files> (дата обращения: 19.03.2020)

14. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / Титова С.В. – Москва: Эдитус, 2017. – 247 с.

15. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.

16. Dewey, J. Schools of To-Morrow / J. Dewey, E. Dewey. – Middle-Works, 1915. Vol. 8. – P. 205–404.

17. Gardiner, L.F. Why we must change: The research evidence / L.F. Gardiner // The NEA Higher Education Journal. – 1998. – № 1. – P. 71–88.

18. March, T. “Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology [Electronic resource] / T. March // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 #3, 2000. – Режим доступа: <http://www.infoday.com/MMSchools/may00/march.html>. (дата обращения: 20.12.2019)

19. Olgren, C.H. Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation / C.H. Olgren // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. – 1998. – P. 77–95.

20. Warschauer M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. – Режим доступа: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (дата обращения: 23.03.2020)

*И.С. Беганцова, к. пс. н., доцент
С.П. Акутина, д. п. н., профессор
Т.Т. Щелина, д. п. н., профессор*
**Национальный исследовательский Нижегородский университет,
Арзамасский филиал г. Арзамас, Россия**

ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью освоения современными студентами компетенций, связанных со способностью развиваться в цифровой образовательной среде, эффективно пользоваться интернетом и цифровыми услугами. Развитие цифровой грамотности даст возможности безопасной коммуникации в рамках цифровой среды в новом социальном формате. Цель статьи заключается в исследовании уровня готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде. Данный феномен предполагает не только внесение изменений в квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу, но и изменение ценностно-смысловой сферы субъектов образовательного процесса, их установок по отношению к происходящему, развитие осознанности и готовности студентов к использованию цифровых образовательных технологий в процессе освоения профессии.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования; цифровая культура; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; личностная, когнитивная, коммуникационная готовность студентов.*

*I.S. Begantsova, Ph.D., Associate Professor
S. P. Akutina, Prof. Dr. of Pedagogical Science
T.T. Shchelina, Prof. Dr. of Pedagogical Science
Nizhny Novgorod State University by Lobachevsky,
Arzamas Branch, Russian Federation*

READINESS OF MODERN STUDENTS FOR TRAINING IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

***Abstract.** The relevance of the problem is due to the need for developing modern students' competencies related to the ability to develop in digital educational environment as well as use the Internet and digital services effectively. Digital literacy development will enable secure communication within the digital environment in a new social format. Digital literacy is related to a person's ability to create and use content with the help of digital technologies while searching for the information and sharing it while communicating with other people. The purpose of the article is to study the level of modern students' preparedness for studying in digital educational environment. This phenomenon involves changes not only in the qualification requirements for the teaching staff, but also in the value-and-semantic sphere of the educational process subjects, their attitudes towards what is happening, the development of students' awareness and preparedness for using digital educational technologies during the process of mastering the profession.*

***Keywords:** digitalization of education; digital culture; digital technology; digital educational environment; personal, cognitive, communication readiness of students.*

Введение

1.1. Актуальность проблемы.

О проблемах развития цифровой экономика как части мировой экосистемы говорят достаточно определенно, но ее формирование не

представляется возможным без развития цифровых компетенций молодежи и взрослых, так как именно цифровая грамотность позволит развиваться в цифровой образовательной среде. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утверждённый президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9) [5] переводит образовательную среду в цифровой формат. «Современный мир всё больше становится цифровым. А это означает, что и процесс образования должен также быть цифровым, соответствовать реалиям современного и будущего мира. Цифровой мир позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, подчеркнул директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России А.Б. Соболев на пресс-конференции, посвящённой первым результатам выше обозначенного приоритетного проекта, в декабре 2017 года в г. Москве. [7] На заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 13 декабря 2017 года глава Правительства России Д.А. Медведев анонсировал запуск нового приоритетного проекта – «Цифровая школа» как составной части программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р). [6]

Итак, проблема цифровизации образования в последние годы стала достаточно актуальной. С 2018 года в столичных школах реализуется проект внедрения МЭШ (Московской электронной школы), в основе которой лежит экспериментальный Форсайт-проект «Детство 2030», вызвавший много споров у общественности. В связи с этим возникает вопрос о формировании новых компетенций у студентов высших учебных заведений, связанных с расширением возможностей самостоятельного поиска учебной информации, а также новых смыслов и ценностей, связанных с интеграцией компьютерных обучающих программ с традиционными средствами обучения. *Под цифровой образовательной средой* мы понимаем «совокупность информационных систем», обеспечивающих возможность субъектам образовательного процесса выстраивать индивидуальную траекторию развития с учетом сформированности их личностной (ценностно-смысловой), когнитивной и коммуникативной готовности. Цифровизация образования с одной стороны расширяет возможности обучающихся в плане самоорганизации, саморегуляции и самоанализа собственной деятельности, с другой она требует изменения познавательной активности студентов. Сама по себе проблема цифровизации образования в России связана с более широкой проблемой формирования информационного общества, частью которого является и образовательная система. Возникает вопрос о поиске оптимальной модели цифровизации, в частности, для студентов гуманитарных направлений подготовки и социономических профессий. Кроме того, цифровизация образования неразрывно связана проблемой организации качественно нового технологически и психологически обеспеченного образовательного процесса,

в ходе которого необходимы не только новые формы и методы преподавания, но готовность его субъектов к взаимодействию в цифровом формате.

1.2. Анализ литературы. Процессы цифровизации образования связаны с предъявлением более высоких требований к качеству высшего образования, затрагивая его традиции и педагогическую практику, психолого – педагогические риски образовательной среды, а также личностные характеристики обучающихся, связанные с готовностью к деятельности в цифровой образовательной среде.

Вопросы понимания цифровой грамотности обсуждаются современными российскими учеными, такими как: Кондаков А.М., Лукша П.О., Добрякова М.С., Кузора И.В. и др. (электронный адрес материалов: <http://edu.mgou.ru/topical/1740>) [8].

Изучением данной проблемы занимались: Е.П. Велихов, М.Г. Гельфман, Н.Н. Красовский, В.Э. Меламуд, М.Г. Минин, В.Д. Пароджанов, И.В. Роберт, В.А. Стародубцев и др.; проблемы информационного характера и управления информационно-образовательной средой рассматривались в трудах таких исследователей как: Ю.Г. Коротенков, О.А. Ильченко, Ж.Н. Зайцева, В.И. Солдаткин, В.В. Гура, Б.П. Сайков и др. Сам по себе феномен цифровизации в научно-философском контекстах рассматривалась такими авторами как: М.А. Степанова, В.Г. Федотова, А.Л. Никифоров, М.М. Шульман, Д.В. Ефременко, М.Н. Кузьмин, О.В. Летов, Б.Г. Юдин, В.Г. Горохов, А.О. Карпов, С.А. Лебедев, А.И. Ракитов и др. Ю.С. Борцов, Д.Л. Константиновский, Г.Е. Зборовский и др. понимали этот феномен как универсальную новацию. Необходимость деятельностного подхода к цифровизации образования доказывали В.А. Лукьяненко, В.С. Федорова, Л.Д. Митева и др. Психолого-педагогические основы применения информационных технологий в образовании рассмотрены в работах А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, М.П. Лапчика, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, Е.С. Полат и др.

1.3. Современные тенденции исследования в области обучения в цифровой образовательной среде

В основу нашего исследования легли основные положения компетентностного (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, М.Г. Минин, Л.Г. Смышляева, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), а также средового подходов, в рамках которого среда рассматривается как фактор формирования, развития и самореализации личности (Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, И.Д. Фрумин и др.). Кроме того, нами были учтены положения и личностно-деятельностного подхода, в рамках которого готовность к деятельности понимается как целостное проявление всех сторон личности, способствующих эффективности деятельности (Н.Д. Левитов, Д.Н. Леонтьев, А.В. Ковалев, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата, и др.) подходов.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях выявлено и обосновано определение информационно-образовательной среды. В рамках исследования проблемы определения и моделирования структуры

информационной интерактивной среды образовательного учреждения, способствующей обеспечению качества образовательных услуг изучались вопросы структурирования образовательной среды (С.В. Климин, Г.А. Ковалев, В.А. Козырев, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин); вопросы, связанные с процессом возникновения информационно-образовательной среды, ее связи с образовательной средой и иными средами (И.Я. Лернер, Л.Л. Редько, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская, В.В. Гура, Ю.А. Шрейдер, С.С. Кашлев, Е.В. Бондаревская, Н.О. Гафаурова); «интерактивные среды» с точки зрения технологизации процесса обучения (А.А. Балаев, А.К. Быков, А.А. Вербицкий, Л.К. Гейхман, Ю.Н. Емельянова, М.В. Кларина, Т.С. Панина, И.В. Роберт, Г.К. Селевко, Blom D, [10] Buchanan R.A [11], Jan Currie, Richard DeAngelis [12] и др.); вопрос о взаимосвязи интерактивной среды с социальной средой и «школьной средой» (F.C. Lunenburg); подходы к определению понятия «качество образования» (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, В.А. Болотов, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, М.Н. Скаткина, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Livingstone S.[13] и др.).

В исследованиях таких авторов, как О.В. Баширина, Ю.Г. Коротенков, А.А. Кузнецов, Е.В. Огородников, И.В. Роберт, Н.Б. Стрекалова, Т.Н. Суворова, А.В. Уваров, Е.В. Чернова, А.Б. Шимурзоева основная роль отводится субъектным и методическим компонентам цифровой образовательной среды, тогда как остальные компоненты (программное и техническое обеспечение) рассматриваются ими как вспомогательные. Вопросами выделения критериев и диагностических методов, а также оценивания уровней сформированности у студентов вуза информационно-технологической компетентности, занимаются: А.В. Гордеев, В.В. Готтинг, Н.Н. Овчинникова, Л.Н. Паламарчук, О.М. Самохвалова и др.

1.4. Психолого-педагогические условия обеспечивающие готовность современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде

Исходя из реалий цифрового образования, говоря о готовности студентов гуманитарных направлений подготовки к использованию цифровых образовательных технологий необходимо говорить об уровне их личностной (ценностно-смысловой) [3], когнитивной, коммуникативной готовности [9]. Комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающий эффективное формирование готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде, включает в себя: формирование способности к целеполаганию в условиях цифровой образовательной среды, а также положительной учебной мотивации и творческой активности студентов, путем использования возможностей цифровой образовательной среды; повышение качества знаний студентов относительно возможностей и средств цифровой образовательной среды, что связано с владением ими навыками и умениями работы с большим и изменяющимся объемом информации; развитие способности взаимодействовать в рамках цифровой образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей студентов в процессе использования возможностей цифровой образовательной среды.

Методы/Методология исследования

Цель исследования: выявление исходного уровня их личностной (ценностно-смысловой), когнитивной, коммуникативной готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде.

Методология исследования: положения компетентностного подхода, а также идеи средового и личностно-деятельностного подходов в педагогике и психологии.

Методы и методики исследования: теоретические (анализ философской, социальной, психолого-педагогической литературы, диссертационных работ по проблеме исследования, научных материалов и публикаций; систематизация, классификация, сравнительный анализ); эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, констатирующий эксперимент); методы математической статистики психолого-педагогического исследования. Нами была разработана опросник, направленный на выявление готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде. Она включала в себя три блока утверждений, отражающих структурные компоненты готовности студентов гуманитарных направлений подготовки к использованию цифровых образовательных технологий: личностная (ценностно-смысловая); когнитивная (знаниевая); коммуникативная (связанная со способностью к взаимодействию).

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского Арзамасский филиал.

Этапы исследования

Исследование проблемы проводилось в три этапа:

– на первом этапе проведено теоретико-методологическое исследование философской, педагогической, психологической научной литературы, диссертационных работ по проблеме, сформулированы проблема, цель, предмет, методы исследования, составлен план экспериментального исследования;

– на втором этапе проведено исследование уровня готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде;

– на третьем этапе осуществлен статический анализ результатов экспериментального исследования, сформулированы выводы, обозначены перспективы научного исследования.

Результаты исследования

Процесс цифровизации в рамках российского образования является неизбежным. В связи с этим необходима активная позиция образовательного сообщества по анализу и выработке новых предложений в условиях цифровизации высшего профессионального образования. Цифровые технологии ведут к изменению ценностно-смысловой сферы личности субъектов образовательного процесса, которые должны будут уметь самостоятельно определять свою образовательную траекторию, быть мотивированными на личностное и профессиональное саморазвитие. Таким

образом, сегодня достаточно остро стоит вопрос, в частности, о готовности студентов к использованию цифровых образовательных технологий: личностной способности к целеполаганию в условиях цифровой образовательной среды (ценностно-смысловой компонент) [1]; сформированности необходимых компетенций (когнитивный компонент); способности взаимодействовать в рамках цифровой образовательной среды (коммуникативный компонент).

В ходе анализа современных научных исследований (В.Н. Аниськин, А.М. Витт, А.В. Гордеев, В.В. Готтинг, Н.С. Данилова, В.В. Котенко, Л.Н. Паламарчук, О.М. Самохвалова, Н.Н. Овчинникова, О.Л. Серветник, С.Л. Сурменко, А.А. Темербекова, С.В. Тришина, И.И. Хасанова, Т.А. Яковлева и др.) для определения готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде были выявлены следующие компоненты.

Таблица 1

Характеристика компонентов готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде

| Компонент | Характеристика |
|---|---|
| Личностный (ценностно-смысловой) | Способность к самоорганизации, саморегуляции и самоанализу собственной деятельности в рамках цифровой образовательной среды и ценностное отношение к ним Способность самостоятельно определять свою образовательную траекторию, быть мотивированными на личностное и профессиональное саморазвитие Способность проявлять личную инициативу и осознанную самостоятельность |
| Когнитивный (знаниевый, компетентностный) | Владение различными компьютерными программами Способность самостоятельно создавать программный контент Умение оформлять собственный программный продукт Владение способами фильтрации информации и ориентации в информационном потоке Стремление к совершенствованию знаний о цифровой образовательной среде и умений работать в ней |
| Коммуникативный | Способность к взаимодействию в качественно новом технологически и психологически обеспеченном образовательном процессе (участие в видеоконференциях, семинарах) Владение различными возможностями организации коммуникации в цифровой образовательной среде Владение средствами видеосвязи Умение вести деловую переписку по электронной почте с соблюдением сетевого этикета. Навыки работы с социальными сетями, блогами в целях образования, самообразования |

В личностный (ценностно-смысловой) компонент структуры готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде входят: понимание и принятие изменения норм, целей, правил обучения, в том числе

и дистанционного. Это связано с осознанием самими студентами широты возможностей получения научной и учебной информации в новом формате, что способствует развитию навыков работы в цифровой образовательной среде. В таком контексте речь идет о внутреннем понимании и принятии студентами и преподавателями самого смысла использования цифровой образовательной среды в профессиональной деятельности, а также готовности субъектов образовательного процесса использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний. Таким образом, речь идет о сформированности у личности процессов самоорганизации, саморегуляции и самоанализа собственной деятельности в рамках цифровой образовательной среды и ценностное отношение к ним, а также способности самостоятельно определять свою образовательную траекторию, быть мотивированными на личностное и профессиональное саморазвитие.

Когнитивный (знаниевый, компетентностный) включает в себя владение технологиями, методами, способами получения, использования, хранения и переработки информации, способами фильтрации информации и ориентации в информационном потоке. Все это подразумевает понимание роли цифровой образовательной среды в современном обществе и в целом понимание значимости проблем цифровой экономики и владение общекультурными знаниями о цифровой информационной картине мира. В частности это предполагает владение не только различными компьютерными программами, но способность самостоятельно создавать программный контент, стремление к совершенствованию знаний о цифровой образовательной среде и умений работать в ней. Все это связано с умениями структурировать, анализировать, сравнивать, обобщать информацию.

Коммуникативный компонент включает в себя способность к различным способам, формам и средствам установления коммуникативной связи, способность к взаимодействию в качественно новом технологически и психологически обеспеченном образовательном процессе. Кроме того, этику общения в цифровом образовательном пространстве.

С целью оценки готовности современных студентов гуманитарных специальностей к обучению в цифровой образовательной среде был проведен диагностический эксперимент в Арзамасском филиале ННГУ с использованием опросник, структура которого включала в себя три блока заданий [2]. Первый блок был направлен на выявление уровня личностной (ценностно-смысловой) готовности. Второй блок выявлял уровень когнитивной (знаниевой, компетентностной) готовности, а третий блок на выявление коммуникативной готовности студентов к обучению в цифровой образовательной среде.

Констатирующий этап

Всего исследованием было охвачено 190 студентов гуманитарных направлений подготовки. Показатель готовности студентов к обучению в цифровой образовательной среде студентов лежит в диапазоне от 0 до 100 % и вычисляется по формуле $L_{\text{Comp}} = \Sigma / \text{Max} \cdot 100\%$, где Σ – сумма баллов, набранных в тесте, выражает фактический уровень готовности к обучению в цифровой образовательной среде, Max – максимальный объем. Характеристика

сформированности компонентов готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде представлена ниже.

Таблица 2

Исходный уровень способности к целеполаганию в условиях цифровой образовательной среды (ценностно-смысловой компонент)

| Уровень способности к целеполаганию в условиях цифровой образовательной среды (ценностно-смысловой компонент) | Группа Педагогика и психология девиантного поведения (%) | Группа Психология служебной деятельности (%) |
|---|--|--|
| Высокий (> 0,7) | 19 | 16 |
| Средний (0,5+0,7) | 25 | 31 |
| Низкий (< 0,5) | 56 | 53 |

При оценке личностного (ценностно-смыслового) компонента мы выявляли, как оценивают студенты свои способности к самоорганизации, саморегуляции и самоанализу собственности деятельности в рамках цифровой образовательной среды.

Из приведенных данных видно, что уровень способности к целеполаганию в условиях цифровой образовательной среды (ценностно-смысловой компонент) у большинства студентов определяется как низкий.

Таблица 3

Исходный уровень сформированности необходимых компетенций (когнитивный компонент)

| Уровень сформированности необходимых компетенций (когнитивный компонент) | Группа Педагогика и психология девиантного поведения (%) | Группа Психология служебной деятельности (%) |
|--|--|--|
| Высокий (> 0,7) | 19 | 16 |
| Средний (0,5+0,7) | 42 | 44 |
| Низкий (< 0,5) | 39 | 40 |

При оценке когнитивного (заниевого, компетентностного) компонента мы выявляли имеющийся у студентов уровень владения различными компьютерными программами, возможности студента самостоятельно создавать программный контент и оформлять собственный программный продукт, а также способность фильтрации информации и ориентации в информационном потоке. Из приведенных данных видно, что уровень сформированности необходимых компетенций (когнитивный компонент) у большинства студентов определяется как средний.

Исходный уровень способности взаимодействовать в рамках цифровой образовательной среды (коммуникативный компонент)

| Уровень сформированности необходимых компетенций (когнитивный компонент) | Группа Педагогика и психология девиантного поведения (%) | Группа Психология служебной деятельности (%) |
|--|--|--|
| Высокий (> 0,7) | 19 | 16 |
| Средний (0,5+0,7) | 42 | 44 |
| Низкий (< 0,5) | 39 | 40 |

При оценке коммуникативного компонента мы выявляли имеющийся у студентов опыт спектра участия в видеоконференциях, семинарах, владение различными возможностями организации коммуникации в цифровой образовательной среде и др. Из приведенных данных видно, что уровень сформированности необходимых компетенций у большинства студентов определяется как средний.

Процентное распределение студентов по исходному уровню готовности к обучению в цифровой образовательной среде представлено на рис. 1.

В целом анализ результатов диагностического исследования позволил сделать вывод о том, что среди студентов в основном имеют место начальный (58 %) и средний (40 %) уровень готовности к обучению в цифровой образовательной среде, тогда как достаточный уровень имеют лишь 6 % учащихся.

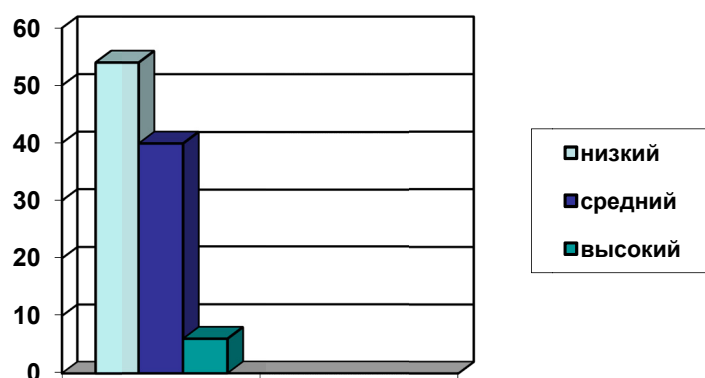


Рис. 1. Процентное распределение студентов по уровню готовности к обучению в цифровой образовательной среде

Заключение. В ходе исследования нами установлено, что цифровая образовательная среда позволяет выстраивать индивидуальную траекторию развития студентов с учетом сформированности их личностной (ценностно-смысловой), когнитивной и коммуникативной готовности. Готовность личности жить в информационном обществе позволяет ей успешно анализировать собственную деятельность, обучаться навыкам самоорганизации и саморегуляции в рамках цифровой образовательной среды, а также способности самостоятельно определять свою образовательную и жизненную траекторию.

Доказано, что на данный момент существует некоторое несоответствие между требованиями системы высшего образования в рамках цифровизации образовательной среды и готовностью учащихся в полной мере использовать информационный ресурс в его максимально эффективном образовательном варианте. Выявлен средний уровень готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде, что позволяет сделать вывод о том, что необходимо более качественное и эффективное использование образовательных технологий в процессе освоения профессии, подготовки к трудовой деятельности в информационном обществе и внесение изменений в квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу в осуществлении учебного процесса с использованием цифровых технологий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной деятельности и педагогической практике при рассмотрении вопросов готовности современных студентов к обучению в цифровой образовательной среде.

Литература

1. Svetlana P. Akutina, Irina S. Begantsova, Tamara T. Shchelina *Forming teachers' moral and ethical competences: standpoint of hermeneutic pedagogy and psychology/ IFTE 2019 5th International Forum on Teacher Education 29–31 May 2019 //The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, 2020, 1.1. Pages 189–197.*

2. Tamara Shchelina; Svetlana Akutina; Irina Begantsova; Lyudmila Ageeva; Svetlana Shchelina *Psychological-Pedagogical Diagnostics of the Development of Individuals and Groups in the Education of Modern Students // Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 35) Año 2017 P. 33.*

3. Акутина С.П. Развитие научных направлений в условиях модернизации высшего образования: задачи и перспективы / Стратегии развития современной науки: Сборник научных статей. Ч. II / Научный ред. Н.А. Пронина. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 238 с., авт. 17–20.

4. Беганцова И.С. Российская ментальность через призму профессионального самоопределения современного студенчества/ Глобализация и русский мир: Сборник научных статей / Научный ред. Е.В. Валеева, отв. ред. С.В. Напалков. – Саров: Интерконтакт, 2016. – С. 120–125.

5. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утверждённый президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9) [Электронный ресурс]: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>/ Дата обращения 23 марта 2020 г.

6. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р). [Электронный ресурс]: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11777> – Дата обращения 25 марта 2020.

7. Образование завтрашнего дня [Электронный ресурс]: <https://iz.ru/686763/elena-vinnitca/obrazovanie-zavtrashnego-dnia>

8. 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: ИПО Кировской области, 2019. – 47 с.

9. Щелина Т.Т. Высшее образование в контексте социально-гуманитарных проблем современности // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2017. – Т. 8. – № 6–2. – С. 213–218.

10. Blom D. *I am developing models for WEB-based learning: The interaction dilemma // Research and innovation in open and distance learning*. Prague: EDEN, 2000. P. 67–69.

11. Buchanan R.A. *History of technology / R.A. Buchanan // Encyclopaedia Britannica*. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://global.britannica.com/technology/history-of-technology> (дата обращения: 04.04.2020).

12. *Globalizing practices and university responses: Europ. a. Anglo-Amer. differences / Jan Currie, Richard DeAngelis, Harry de Boer et al.. Westport (Conn.); London: Praeger, 2003. – XIV, 229 с.*

13. Livingstone S. *Critical reflections on the prospects for ICT in education / S. Livingstone // Oxford Review of Education*. – 2012. – Vol. 38. – № 1. – С. 9–24. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.eprints.lse.ac.uk/42947/> (дата обращения: 14.04.2020).

УДК 37

Т.Н. Бочкарева, к. п. н.

А.Р. Гапсаламов, к. э. н., доцент

В.Л. Васильев, к. э. н., доцент

Э.М. Ахметшин,

Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

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

Аннотация. В настоящее время цифровые технологии активно охватывают все сферы жизнедеятельности человека. Уровень жизни населения, индекс человеческого развития, успех государства на международной арене – всё это напрямую связано с цифровизацией экономики страны. Безусловно, в России ведущая роль преобразованию экономического уклада в цифровой формат принадлежит системе образования, претерпевающей значительные изменения в последнее время. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р была утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Одним из базовых направлений которой являются «Кадры и образование». С 1 ноября 2018 года запущен приоритетный проект «Цифровая образовательная среда». Актуальность исследуемой темы определена необходимостью в определении и изучении цифровых технологий, а также важностью их внедрения в образовательные организации с целью повышения качества образования. На сегодняшний день назревает чёткая необходимость в разработке эффективной модели российского образования в условиях цифровизации экономики. Целью статьи является изучение теоретических подходов к формированию модели будущей российской образовательной системы, при одновременном росте ее качества, а также сохранении в стране высокоинтеллектуальной части общества. С помощью анализа научной литературы автором предполагается осуществление переосмысления роли цифровизации экономики в системе образования, актуализации рисков цифровизации экономики и цифровых технологий, раскрытия их деструктивных свойств. Научная новизна обусловлена тем, что в условиях набирающей обороты цифровизации устремления ученых направлены на создание условий внедрения России в модель глобальной экономики и ее

образовательной сферы. В то же время нет осознания того, что новые реалии могут нести существенную угрозу для российской системы образования.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, цифровизация образовательной системы учреждений, цифровое образование, новые компетенции, реорганизация образовательного процесса, протекционистская модель, изменение роли педагога, платформа реализации образовательного процесса, информационно-образовательная среда.

*T.N. Bochkareva, Ph. D.
A.R. Gapsalamov, Ph. D., associate Professor
V.L. Vasiliev, Ph. D., associate Professor
E.M. Akhmetshin,
Kazan (Volga region) Federal University
Yelabuga, Russia*

**THE NEED TO CREATE A PROTECTIONIST MODEL OF MODERN RUSSIAN
EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE ECONOMY:
HISTORIOGRAPHICAL ASPECT**

The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07037

Abstract. *Currently, digital technologies actively cover all areas of human life. The standard of living of the population, the human development index, and the success of the state in the international arena are all directly related to the digitalization of the country's economy. Of course, in Russia, the leading role of transforming the economic structure into a digital format belongs to the education system, which has undergone significant changes in recent years. The “Digital economy of the Russian Federation” program was approved by order of the Government of the Russian Federation No. 1632-R of July 28, 2017. One of the basic directions of which is “Personnel and education”. On November 1, 2018, the priority project “Digital educational environment” was launched. The relevance of the topic is determined by the need to identify and study digital technologies, as well as the importance of their implementation in educational organizations in order to improve the quality of education. Today, there is a clear need to develop an effective model of Russian education in the context of digitalization of the economy. The purpose of the article is to study theoretical approaches to the formation of a model of the future Russian educational system, while simultaneously increasing its quality, as well as maintaining a highly intellectual part of society in the country. Using the analysis of scientific literature, the author proposes to rethink the role of digitalization of the economy in the education system, update the risks of digitalization of the economy and digital technologies, and reveal their destructive properties. The scientific novelty is due to the fact that in the conditions of increasing digitalization, the aspirations of scientists are aimed at creating conditions for the introduction of Russia into the model of the global economy and its educational sphere. At the same time, there is no awareness that the new realities may pose a significant threat to the Russian education system.*

Keywords: *digitalization, digital technologies, digitalization of educational system of institutions, digital education, new competences, reorganization of educational process, protectionist model, change of role of the teacher, platform of realization of educational process, information and educational environment.*

Необходимость перехода на цифровизацию всей экономики связана с необходимостью удовлетворения человеческих потребностей – это и свободный и безопасный доступ к цифровым технологиям, и повышение благосостояния населения, создание высокооплачиваемых рабочих мест, и высокая профессиональная мобильность трудовых ресурсов, и непрерывное

образование людей и многое другое. Но, подобный переход связан в первую очередь с необходимостью ее обеспечения квалифицированными кадрами.

Однако, глобализация мирового пространства и цифровизация экономики помимо несомненных плюсов может привести и к отрицательным последствиям, связанным с потерей индивидуальных национальных особенностей образования, ориентации ее на узкие рамки и, как следствие, превращения системы образования в придаток глобальной мировой индустриальной машины, производящей высокоинтеллектуальный ресурс для отдельных, наиболее богатых государств, в донора человеческого капитала для мировой науки. Несомненно, эта угроза стоит и перед Россией.

Эти факторы обуславливают необходимость размышлений об альтернативных путях развития российской системы образования, создания такой ее модели, которая используя передовой опыт, оставаясь при этом в стороне от тотальной ее чистки, путем оптимизации и приспособления смогла бы вписаться в лучшие примеры ведущих и конкурентных образовательных систем.

Несмотря на потенциальные риски, сопряженные с цифровизацией окружающего мира, существует реальная возможность личностного процветания и карьерного роста для человека, требующая принятия безусловной ответственности за свою жизнь, желая меняться, овладевать принципиально новыми конкурентными преимуществами. В этой связи, первостепенной задачей высших и средних учебных заведений является разработка новых образовательных стандартов, государственной системы профессиональных компетенций, отвечающих вызовам цифрового мира, которые позволили бы выпускникам быть востребованными на мировом рынке труда.

Нашей целью является исследование существующих теоретических подходов к формированию концепции будущей российской образовательной системы, основанной на защите государством национальных институтов образования, при одновременном росте ее качества, а также сохранении в стране высокоинтеллектуальной части общества. Последовательное осуществление комплексного подхода к рассмотрению проблем безопасности российского образования на современном этапе развития страны, позволяет выявить взаимосвязь угроз с широким кругом политических и социально-экономических проблем российского общества, мирового развития в целом.

Протекционистская политика решает вопросы, связанные с благосостоянием страны, как правило развивает молодые отрасли экономики. Такая политика повышает уровень занятости населения, обеспечивает безопасность экономики страны, ее обороноспособность, рост капитала и положительного сальдо баланса торговли. Э.А. Фомина в ходе анализа протекционистских тенденций выделила такие ее виды, как: селективный, коллективный, местный, скрытый, коррупционный, отраслевой [7, с. 156].

М.Ю. Елсукова, Б. Барсболд отмечают сложный путь развития протекционизма от торговой политики к политике обеспечения национальной безопасности. Учитывая влияние современных факторов развития мировой экономики, протекционизм «требует гибкости и учета текущих как

политических, так и общих социально-экономических факторов и обстоятельств» [2, с.18].

Окрепилов В.В. в качестве базы для экономического роста называет цифровую экономику и считает, что цифровизация экономики в нашей стране становится все более заметной. По мнению автора цифровизация экономического роста происходит за «счет частичной автоматизации решения оптимизационных задач» [5, с. 399]. Окрепилов В.В. указывает на то, что цифровизация экономики понижает риск принятия ошибочных решений и принятые решения происходят с меньшими затратами времени и ресурсов.

Цифровизацию экономики страны, устранение существующих трудностей необходимо осуществлять по следующим направлениям:

- система образования. Процесс трансформации рынка труда потребует поставки компетентных кадров для цифровой экономики. Нужна иная система мотивации обучающихся для освоению тех компетенций, которые позволят стать активным участником развития цифровой экономики России;

- система технического обеспечения. Цифровизация невозможна без развития сетей связи, системы российских центров обработки данных, внедрения цифровых платформ;

- система безопасности. Цифровая экономика предполагает высокий уровень открытости информации и поэтому нужно обеспечить защиту личности, общества и государства различных информационных угроз;

- системы поддержки развития. Технологическая независимость цифровой экономики, ее конкурентоспособных и национальную безопасность должны обеспечивать поисковые и прикладные исследования в области цифровой экономики;

- система правовой платформы. Развитие современных технологий, их осуществления связаны с созданием новой нормативно-правовой среды.

Несмотря на то, что цифровая экономика во многом связана с техническим решением многих производственных задач, вопросы коммуникации, обмена идеями и опытом дают возможность создать условия для развития бизнеса, инвестирования, поиска сотрудников, партнеров, ресурсов и рынков сбыта.

Овчинникова О.П., Симонова В.И. среди предпосылок развития цифровой экономики в России выделяют несколько аспектов: высокий потенциал для подготовки специалистов цифровой экономики; создание оригинальных организационно-технологических решений, создание эффективной инфраструктуры цифровой экономики; интеграция и развитие конкретных кейсов – все это вместе взятое создает синергетический эффект, приводящий к росту экономики страны [4, с. 11].

Как отмечают Д.Д. Петроченков и К.В. Долгих, система образования России к 2030 году должна «подготовить достаточное количество грамотных пользователей информационных технологий, обладающих необходимыми в XXI веке компетенциями» [6, с. 114]. Изменениям будут подвержены такие основы образования, как подход к обучению, их целевая направленность, сам предмет обучения, средства и методы обучения. Авторы указывают о переходе

на индивидуализированный процесс обучения, введение смешанного обучения, формирование навыков применения цифровых технологий.

К числу профессиональных компетенций, необходимых в условиях цифровых технологий в долгосрочной перспективе А.А. Кокорева называет: социальный интеллект, критическое мышление, нетривиальное принятие решений в различных профессиональных (и не только) ситуациях, требующих владения межотраслевыми компетенциями, трансдисциплинарная способность, межкультурная компетенция, медиаграмотность [3, с. 10]. Уже в ближайшее время эти компетенции будут востребованы экономикой и поэтому необходимо высшим и средним учебным заведениям работать над созданием новых образовательных стандартов, государственной системы профессиональных компетенций, отвечающих требованиям цифровой экономики.

Последовательное осуществление комплексного подхода к рассмотрению проблем безопасности российского образования на современном этапе развития страны, позволяет выявить взаимосвязь угроз с широким кругом политических и социально-экономических проблем российского общества, мирового развития в целом.

В заключение, необходимо отметить, что развитие современной экономики можно характеризовать как этап инновационного роста различных отраслей экономики, основанных на стремительном технологическом совершенствовании всех областей экономики. Современное общество находится в условиях активного использования информационных технологий практически во всех сферах жизнедеятельности, в условиях быстрого и регулярного обмена информацией [1]. Информационные и коммуникационные средства связи стали факторами изменения социальных взаимоотношений.

Процесс цифровизации образовательной системы характеризуется применением программных средств в образовательном процессе, трансформацией образовательных целей и задач, переходом на новые подходы в образовательном процессе, разработкой и стандартизацией новых обучающих технологий и разработкой необходимых ключевых компетенций, необходимых для запросов цифровизации экономики.

Литература

1. Алешкина О.В. Социально ответственное поведение как основа развития современной компании // Вестник БИСТ. – 2017. – № 1. – С. 97–102.
2. Елсуков М.Ю., Барсболд Б. Политика государственного протекционизма в странах с различным уровнем экономического развития // Управленческое консультирование. – 2018. – № 8. – С. 8–19.
3. Кокорева А.А. Трансформация образовательной системы в условиях цифровизации экономики // Центральный научный вестник. – 2018. – Т. 3. – № 23S. – С. 10–11.
4. Овчинникова О.П., Симонова В.И. Цифровизация экономики // Финансово-кредитные отношения и механизм их реализации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2018. – Воронеж: Научная книга, 2018. – С. 9–11.
5. Окреплов В.В. Применение инструментов экономики качества для повышения устойчивости развития сообществ в условиях цифровизации экономики // Многофакторные вызовы и риски в условиях реализации стратегии научно-технологического и экономического

развития макрорегиона «Северо-Запад»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 23–24 октября 2018, ИПРЭ РАН. – СПб.: ГУАП, 2018. – С. 399–405.

6. Петроченков Д.Д., Долгих К.В. Гуманитарные проблемы цифровизации экономики // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: Актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, 15 декабря 2018.* – Пенза: Издательство: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – С. 113–115.

7. Фомина Э.А. Протекционизм в условиях глобализации мировой экономики// *Известия СПбГЭУ.* – 2016. – № 3 (99). – С. 155–158.

УДК 37.017:004.032.6(574)

*Е.И. Бурдина, д. п. н., профессор
Р.Ш. Торпищева, докторант
Павлодарский государственный университет С. Торайгырова
г. Павлодар, Казахстан*

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ – КАЗАХСТАНСКИЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. В статье рассматриваются концепции медиаобразования, а также направления медиаграмотности в контексте возможностей медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, фактчекинг.

*Burdina E.I., Doctor, Professor
Torpichsheva R.Sh., candidate for a doctor's degree
S. Toraighyrov Pavlodar state University
Pavlodar, Kazakhstan*

KAZAKHSTAN MEDIA EDUCATION CONTEXT

Abstract: The given paper considers concepts of media education, as well as the directions of media literacy in the context of the possibilities of media education.

Keywords: media education, media literacy, fact checking

Мы, к сожалению, сегодня наблюдаем некую эпоху постправды, фальсификации данных, манипуляции статистическими данными и т. д.

И здесь очень важно подчеркнуть, что кризис, разгоревшийся вокруг фейковых новостей, которые представляют собой смесь из домыслов, пропаганды и теорий заговоров, более опасен, чем издавна существующая недостоверная информация, которую легче разоблачить. Как вы знаете, информационное поле средств массовой информации самостоятельно формирует мифы и стереотипы, которые влияют на образ мыслей людей. Сегодня можно уверенно говорить о том, что СМИ обладают богатым инструментарием формирования картины мира, который существенно расширился в последние годы за счет социальных сетей. Это в свою очередь позволяет манипулировать общественным сознанием, мнением, а также влиять на геополитические процессы.

Фейки произрастают из дезинформации, однако новизна данного феномена заключается в его беспрецедентном стремлении навредить, поскольку влияние цифровых технологий делают его безграничным

и трансмедийным, переступая грань дозволенного. Необходимо научиться выставлять заслоны столь опасному воздействию.

Мы не хотим читать длинные тексты выступлений и докладов, мы лучше прочитаем кем-то интерпретированные выдержки, мы верим заголовкам.

Информационный ландшафт неоднороден по контенту, психическому и эмоциональному воздействию, по качеству изготовления и формам подачи. Неискушенная, неопытная аудитория не отличается большой требовательностью, использует наиболее доступные и, нередко деструктивные источники информации, что в свою очередь напрямую влияет на формирование личности, способность критически оценивать события, и таким образом формировать гражданскую позицию.

В процессе исследовательской работы было определено, что перманентные изменения, происходящие в медиасфере объединяют методологию и тенденции нескольких научных направлений: медиапедагогика, медиапсихология, психология массовых коммуникаций, слухообразование, социология журналистики и т. д.

Сегодня хотелось бы остановиться на рассмотрении мирового опыта и национальной модели казахстанского медиаобразования, которые служат основой для интегрированного формирования базовых медиакомпетенций.

Отталкиваясь от многочисленных формулировок понятия «медиаобразование», которые в той или иной мере уточняют и конкретизируют его, исследователи определяют медиаобразование как совокупность системных действий субъектов медиаобразовательной деятельности, направленных на формирование личности, обладающей культурой общения со средствами массовой коммуникации на основе гуманистических идеалов и ценностей. При этом под медиаобразовательной деятельностью следует понимать целенаправленные действия как медиапедагогов, так и журналистов, других членов медиасообщества, которые обеспечивают реализацию задач медиаобразования. Соответственно задачи медиаобразования заключаются в том, чтобы обучить человека грамотно «считывать» медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, самостоятельности суждений, привить эстетический вкус и способность к творческой деятельности.

Под медиаобразованием также понимается процесс образования и развития личности с помощью средств массовой коммуникации для формирования творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения [1].

Исторически концепция медиаобразования берет свое начало в середине XX века в США и в тот период называлась «визуальной грамотностью». Школа, по мнению первых медиапедагогов, должна была формировать среди детей невербальные способы коммуникации, и в первую очередь, в их визуальном аспекте. Это в свою очередь обуславливает повышенный интерес к фотографии, комиксам, рекламе, а на более высокой ступени развития визуальной грамотности – к кино, телевидению, видео. В дальнейшем идея

медиаобразования распространилась на другие виды средств массовой коммуникации – рекламу, радио, прессу, сеть Интернет. Сегодня мы говорим о медиаобразовании с фокусом на медиатексты. Под медиатекстом мы понимаем сообщение в любом виде медиа, в котором объединены создание и восприятие информации в различных формах с целью получить новый синергетический смысл.

Медиатекст – это коммуникативный акт, в котором задействованы обе стороны коммуникации. Медиатекстом являются литературное произведение, статья в газете, телепередача, музыкальный клип, художественная инсталляция, рекламная листовка, фильм, SMS-сообщение и т. д. [1].

В медиаобразовании имеются десятки теорий. При этом сохраняется тенденция к возникновению новых интерпретаций, и каждая последующая в большинстве своём перекликается с уже существующими. В определении «теория» трудно вместить все виды медиаобразовательной деятельности в различных отраслях знаний с оригинальными практиками и своеобразными педагогическими подходами. Эта авторское разночтение обусловлено малой изученностью исследуемого направления, несформированностью современных медиасистем, а также особенностями внутренними особенностями образования и личным опытом медиапедагогов.

Наиболее всеобъемлющее теории медиаобразования рассмотрел А.В. Федоров. К числу основных можно выделить: инъекционная, удовлетворения потребностей, практическая, критического мышления, идеологическая, семиотическая, культурологическая, этическая, эстетическая, экологическая, теологическая [2].

В нашем случае наиболее близка теория медиаобразования в формировании критического мышления. Взаимодействие медиа с аудиторией, где главной целью защитить от манипулятивного воздействия, научить ориентироваться в информационном потоке. Здесь главной педагогической стратегией выступает сторонник критического мышления Л. Мастерман, а также анализ влияния медиатекстов на индивида и общество [3].

Отмечается также, что теории медиаобразования опираются не на педагогические теории, а на теории медиа. Эту особенность обозначила исследователь медиаобразования И.А. Фатеева. «Все они в центр внимания ставят не вопросы обучения, а вопросы онтологии средств массовой информации и коммуникации. Большая их часть посвящена вопросам взаимодействия медиа и аудитории. Это суждение обозначает проблему, которая выводит теорию медиаобразования в новое исследовательское пространство – пространство средств массовой коммуникации» [1].

Изучение медиаобразовательного опыта в других государствах позволяет аналитически подходить к своим проблемам медиаобразования.

В Австралии и Канаде медиаобразование введено в систему обучения детских садах. В 48 из 50 штатов в США медиаобразованию обучают в школах. Практически во всех западных странах в системе среднего образования имеются курсы по медиаобразованию.

В школьной системе Германии медиаобразование неразрывно связано учебными предметами гуманитарного направления. Каждая федеральная земля Германии располагает специальным центром, оказывающим помощь учителям в медиаобразовании школьников.

В Казахстане развитие медиаобразования также следует мировым трендам. Казахстанские исследователи Л.С. Ахметова, А.В. Веревкин, Т.Ю. Лифанова, Д.Т. Медеуова, А.С. Абулкасова, А.А. Ермухамбетов, С.Х. Барлыбаева в своих статьях и научных трудах констатируют тот факт, что в основу современной деятельности медиаобразования заложен как опыт западных стран, так и современной России. Вместе с тем отечественные исследования в области медиаобразования играют очень важную роль в развитии информационных связей Казахстана и стран мира, определении их общих и отличительных черт. В данное время развитие медиаграмотности и медиаобразования в нашей стране тесно связано с развитием массовых коммуникационных технологий, связывающих области политики, экономики и социальной сферы.

Казахстан первым среди Центрально-Азиатских государств в СНГ начал вещание по прогрессивной технологии с использованием цифрового телевидения, мультимедийной спутниковой системы передачи телевизионного сигнала, созданием непосредственного телевидения. Информационно-технологическая революция активизировала внедрение и развитие глобальных СМК, в республике быстро распространяется спутниковое, кабельное ТВ, мобильная телефония, растет количество Web изданий, информационных мультимедиа ресурсов, получает развитие волоконно-оптическая связь, платное видео. Социально-экономические изменения казахстанского общества определили направление развития новых информационных технологий, медиаразвития в республике. Все заметнее проявляется тенденция к подготовке национальных вещательных программ, способных конкурировать с международными, запуск собственного спутника связи обеспечивает непосредственное телевидение на всей территории страны, создаются специализированные кабельные телевизионные службы, постепенно внедряется цифровое, интерактивное вещание, активно развивается Интернет [4]. Не менее четверти всех издающихся в Казахстане средств массовой информации являются республиканскими. Печатные масс-медиа распространяются через государственные и частные сети распространения, электронные СМИ пользуются государственными эфирными сетями, в активную практику входит также распространение вещания через кабельные сети и спутник. Менее 10 эфирных телеканалов в Казахстане охватывают вещание более половины жителей республики (государственные телеканалы «Хабар», «Казахстан», частные КТК, НТК, СТВ, «Седьмой канал», «Астана» и 31 канал). Подавляющее большинство республиканских средств массовой информации позиционируют себя как общественно-политические, то есть универсальные, освещающие практически все темы, в республике действует порядка 20 широко известных деловых изданий (газеты и журналы). В Казахстане действует, по официальным данным, более 10 информационных агентств. При этом крупными является пять агентств, большинство из которых имеет центральные

офисы в Алматы (за исключением государственного «Казинформ» и совместного российско-казахстанского агентства «Новости-Казахстан»). Все республиканские печатные и электронные издания в настоящее время в основном имеют главные редакции в столице Казахстана и сеть стрингеров (внештатных корреспондентов) в большинстве регионов Казахстана, при этом лишь несколько изданий имеют корреспондентов за рубежом.

Во всех регионах Казахстана действуют в общей сложности не менее 50 государственных и частных средств массовой информации. При этом в ряде регионов количество печатных и электронных СМИ значительно превышает существующее число СМИ в других регионах. Это во многом зависит от количества населения и сосредоточенности в регионе групп влияния (крупные финансовые группы, предприятия, бизнес), которые, как правило, являются владельцами местных СМИ. Так, регионами-лидерами по числу СМИ в Казахстане являются Карагандинская, Павлодарская, Актюбинская, Южно-Казахстанская, Восточно-Казахстанская и Атырауская области, где сосредоточены многие издания, известные своим профессионализмом и влиятельностью не только в этих регионах, но и за их пределами [5].

Отмечается, что медиа всё больше выполняют функции просвещения, выступая своеобразной альтернативной школой и главным ресурсом в потреблении знаний для подрастающего поколения, которое все чаще называют «медийным». Иначе говоря, медийные технологии (СМИ, интернет, ИКТ и т. д.) превращаются в наиболее влиятельного агента социализации.

У нас в Казахстане мы стали изучать вопросы медиаобразования с 2000-х годов. С тех пор в нашей стране проводится серьезная работа по государственной информационной политике. Решаются вопросы журналистского образования на государственном уровне. Работает гражданский сектор в этом направлении. Медийные организации делают огромную работу по обучению новым технологиям среди журналистов и лидеров неправительственного сектора.

Например, в Казахстане команда профессиональных журналистов запустили фактчекинговый ресурс – Factcheck.kz, миссией которого является противодействие политике пост-правды и повышение уровня медийной культуры в Казахстане [6]. Сайт содержит рубрики:

«Правдомер» – журналисты анализируют объект (новость, событие, изображение и т. п.) и определяют, где правда, а где ложь.

«Контроль обещаний» демонстрирует какие обещания министры выполнили, а какие – нет.

«Методика ФЧ» рассказывает, как вычислить фейковую информацию, как работать со спутниковыми снимками, как не дать собой манипулировать и т. п.

Этот ресурс позволяет читателям получать проверенную, независимую информацию из достоверного источника. Проект реализуется на казахском и русском языках. Своими основными задачами разработчики видят в постоянном мониторинге и проверке общественно-значимых и резонансных новостей, фактов, цифр, а также заявлений публичных персон – на предмет их достоверности.

Factcheck.kz принципиально независимый фактчекинг-проект, который никак не зависит от политических мнений. Приоритет поставлен в сторону сохранения честности, объективности и непредвзятости.

Объектами фактчекинга может стать любая персона, несмотря на ее регалии и полномочия – их заявления, публикации, фразы, цифры и т. д.

Команда не проверяет гипотезы, мнения и предположения. Проверке и сомнениям поддаются только факты. Также одной из задач выступает объединение разноязычной аудитории на почве тяги к достоверной информации. Методика, используемая Factcheck.kz, основана на международных стандартах и инструментах фактчекинга. Разработчики пользуются открытыми источниками для проверки информации. Таким образом, любой пользователь может сделать это повторно и самостоятельно. В соответствии с собранными аргументами, редакция размещает полученную информацию на сайте, прилагая к ней все имеющиеся доказательства и источники. В проверке может участвовать любой человек, предложив свой факт для доказательства, а также методику проверки или указав на ошибку и ложную информацию.

Factcheck.kz оставляет за собой право выбора методики проверки и источников доказательств. Если по какой-то причине возникают спорные ситуации, то Factcheck.kz готов рассмотреть контраргументы, а также готов создать экспертную группу для перепроверки вердикта. Factcheck.kz также может создать экспертную группу, если вынесение вердикта вызывает резонансы и споры.

Проект Factcheck.kz принципиально ориентируется на законодательство Казахстана, международное законодательство, а также всемирно признанные ценности и этические нормы.

Авторы Factcheck.kz в целях соблюдения принципа нейтральности не имеют права одновременно состоять в политических партиях и работать в штате государственных организаций. Также, дабы избежать конфликта интересов авторы не могут писать об организациях, в которых работают.

Internews.kz – Представительство международной организации Internews Network в Казахстане включает несколько направлений, в том числе, повышение медийной и информационной грамотности (Программа «MediaSAMR», «Доступ к информации», «Открытая Азия онлайн»)

Правовой медиа-центр – это казахстанская неправительственная организация, работающая в сфере масс-медиа, правовой защиты и обучения журналистов.

Мы можем констатировать факт, что в Центральной Азии мы занимаем одно из ведущих мест по решению этого вопроса.

Проблема информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе традиционно находится в центре внимания международного сообщества, и прежде всего таких международных организаций, как ЮНЕСКО и ИФЛА. На протяжении многих лет они инициировали работу по развитию двух самостоятельных направлений: медиаграмотности (ЮНЕСКО) и информационной грамотности (ИФЛА).

Вместе с тем нераздельность современного мира информации, проявляющаяся в одновременном воздействии на человека многообразной информации с точки зрения ее типов, видов и носителей, обусловила новую инициативу ЮНЕСКО по интеграции медиаграмотности и информационной грамотности в единое понятие: «Медиа и информационная грамотность – это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа-информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности» [7].

В большей степени в основе медиаориентированных образовательных технологий лежат международные стандарты медийной грамотности ЮНЕСКО, которые расширяют спектр методов и форм педагогики в подготовке журналистов и медиаобразовании.

ЮНЕСКО в конце 80-х годов была разработана программа массового медиаобразования – General Curricular Model for Mass Media Education.

Главная рекомендация заключается в повсеместности введения медиаобразования на уровне национальных учебных планов, в рамках любых форм дополнительного образования, а также через реализацию концепции «образования в течение всей жизни человека» (Life-Long Learning, LLL). Что подтверждает статус медиаобразования в разных странах, интеграция на всех уровнях и ступенях обучения.

Медиаграмотность (МИГ) по определению ЮНЕСКО включает в себя пять законов.

Закон 1. Равенство информации коммуникации, медиа, ИКТ, Интернета в целях устойчивого развития.

Закон 2. Каждый житель создатель информации/знаний посылает сообщение.

Закон 3. Информация, знания и сообщения не нейтральны

Закон 4. Каждый житель бескомпромиссно имеет право знать, коммуницировать и выразить свое мнение, вне зависимости от осведомленности.

Закон 5. Медиаграмотность не приобретается за раз.

Профессорско-преподавательскому составу кафедр и факультетов журналистики страны предстоит исследовать и апробировать разработанные ЮНЕСКО международные стандарты журналистского образования, конвергируя их в образовательный процесс. Здесь огромный фронт работы как регионального плана, так и общереспубликанского. В эту работу входит адаптация уже утвержденных западных учебников, перевод их на казахский и русский языки, подготовка собственных программ, учебно-методических комплексов и иных методических документов в области журналистского образования, и только затем учебных пособий. Все они должны пройти

рецензирование как внутри страны, так и за рубежом, на соответствие требованиям международных стандартов.

Литература

1. Жилавская И. О современной концепции медиаинформационной грамотности и медиаобразования. Электронный научный журнал «Медиаскоп», <http://mic.org.ru>
2. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
3. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография / И.В. Жилавская. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 243 с.
4. Барлыбаева С.Х. Современное медиа развитие в Казахстане / С.Х. Барлыбаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 4 (4). – С. 16–18. – URL:
5. Жакып Б.О. Новые технологии в медиа – и информативном образовании Казахстана: формирование национального медиапространства». Отчет о научно-исследовательской работе, Алматы 2016. – 51 с.
6. <https://factcheck.kz/>
7. Гендина Н.И. Медиа – и информационная грамотность в России. Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Медиа-и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / сост. Е.И. Кузьмин, И.В. Жилавская, Д.Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. – М.: МЦБС, 2014. – 232 с. Электронный ресурс www.ifapcom.ru/files/2015/mil_rus/mil_rus_2013.pdf
8. Media Education. Paris: UNESCO. 1984. P. 8.
9. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-т, 2007. – С. 270.
10. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – С. 26.
11. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
12. Мясникова, М.А. Практика профессионального медиаобразования: учебное пособие / М.А. Мясникова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, ЭБС АСВ, 2015. – 180 с.
13. Жилавская, И.В. История развития медиаобразования: учебное пособие / И.В. Жилавская, Д.А. Зубрицкая. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 120 с.
14. Ефанов, А.А. Социология медиакультуры и медиаобразования: учебное пособие для вузов / А.А. Ефанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 124 с.

УДК 378.147

**И.И. Бурлакова, д. пед. н., доцент,
ФГБОУ ВО МГТУ им К.Г. Разумовского (ПКУ),
Москва, Россия**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Научно-методологической основой современной концепции образования выступает синергетическое единство классических и современных психолого-педагогических подходов. Личностно-ориентированное иноязычное образование

предполагает обучение, которое во главу угла ставит самооценку обучающегося, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение – это не только учет особенностей субъекта учения, это другая методология организации обучения, которая предполагает «включенность» личностных функций обучающегося и использование субъективного опыта для достижения запланированных результатов. Целью личностно-ориентированного образования является необходимость «заложить» в ученике механизмы саморазвития, адаптации, самореализации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления личности, а средством для достижения обозначенной цели выступает иностранный язык. Подготовка студентов – будущих педагогов к личностно-ориентированному развивающему иноязычному образованию становится актуальной задачей педагогических вузов на современном этапе их развития. Статья представляет современные тенденции развития иноязычного образования, которые необходимо учитывать молодому педагогу на этапе вхождения в профессию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иноязычное образование, личность, тенденции.

*I.I. Burlakova, PhD, associate Professor,
Moscow state technical University named K. G. Razumovsky (PKU),
Moscow, Russia*

PREPARING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR THE IMPLEMENTATION OF PERSONAL-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. *The scientific and methodological basis of the modern concept of education is the synergetic unity of classical and modern psychological and pedagogical approaches. Personal-oriented foreign language education involves training that focuses on the self-worth of the student, the subjectivity of the learning process. Personality-oriented learning is not only taking into account the characteristics of the subject of learning, it is another methodology of training organization, which involves the “inclusion” of the student's personal functions and the use of subjective experience to achieve the planned results. The purpose of personality-oriented education is the need to “lay” in the student the mechanisms of self-development, adaptation, self-realization, self-regulation, self-education necessary for the formation of personality, and the means to achieve this goal is a foreign language. Preparing students-future teachers for a personal-oriented developing foreign language education is becoming an urgent task of pedagogical universities at the present stage of their development. The article presents current trends in the development of foreign language education, which should be taken into account by a young teacher at the stage of entering the profession.*

Keywords: *professional training, foreign language education, personality, trends.*

Научно-методологической основой современной концепции образования выступает синергетическое единство классических и современных психолого-педагогических подходов: гуманистического, компетентностного, аксиологического, индивидуального, деятельностного, личностно-ориентированного. Личностно-ориентированное иноязычное образование предполагает обучение, которое во главу угла ставит самооценку обучающегося, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение – это не только учет особенностей субъекта учения, это другая методология организации обучения, которая предполагает «включенность» личностных функций обучающегося и использование субъективного опыта для достижения запланированных результатов. Целью личностно-

ориентированного образования является необходимость «заложить» в ученике механизмы саморазвития, адаптации, самореализации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления личности, а средством для достижения обозначенной цели выступает иностранный язык. Подготовка студентов – будущих педагогов к личностно-ориентированному развивающему иноязычному образованию становится актуальной задачей педагогических вузов на современном этапе их развития.

В отечественной методической науке широко употребляется термин «языковое образование». Согласно Гальсковой Н.Д. *языковое образование* следует понимать как процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление личности [8]. Языковое образование включает следующие аспекты:

- владение совокупностью теоретических знаний о языке как необходимом условии полноценной и эффективной речевой деятельности;
- умение воспринимать готовые тексты и строить собственные речевые произведения в устной и письменной форме;
- способность оперировать переработанными текстами разных стилей и жанров;
- владение нормативными правилами культурной речи и речевым этикетом как необходимым компонентом профессиональной педагогической культуры;
- умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям языковой и культурной среды, с одной стороны, и с другой – активно воздействовать на эту среду [3: 43].

Далее, необходимо рассмотреть термин «иноязычное образование», который введен в научный оборот в конце 90-х годов XX века Е.И. Пассовым, который рассматривал иностранный язык не только как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», полагая, что «...в иноязычном образовании органично сочетаются четыре аспекта: познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке)» [6: 58].

Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что понятие «иноязычное образование» стало общепринятым в профессиональном сообществе и рассматривается в следующих аспектах: 1) как целостный педагогический процесс; 2) как ценность; 3) как деятельность; 4) как результат [2: 5].

Необходимо заметить, что языковое образование более объемное понятие по сравнению с иноязычным образованием, т.к. включает владение не только иностранным языком, но и родным языком. В целом, иноязычное образование представляет собой управляемый процесс усвоения систематизированных теоретических знаний и практических умений, которые позволяют на высоком

уровне осуществлять речевую деятельность на изучаемом иностранном языке с целью эффективной межкультурной коммуникации.

Организация профессиональной подготовки студентов в условиях поликультурного общества предполагает возрастание роли не только национальных языков, но и языка международного общения, что связано с расширением международных отношений во всех сферах экономики и производства, мобильностью специалистов, организацией сотрудничества в системе высшего образования. Соответственно, возрастает потребность в высокопрофессиональных специалистах со знанием языка международного общения. Иностранные языки становятся личностно-значимым направлением образования. Осознание обучающимися необходимости знать и владеть хотя бы одним иностранным языком, признание его неопределимой роли на рынке труда способствует повышению мотивации к его изучению. Таким образом, обучение иностранным языкам является приоритетным направлением модернизации образования в стране с учетом современных тенденций системы образования [1: 66].

Для понимания того, как подготовить студентов – будущих учителей иностранного языка к личностно ориентированному образованию, необходимо выяснить современные тенденции в преподавании иностранных языков с целью учёта нового в контексте профессиональной подготовки. Основной тенденцией, которую выделяет научное сообщество, является цифровизация системы среднего и высшего образования и системы иноязычного образования в частности. Об этом свидетельствует повсеместный переход на on-line обучение в период кароновирусной пандемии и неготовности многих педагогов к осуществлению образовательной деятельности в чрезвычайных ситуациях. Организация иноязычного образования также вызвала определённые трудности, т. к. учителя иностранного языка не были готовы к переходу на дистанционный режим работы. И такая ситуация становится хорошим поводом задуматься о том как студентов подготовить к новым условиям обучения иностранному языку.

В условиях межкультурного взаимодействия, в образовательном процессе разработана концепция “lifelong learning”, что предполагает постоянное, непрерывное получение актуальных знаний и формирование необходимых умений, поиск и освоение которых мотивируется как профессиональными, так и личностными причинами. К счастью, “lifelong learning” не ограничивается возрастными рамками, поэтому иноязычное образование будет востребовано среди людей разных возрастных категорий. Обучающиеся разных возрастных групп, с различными запросами «заставляют» разработчиков образовательных услуг и организаторов обучения использовать инновационные технологии в преподавании иностранных языков с учётом личностно значимых целей. Данная тенденция предполагает необходимость освоения студентами – будущими учителями иностранного языка возможности работать с обучающимися разных возрастных категорий.

Современное иноязычное образование выступает как инструмент успешной профессиональной деятельности молодого специалиста

в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей. Иноязычное образование является также важным средством формирования личности, её способности быть социально мобильной и свободно функционировать в открытом информационном пространстве.

По мнению Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И. иноязычное образование как процесс направлен на приобщение обучающихся к новому для них средству общения, на познание ими чужого культурного кода и осмысление своей собственной культуры через призму культуры страны изучаемого языка, привитие обучающимся готовности к диалогу и толерантности по отношению к иным языкам и культурам. Согласно антропоцентрическому принципу, обучающиеся становятся субъектами учебной деятельности и субъектами межкультурной коммуникации одновременно, что говорит о том, что названный принцип становится основным компонентом системы иноязычного образования. Современное иноязычное образование как процесс предполагает развитие личности обучающегося в целом, его интеллектуальных и эмоционально-волевых способностей и личностных качеств, которые, прежде всего, проявляются в языке. Всё вышеизложенное приводит к выводу о том, что современная специфика иноязычного образования как процесса состоит в повышении статуса обучающегося в учебном процессе и в реальной коммуникации, мотивации к изучению языков и культур, осознании собственной личной ответственности за результаты этого процесса. Результатом овладения иностранным языком является формирование у студентов – будущих учителей иностранного языка коммуникативной компетенции на высоком профессиональном уровне, которая определяется, как способность понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях общения, с учётом социокультурного контекста страны изучаемого языка [3: 53]..

Следующей тенденцией в развитии иноязычного образования в современном мире является создание во многих городах специализированных центров интенсивного обучения иностранному языку и предъявление требований к учителям иностранного языка о наличии у них сертификатов международных экзаменов на уровень владения иностранным языком или результатов сдачи ЕГЭ по иностранному языку.

Система иноязычного образования, являясь важным компонентом целостной системой как среднего, так и высшего образования определяет следующую тенденцию, которую необходимо учитывать в организации личностноориентированной профессиональной подготовки студентов – демократизация, которая выражается в единстве федерального, регионального и школьного компонентов содержания иноязычного образования и вариативности образования по иностранному языку, выраженной в свободе выбора средств и способов достижения цели иноязычного образования. Демократизация иноязычного образования предполагает его гуманизацию, которая связана с отказом от авторитарной системы обучения иностранному языку, центрировании учебного процесса на личности обучающегося, его жизненном опыте и интересах [7].

В контексте нашего исследования, основной функцией иноязычного образования выступает личностно-формирующая функция, то есть систематическое и всестороннее образование в области иностранных языков, которое включает как обучение, так и воспитание через язык и посредством языка. Иностранный язык становится не предметом изучения, а средством для достижения личностных и метапредметных результатов образования и предполагает овладение:

- неродным языком как средством межкультурной коммуникации;
- неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном мире;
- ценностными ориентациями и нормами вербального и невербального поведения, обусловленными спецификой социокультурного, политического и социально-экономического этапов развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации [2: 21].

Владение иностранным языком в настоящее время нельзя недооценивать. Жизнь современного человека, не владеющего хотя бы одним иностранным языком обедняется. Большинство средств современной межкультурной коммуникации ориентировано на людей, знающих иностранный язык. Молодые люди, сталкиваются с английским языком постоянно в процессе обучения, в Интернете, в процессе общения в социальных сетях сталкиваются с ситуацией отсутствия выбора, недооценивая возрастающее влияние информационных технологий на повседневную жизнь и профессиональную сферу, где знание иностранных языков, в частности английского языка, является необходимой составляющей траектории личностного и профессионального роста. Именно с такой точки зрения изучение иностранных языков должно носить практико-ориентированный характер, как в школе, так и в вузе.

Отметив выше то, что знание иностранного языка сегодня является показателем успешности и образованности человека, мы можем наблюдать его «...интенсивное преподавание в большинстве неязыковых учебных заведений России. Обучающиеся всех направлений подготовки, владеющие английским языком на высокопрофессиональном уровне, при выстраивании собственной профессиональной карьеры в будущем смогут привлечь иностранный капитал в свои компании, заручиться поддержкой инвесторов и вести более активную деятельность со своими иностранными партнерами. Подобное международное сотрудничество, позволяет вывести российский бизнес на качественно новый уровень, повышая в целом авторитет России на международном рынке, что повлечет за собой улучшение экономической ситуации» [7].

Следующей тенденцией, которую необходимо учитывать в личностноориентированном иноязычном образовании является стремление многих людей изучать в качестве иностранного языка не только английский, но как минимум ещё один или два иностранных языка. Востребованными комбинациями выступают английский, испанский, французский, немецкий и китайский языки. Такая ситуация объясняется расширением международных и межкультурных связей и возможностью налаживания межличностного общения с носителями изучаемых языков через Интернет в режиме реального

времени или обмениваясь комментариями и сообщениями в социальных сетях, что способствует более глубокому освоению иностранного языка. Часто мы наблюдаем ситуацию, когда хорошее владение иностранным языком открывает возможность получить грант на обучение за рубежом или работу в стране изучаемого языка. Многие престижные вузы России предлагают отдельные учебные курсы и магистерские программы на иностранном языке.

На наш взгляд основной тенденцией иноязычного образования выступает наличие огромного количества способов изучения иностранных языков, которые актуальны в личностноориентированном образовании. Сегодня появляется множество курсов, которые предлагают как групповое, так и индивидуальное обучение языку, занятия с носителями языка, методики погружения в языковую среду, индивидуальные стажировки и т. д. Также можно воспользоваться множеством существующих компьютерных программ в качестве самоучителя. Благодаря развитию технологий мультимедиа появилось множество электронных репетиторов нового типа. Имитация живого общения, техники распознавания речи, интерактивные упражнения – это основные особенности компьютерных учебных курсов.

С.Г. Тер-Минасова пишет: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [8: 67].

Существующие педагогические технологии в преподавании иностранных языков способны обеспечивать реализацию потребности в освоении иностранного языка в условиях не только массового, но и элитарного образования. Но приходится наблюдать, что прогресс и принципиальные изменения в методах преподавания и изучения иностранных языков связаны с инновациями в области психологии личности. Психологический фактор в изучении иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции... К числу последних можно отнести так называемый *холистический* подход, опирающийся на целостную работу головного мозга [5: 23]. Данный метод связан с учётом ведущих каналов в восприятии информации в процессе обучения иностранных языков, левополушарных и правополушарных аспектов освоения языка, формирование психологической компетенции у обучающихся в области овладения иностранными языками, связанными со страхом совершения речевых и коммуникативных ошибок.

Преподавание иностранного языка в последнее десятилетие приобрело более прагматический характер. Поменялись функции преподавателя в личностно ориентированном образовательном процессе, который стал более наблюдателем, посредником, фасилитатором. Влияние личности педагога на

аудиторию становится более камерным. Аутентичность общения, взвешенные требования и претензии, уважение свободы обучающихся – далеко не полный набор правил построения конструктивных отношений в системе «педагог-обучающийся». Преподаватель сегодня, к счастью, свободен в выборе средств и методов обучения, форм организации занятий.

Актуальным в преподавании иностранного языка на наш взгляд является лингвосоциокультурный метод, как один из самых серьезных и всеобъемлющих способов изучения и преподавания иностранного языка, который предполагает апелляцию к социо-культурной среде страны изучаемого языка. Лингвосоциокультурный метод содержит в себе два аспекта общения – языковое и межкультурное. Такой термин как бикультурал обозначает человека, который легко ориентируется в национальных и исторических особенностях, культуре, традициях, обычаях страны изучаемого языка. Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые аспекты (фонетику, грамматику, лексику), речевую деятельность (аудирование, говорение, чтение, письмо) с внеязыковыми социо-культурными факторами [6: 23].

Однако стоит обратить особое внимание на формирование умения вести конструктивный межкультурный диалог, способность адекватно выражать свои намерения. Основой межкультурной коммуникации выступает не только знание языка и культуры страны изучаемого языка, но и понимание различий между двумя культурами. Изучать иностранный язык в современном контексте необходимо не с точки зрения различий культур, но с точки зрения их сходства на основе общекультурных ценностей. Воспитание толерантного сознания у студентов поможет им воспринимать культуры не как плохие и хорошие, свои и чужие, но как культуры равнозначные и разные.

Самым распространённым методом изучения иностранных языков в образовательных организациях нашей страны является коммуникативный метод. Данный метод был разработан совместными усилиями педагогов, психологов, методистов и лингвистов. Коммуникативный метод направлен на формирование навыка живого общения при одновременном развитии базовых языковых навыков устной и письменной речи, чтения и аудирования. Коммуникативный метод предполагает разрушение психологического барьера между педагогом и обучающимся, что является актуальным в процессе личностноориентированного иноязычного образования. Использование игровых элементов, различных форм проведения аудиторных занятий позволяет преподавателю сделать их творческими и увлекательными, учесть индивидуальные характеристики обучающихся и, более того, организовать обучение в условиях инклюзивного образования [6: 52].

На языковых курсах особой популярностью пользуются интенсивные методики обучения иностранному языку. Данный метод заключается в использовании высокой степени шаблонности и использование клишированных фраз. Интенсивный метод направлен на формирование «выразительного речевого поведения», который предоставляет неограниченные возможности общения. Научить творчески пользоваться иностранным языком можно только в ходе активного взаимодействия обучающихся на изучаемом

языке. Поэтому способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми, интерактивными формами обучения, объединяющими субъектов учебного процесса и придающими процессу обучения поистине деятельностный характер. В личностноориентированном иноязычном образовании данный метод имеет место лишь в форме индивидуальных занятий или в качестве апробации его на практике, что даст возможность выбора студентам направления профессионального развития.

Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе развитие личностноориентированного иноязычного образования характеризуется созданием условий для использования одновременно личностно-ориентированного, деятельностного, социокультурного и коммуникативного подходов к обучению, личностнозначимым ориентиром содержания, форм и методов обучения. Измерение уровня учебных достижений студентов в соответствии с общеевропейскими рекомендациями, создание интерактивных учебно-методических комплексов, позволят сделать процесс иноязычного образования более эффективным и объединить обучение всем видам речевой деятельности, формирование умения вести конструктивный межкультурный диалог и воспитание личности молодого человека одновременно.

Каждый из вышеназванных методов имеет свое рациональное зерно. Поэтому дело заключается совсем не в абсолютизации того или иного подхода, метода или технологии, а в правильном сочетании всего вышперечисленного в учебном процессе. Что же касается научной методологии, то ни один подход не может быть отвергнут или проигнорирован в угоду другому, принимаемому за истину [4: 31]. Особенно в личностноориентированном образовании.

Вывод. Современный мир – это мир многоязычный и поликультурный, мир открытых границ для межкультурного и межнационального общения представителей различных культур и языков. Непосредственные контакты в рамках деловых и туристических поездок, общение через социальные сети предоставляют широкий спектр возможностей для культурного взаимодействия студентов. Знание и владение иностранными языками личностно и практико ориентировано. Однако, необходимо подчеркнуть важность изучения иностранных языков не только в аспекте постижения другой, иной культуры, но на соизучение языков и культур, на развитие способности к трансляции национальных особенностей собственной культуры средствами изучаемого языка.

Литература

1. Бурлакова И.И. Тенденции развития российского языкового образования // *Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков: сб. научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конф.* – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2016.– С. 65–68.
2. Ветчинова, М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Н. Ветчинова. – М., 2009. – 48 с.

3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Совершенство, 1998.
5. Губанова Л.В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях). – М.: ИНФРА-М, 2013.
6. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М., 2000. – 170 с., с. 58.
7. Савенко В.В. Актуальность изучения иностранных языков в современной России. – Научный диалог: филология.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово, 2008.

УДК 378

И.И. Валеев, аспирант
Л.Л. Салехова, д. п. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-БИЛИНГВА

***Аннотация.** Глобализационные процессы, происходящие в системе мирового образования, определяют тенденции к созданию полилингвальной образовательной среды, которая способствует формированию полилингвальной личности, знающей и уважающей не только свой родной язык и национальную культуру, но и хорошо владеющей другими языками и оптимально ориентирующейся в традициях других народов. Цель статьи заключается в рассмотрении вопроса создания и обоснования теоретических основ полилингвальной образовательной среды в высшей школе как условия профессиональной подготовки будущих учителей-билингвов, способных преподавать свой предмет на двух языках. Ведущий подход к исследованию проблемы формирования полилингвальной образовательной среды для профессиональной подготовки будущего учителя-билингва основан на выявлении и системном анализе ее специфических особенностей. На основе анализа литературы и собственного опыта научно-практической деятельности предложены авторские определения понятий «полилингвальная образовательная среда» и «учитель-билингв».*

***Ключевые слова:** полилингвальная образовательная среда, учитель-билингв.*

I.I. Valeev, Postgraduate Student,
L.L. Salekhova, Doctor, associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

ON THE ISSUE OF CREATING A MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A BILINGUAL TEACHER

***Abstract.** Globalizing processes taking place in the world education system determine the tendencies to create a multilingual educational environment that contributes to the formation of a multilingual personality that knows and respects not only its native language and national culture, but also has a good command of other languages and optimally orientates itself in the traditions of other peoples. The purpose of the article is to consider the issue of creating and substantiating the*

theoretical foundations of a multilingual educational environment in higher education as a condition for professional training of future bilingual teachers who are able to teach their subject in two languages. The leading approach to the study of the problem of forming a multilingual educational environment for the professional training of future bilingual teachers is based on the identification and systematic analysis of its specific features. Based on the analysis of literature and their own experience of scientific and practical activities, the author's definitions of the concepts "multilingual educational environment" and «bilingual teacher» are proposed.

Keywords: *multilingual educational environment, bilingual teacher.*

Грамотное сочетание традиций национальной и мировой культуры является одной из приоритетных задач развития регионов Российской Федерации в условиях глобализации. В Республике Татарстан (РТ) на сохранение национально-культурного своеобразия нацелена не только культурная политика, но и образовательная. Поддерживать национально-культурные интересы жителей РТ, учитывая общие тенденции мирового развития, становится возможным, основываясь на принципе полилингвальности.

Полилингвальность – достаточно широко распространенный феномен и является неотъемлемым компонентом развития различных сфер человеческой деятельности, оно представляет собой довольно сложное и многогранное явление, требующее детального изучения и конкретизации в отношении интересующей нас области – образования. В настоящее время для Татарстана все более актуальным становится внедрение и реализация полилингвального образования, которое направлено на формирование полилингвальной личности будущего учителя-билингва. Актуальность обуславливается тем, что принципы полилингвальной образовательной среды находят свое отражение в содержании Государственной программы РТ «Сохранение, изучение и развитие государственных языков и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы» [7], где центральное положение занимает создание единой образовательной и воспитательной среды и развитие полилингвальной личности. Кроме того, в рамках федерального национального проекта «Образование» предусмотрена реализация инновационных программ для высшей школы, которые будут направлены на формирование у будущих учителей полилингвальных навыков, что в свою очередь будет обеспечивать их конкурентоспособность на рынке труда, а также повышать престиж полилингвального образования.

Основной задачей современной высшей школы становится подготовка специалиста, способного к межъязыковому профессиональному диалогу и активному взаимодействию с полилингвальным миром. С учетом того, что вузы выстраивают пути академической и профессиональной мобильности будущих специалистов, их приобщение к полилингвальной образовательной среде особенно значимо. Как считает У.М. Бахтикиреева [3], несмотря на все положительные моменты подобной среды, она требует реализации соответствующих программ и обращение к этнокультурному компоненту, которая предполагает представление о богатстве национальной культуры, духовных ценностей жизни народа, его истории и языке. В условиях создания

полилингвальной образовательной среды в стенах высшей школы возникает необходимость обеспечения учителей-билингвов соответствующей средой и в рамках профессиональной деятельности – школьной среды.

Современные тенденции подготовки специалистов для работы в полилингвальном пространстве рассмотрены в работе Г.Х. Хажгалиевой [8], где автор доказывает, что такое пространство обладает прагматическим потенциалом развития личности студента, а также подготовки будущего специалиста к функционированию в открытом информационном обществе.

В научной статье З.Г. Дзапаровой [4] представлены основные направления развития полиязычной модели поликультурного образования в условиях сохранения национальных языков меньшинств. Высокие результаты, которых можно достичь при реализации данной полилингвальной модели, продемонстрированы на примере одного из субъектов Российской Федерации – Республики Северная Осетия-Алания.

Проблемы полилингвального образования в Республике Дагестан освещены в работе Д.М. Магомедова [5]. По мнению автора, одна из актуальных задач сегодняшнего дня в Республике Дагестан – организовать успешную интеграцию в мировое образовательное пространство и обеспечить доступ студентов к актуальной информации на любом из трех языков: дагестанском, русском и английском.

Актуальность полилингвального образования для Татарстана оставляет проблемным вопрос, связанный с организацией полилингвальной образовательной среды. Для того чтобы обосновать теоретико-прикладные основы создания полилингвальной образовательной среды в РТ, необходимо раскрыть сущность понятия «полилингвальная образовательная среда» и выяснить, кто такой учитель-билингв. Кроме того, в рамках статьи следует выявить специфические особенности полилингвальной образовательной среды в высшей школе, описать имеющийся опыт и предложить конкретные методики для работы в этой среде.

В словосочетании «полилингвальная образовательная среда» фигурируют такие понятия как среда, образовательная среда и полилингвальность. Среда, выступая предметом изучения социологии, философии, психологии и, конечно, педагогики, определяется как окружение и совокупность условий, где осуществляется деятельность человека в обществе. В современной педагогике среда выступает как:

1. Условия, в которых человек существует и живет, его окружение, объединение людей, которые связаны с общностью природы существования и жизнедеятельности.

2. Социальное пространство, область свободной активности индивида, где происходит его развитие и осуществление действий.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [6] дает следующее определение: среда – это окружающие нас социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. В иностранных словарях [1, 2] среда считается одним из самых часто

употребляемых слов и интерпретируется как окружение, обстановка, внешние условия в определенном пространстве. В нашем случае – в образовательном.

Полилингвальность как тенденция 21 века – это в первую очередь престиж знания языков. Беря за основу определение понятия «среда» С.И. Ожегова и объединяя его с понятиями «образовательная» и «полилингвальность», получаем следующее: полилингвальная образовательная среда – это система специально созданных условий для реализации процесса обучения на нескольких языках, окружающая субъектов образовательного процесса, а также совокупность этих субъектов, связанных с общностью данных условий.

Для выявления специфических особенностей полилингвальной образовательной среды предположим вероятные конечные результаты обучения учителей-билингвов при таких условиях, которые явно будут отличаться от результатов подготовки будущих специалистов в обычной образовательной среде.

В условиях полилингвальной образовательной среды формируется ряд способностей личностей: высокий уровень языковых и культуроведческих знаний, свободное владение несколькими языками и применение их в различных ситуациях, включая профессиональные. В связи с этим логично предположить, что учитель-билингв – это учитель, одинаково хорошо владеющий несколькими языками и способный применять свои навыки в рамках образовательного процесса (при обучении предмету, общении с обучающимися и т. д.).

Необходимость и специфика подготовки будущих учителей-билингвов в условиях полилингвальной образовательной среды может определяться следующими факторами: социальным заказом, предполагающим реализацию системы полилингвального образования, например в странах и территориях с многонациональным населением; академической мобильностью студентов, определяющей пути интеграции студентов в мировую образовательную среду; использованием преподавателями вуза коммуникативных технологий в качестве универсальных инструментов; корректировкой содержания вузовского образования, учитывающего необходимость приобщения будущих специалистов к знанию других культур.

Обобщая проанализированные положения и разделяя идеи Г.Х. Хажгалиевой [8], мы будем описывать полилингвальную образовательную среду как совокупность четырех векторов – направленностей, представленных в плоскостной системе (рис. 1).



Рис.1. Структура полилингвальной образовательной среды

Информационно-содержательная направленность определяет насыщенность образовательного процесса языковыми и культуроведческими знаниями как для поддержания интересов к национальной культуре, так и оптимальной ориентации в чужой.

Деятельностно-событийная направленность осуществляет наполнение образовательного процесса разнообразными событиями, которые способствуют приобщению студентов к культурному наследию и воспитанию позитивного отношения к языковому и культурному многообразию.

Ценностно-ориентированная направленность приобщает студентов к ценностям национального характера: к языку, истории и культуре своего народа, а также к ценностям личностно-ориентированного характера: к идеалу, саморазвитию, поликультурной и полилингвальной личности.

Коммуникативно-нормативная направленность предполагает переориентацию целей образования, которые основаны на уважении традиций и языков разных народов и многообразии культур с учетом принципа полилингвальности для формирования целостной картины мира.

В последнее время в Республике Татарстан вопросам обучения на полилингвальной основе уделяется пристальное внимание. К настоящему моменту немало сделано в направлении формирования правовой и методологической базы современной полилингвальной образовательной среды. Однако можно ли говорить о прочности заложенного пути?

Во многих словарях полилингвизм переводится как многоязычие, которое является средством выражения и познания действительности, а также способом

общения в кругу многоязычных. Необходимо заметить, что личность в первую очередь реализуется через язык. И когда речь заходит о полилингвальном образовании, качественному изучению и применению родного языка в процессе обучения предмету следует уделять первостепенное значение.

В настоящее время во многих регионах России, в том числе и Республике Татарстан складывается тенденция развития национально-русского двуязычия, а не многоязычия. Однако и уровень билингвизма в образовательной системе не всегда соответствует современным требованиям. Во многом это определяется применением смешанного двуязычия, которое проявляется в процессе общения и обучения дисциплине на родном языке с использованием предложений, наполовину состоящих из русских.

Проблема формирования и становления многоязычия всегда затрагивалась в исследованиях ученых разных народов. Отмечая важность знания иностранных языков, ученые при этом подчеркивали необходимость приобщения обучающихся прежде всего к родному языку. Об этом в своих трудах неоднократно свидетельствовал и основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский.

По лингводидактической концепции основателя педагогической науки Я.А. Коменского грамотному человеку следует знать несколько языков: родной язык – «для частной жизни», языки соседних народов – «для общений» с ними, латинский – «для чтения научной литературы» и дополнительно: «для философов и врачей – греческий и арабский языки, для богословов – греческий и еврейский». При таком подходе особое предпочтение отдавалось родному и латинскому языкам, которые необходимо изучать на одном уровне. Такая трактовка Яна Амоса Коменского еще раз подчеркивает необходимость знания родного языка.

Республика Татарстан считается российским регионом с естественной полилингвальной средой и стабильными межэтническими связями. В монографии под редакцией И.Э. Ярмакеева [9] отмечено, что полилингвальное образование ориентировано на устранение лингвистического барьера, препятствующего эффективному экспорту и импорту инновационных культурно-образовательных продуктов и технологий. Подмеченный лингвистический барьер затрудняет не только разработку стратегии гармонизации межкультурных и языковых проблем в РТ, но и препятствует полноценной интеграции системы образования республики в общероссийское и международное культурно-образовательное пространство.

До определенного времени особый интерес у образовательных учреждений Татарстана вызывало билингвальное обучение. В силу развития на мировой арене полилингвального образования татарстанские образовательные учреждения различного уровня стали перенимать опыт и предпринимать первые шаги в создании полилингвальных образовательных учреждений.

Инициатором создания в Татарстане не просто школ, а целых полилингвальных комплексов выступил государственный советник РТ Минтимер Шаймиев. Концепция полилингвального комплекса неоднократно обсуждалась и достаточно основательно продолжает рассматриваться на

встречах с участием представителей Министерства образования и науки РТ. Так, в ходе одной из таких встреч было озвучено, что к 2022 году в республике появятся шесть полилингвальных школ, в которых обучающиеся смогут, помимо русского, учить татарский и английский языки.

Следует отметить, что в городе Казани уже функционируют полилингвальные школы. Ярким примером может выступить МБОУ «Многопрофильная полилингвальная гимназия № 180», в котором созданы все условия для социального, интеллектуального, личностного развития индивидуальности носителя языка и осуществляется подготовка функционально грамотной полилингвальной и поликультурной личности. Стратегической задачей гимназии является формирование поликультурного образовательного пространства, наиболее полно соответствующего современному состоянию и перспективам развития полиэтничного, многоязыкового, поликонфессионального российского общества и государства. В своей педагогической деятельности представители полилингвальной гимназии реализуют идею диалогового подхода и придерживаются концепции «диалога культур», которые способствуют приобщению к различным культурам, формированию общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Каждая из созданных в республике полилингвальных школ будет иметь свою специфику, связанную с целевыми ориентирами, профилем, особенностями контингента обучающихся и, конечно же, кадровым потенциалом. Сегодня остро стоит вопрос о создании программ обучения и подготовке педагогических кадров для полилингвальных школ.

Республика уже имеет опыт в подготовке учителей-билингвов. По инициативе Министерства образования и науки РТ с 2018 года на базе Казанского федерального университета (КФУ) осуществляется обучение будущих учителей, способных обучать своему предмету на татарском и русском языках.

Наибольший интерес в вопросе создания полилингвальной образовательной среды вызывает опыт других стран. Так, в Казахстане система полилингвального обучения внедряется как в систему общего, так и высшего образования. О необходимости развития в своей стране как минимум трех языков заговорил еще Нурсултан Назарбаев – экс-президент Казахстана. Под тремя языками подразумеваются казахский язык (как государственный), русский (как язык межнационального общения) и английский (как язык успешного вхождения в глобальную экономику).

В казахстанских школах трехязычное образование вводится поэтапно, и характерно это для физико-математических и естественно-научных дисциплин. В некоторых вузах этой страны, к примеру, Северо-Казахстанском государственном университете, многоязычное обучение ведется по тем же направлениям подготовки. В этом плане учебные заведения придерживаются определенного соотношения, обозначенного в программе обучения по Казахстану – 50/30/20. Другими словами, 50 % курсов ведутся на языке

обучения – казахском, 30 % дисциплин – на английском и 20 % с использованием второго языка обучения, то есть русского языка.

В рамках исследования было выявлено, что казахстанские вузы сталкиваются с такими же проблемами, которые возникают при разработке методики полилингвального обучения в Республике Татарстан. Ученых по всему миру, работающих над решением этих проблем, интересует еще один немаловажный вопрос: как готовить специалистов, которые будут профессионально владеть родным и еще двумя иностранными языками, способных одновременно прибегать к ним в рамках учебного процесса. Казахские преподаватели выходят из сложившегося положения, разрабатывая и в последующем издавая словари с переводами национальных слов на русский и английские языки. В создании подобного рода словарей принимают участие как преподаватели профильного предмета, так и специалисты, владеющие в совершенстве казахским, английским и русским языками.

Для успешной работы в полилингвальной образовательной среде вуза необходимо прибегать к многообразным методикам, которые будут обеспечивать саморазвитие и формирование полилингвальной личности будущего специалиста. Одной из самых распространенных педагогических технологий, которая направлена на изучение предмета с применением иностранного языка и изучение иностранного языка через предмет, является технология CLIL (Content and Language Integrated Learning). Данную технологию описал Дэвид Марш, исследователь из Финляндии, работающий в сфере полилингвизма и билингвального обучения, а вскоре она была переведена на русский язык под названием «предметно-языковое интегрированное обучение». Реализация методики CLIL предполагает формирование полилингвальных групп, выбор подходящей для изучения языков аудитории и следование компонентам методики (рис. 2).



Рис. 2. Конструктор технологии CLIL

Применяя технологию CLIL в образовательном процессе, необходимо учитывать несколько правил: выбрать тему по интересу студентов, подобрать лексический материал в соответствии с уровнем владения языком группы, выбрать соответствующие грамматические структуры, обязательно использовать в работе текст и составить яркий графический органайзер. Учитывая, что графический органайзер – это инструмент письменной коммуникации, который способствует репрезентации знаний и компетенций, последнее правило выступает хорошим средством активации познавательной деятельности студентов. К тому же, дидактические основы графического органайзера выполняют иллюстративную, коммуникативную и когнитивную функции. В образовательном процессе применяются различные формы графических органайзеров, которые можно подразделить на последовательные (шкалирование), иерархические (пирамиды), графическое сравнение (диаграммы) или концептуальные (концепт-карты) органайзеры.

Фрагменты методики CLIL могут использоваться на любом предмете с применением множеств приемов. Один из таких приемов – «True-False Dictation», или «Правда или ложь». Преподавателем задается несколько предложений по определенной тематике. Если предложение является истиной, студенты записывают предложение на своем родном языке. В случае, если предложение ложное, студенты должны преобразовать его в истинное и записать уже на иностранном языке.

Технология CLIL активно применяется и сотрудниками КФУ. При кафедре билингвального и цифрового образования функционирует учебно-научная лаборатория CLIL. Преподаватели кафедры с большим интересом изучают опыт использования технологии CLIL в зарубежной образовательной практике, разрабатывают лекции, семинары, образовательные материалы, основанные на технологии CLIL, организуют мастер-классы и проводят курсы по использованию технологии CLIL в отечественных образовательных учреждениях, а также занимаются исследованиями и активно участвуют в научных конференциях в области полилингвального образования.

Еще одной методикой для работы в полилингвальной образовательной среде может выступить технология «ЯЛИК», которая способствует изучению речевой культуры и традиций других национальностей. Суть методики скрывается в ее аббревиатуре: Я – язык, Л – логика, И – игра, К – культура. Технология «ЯЛИК» направлена средствами языка на развитие индивидуальности личности. Реализация данной технологии предполагает три этапа: диагностический (проверка первоначального уровня образования студентов в полилингвальной образовательной среде), проектировочный (применение игровых методов с обращением к культурологической и многоязычной составляющей), организационно-творческий (взаимодействие в полилингвальной образовательной среде с применением концептов «хочу», «узнаю», «делаю», «оцениваю», «творю»).

Педагогический инструментарий для преподавателя на сегодняшний день достаточно разнообразен. Сформирован и широкий круг методик для оптимальной работы в полилингвальной образовательной среде.

Полилингвальная образовательная среда на сегодняшний день выступает важнейшей составляющей современного образования и способствует воспитанию обучающихся в духе уважения к родному языку, к национальной культуре, а также усвоения языков и традиций других народов. Глобализационные процессы, которые происходят в сфере высшего образования, предполагают современные тенденции создания полилингвальной образовательной среды в вузе. Изучение нескольких языков в процессе профессиональной подготовки способствует приобщению студентов к мировой культуре.

В нашем понимании организация образовательного процесса в полилингвальной образовательной среде сопровождается не только изучением языков, диалогом культур и взаимообогащением национальных ценностей, но и созданием условий для саморазвития и самореализации в современном полилингвальном мире.

Литература

1. *Longman Dictionary of English Language and Culture (2005). Barselona: Pearson education Limited. 2005; 1617 p.*
2. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / The United States of America: Lexicon Publications, INC. 2003; 1149 p.*
3. *Бахтикиреева У.М., Ташенов С.Б. Проблемы и перспективы били полилингвального образования в рамках постсоветской макросистемы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ict.edu.ru/ft/003609/chapter5.pdf.*
4. *Дзанарова З.Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2. С. 44–47.*
5. *Магомедов Д.М. Проблемы полилингвального образования в Республике Дагестан / Материалы международного научного форума. – Екатеринбург.: Издательство Уральского университета, 2019. – С. 25–31.*
6. *Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование, 2015. – 1375 с.*
7. *Постановление Кабинета Министерства Республики Татарстан от 25 октября 2013 года № 794 об утверждении Государственной программы Республики Татарстан «Сохранение, изучение и развитие государственных языков и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы» // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/463305579>.*
8. *Хажгалиева Г.Х. Организация полилингвального образовательного пространства вуза / Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1 (61). – С. 322–326.*
9. *Ярмакеев И.Э. Сетевое полилингвальное обучение одаренных детей: теория и практика: монография / под ред. И.Э. Ярмакеев. – Казань: Отечество, 2015. – 152 с.*

*В.Л. Васильев, канд. экон. наук, доцент,
А.Р. Гапсаламов, канд. экон. наук, доцент,
Т.Н. Бочкарева, канд. пед. наук, доцент,
Э.М. Ахметшин, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

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

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования процессов цифровизации в современной экономике и образовании. Рассмотрено понятие цифровых компетенций современного выпускника среднего и высшего учебного заведения. Проведено исследование проблем и условий формирования цифровых компетенций во взаимосвязи у современного школьника и студента, учителя и преподавателя. Проведена оценка ролей родителей, семьи, старшего поколения в процессе формирования цифровых компетенций молодого специалиста. Предложены мероприятия по улучшению качества подготовки кадров для цифровой экономики.*

***Ключевые слова:** образование, цифровая экономика, информационные технологии, компетенции, модернизация, педагогика*

*V.L. Vasilev, PhD, Associate Professor
A.R. Gapsalamov, PhD Associate Professor
T.N. Bochkareva, PhD, Associate Professor
E.M. Akhmetshin, Senior Lecturer
Kazan (Volga region) Federal University
Elabuga, Russia*

PROBLEMS AND CONDITIONS OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN THE MODERN ECONOMY AND EDUCATION

***Abstract.** The article presents the results of a study of digitalization processes in the modern economy and education. The concept of digital competencies of a modern graduate of a secondary and higher educational institution is considered. A study of the problems and conditions for the formation of digital competencies in the relationship of a modern schoolchild and student, teacher and teacher. The roles of parents, family, older generation in the process of forming digital competencies of a young specialist are evaluated. Measures are suggested to improve the quality of training for the digital economy. The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07037*

***Keywords:** education, digital economy, information technology, competencies, modernization, pedagogy*

***Введение.** В настоящее время увеличивается роль цифровых технологий в экономике и образовании. Цифровые технологии характеризуются как положительными эффектами (снижение затрат на передачу данных, ускорение процессов обмена информацией, формирование новых баз знаний), так и отрицательными (чрезмерное увлечение виртуальной реальностью, снижение*

физической активности, увеличение рисков психологических отклонений, новые формы мошенничества и не правомерное использование личных данных). Не смотря на такое противоречивое воздействие на жизнедеятельность человека, цифровые технологии приводят к радикальному изменению социально-экономической действительности и приводят к новым возможностям. Особенно актуальны цифровые технологии в настоящее время, когда увеличивается риск распространения коронавируса. Самоизоляция граждан и переход их на удаленные (цифровые) технологии работы, позволит остановить распространение мировой эпидемии. С другой стороны возрастает и актуальность формирования у населения соответствующих цифровых компетенций. Необходимо иметь знания, умения и навыки работы с современными цифровыми технологиями. Необходимо использовать положительные эффекты цифровизации, направить их на развитие экономики, общества, личности. Симметрично необходима нейтрализация отрицательных эффектов цифровизации, выработка требований по безопасному использованию цифровых технологий, формированию общих стандартов защиты информации, созданию сетевых баз знаний с учетом авторских прав и интеллектуальной собственности участников сети. Все это первоочередные задачи для национальной образовательной системы. Процессы формирования цифровых компетенций должны охватывать все уровни и формы системы образования. Под уровнями системы образования мы понимаем дошкольное, школьное, среднее и высшее профессиональное образование. Под формами системы образования мы понимаем очное, заочное, дистанционное обучение, повышение квалификации и кадровую переподготовку. Рассмотрим в настоящем исследовании условия формирования цифровых компетенций и проблемы, с которыми сталкивается экономика и образование в эпоху цифровизации.

Обзор литературы. Для проведения настоящего исследования было изучено понятие цифровых компетенций. Многие ученые подчеркивают особую актуальность данного понятия в современных условиях. Это связано с тем, что цифровые технологии имеют широкое применение и не только связаны с образованием. Ученые отмечают, что учителя и преподаватели не в полной мере используют цифровые инструменты в педагогических целях. Необходима обширная педагогическая поддержка в создании цифрового обучения [2]. В литературе отмечается, что цифровые технологии настолько меняют мир, что необходима новая гибкая система образования. В ближайшем будущем появятся профессии для обслуживания новой гибридной реальности, возникающей на основе слияния реального и виртуального мира с помощью цифровых технологий. Обучить таким профессиям и сформировать прорывные компетенции, адекватные новым вызовам экономики, сможет только особая система образования [10]. Такая система образования должна максимально учитывать индивидуальные особенности ученика, для формирования профессиональной траектории развития, включающей необходимые компетенции. Для обеспечения этого процесса образовательные учреждения должны находиться в тренде развития цифровых технологий, активно

участвовать в реализации программы национальной технологической инициативы. Должны быть выявлены и поддержаны направления цифровой экономики, которые вносят наиболее существенный вклад в валовый внутренний продукт страны [8]. В этой связи ученые предлагают перейти к специальным моделям формирования цифровых компетенций. В модель предлагается включить требования рынка, новые цифровые возможности, характеристики образовательного учреждения и его учеников. На основе динамики параметров модели в режиме реального времени можно формировать индивидуальные образовательные траектории и сопутствующие им цифровые компетенции [13]. Зарубежные ученые для данной задачи предлагают использовать облачные технологии. Это обеспечит обратную связь с учеником, который сможет видеть, знать и поймать свои академические потребности в цифровых компетенциях для получения конкретной, актуальной профессии на современном рынке труда [6]. Другие ученые предлагают для формирования эффективных цифровых компетенций молодого специалиста использовать сложные математические модели, компьютерные технологии и искусственный интеллект для совершенствования образовательных цифровых технологий, делая их адекватными внешним вызовам, логичными в своих изменениях, самообучающимися, способными прогнозировать и предсказывать [14].

Европейская комиссия в рамках Плана действий по развитию цифрового образования предложила следующее определение цифровой компетентности. Цифровая компетентность (*digital competency*) – это готовность и способность личности уверенно, эффективно, критично и безопасно применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности [4]. Выделяют следующие компоненты цифровой компетентности: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность, включающая в себя безопасность. В свою очередь цифровые навыки, лежащие в основе цифровых компетенций, подразделяются на следующие виды: пользовательские базовые цифровые навыки предполагают функциональную грамотность в использовании электронных устройств и приложений; производные цифровые навыки складываются из умений осознанно применять цифровые технологии в повседневной жизни, здесь важны творческие навыки для работы в цифровых сервисах; специализированные профессиональные цифровые навыки лежат в основе высокотехнологичных профессий, для их освоения необходимо получить специальное образование.

Дело в том, что высокий уровень цифровизации социально-экономической системы будет достигнут только при условии повышения цифровой компетентности населения. С другой стороны для увеличения цифровой грамотности граждан страны необходимо создание соответствующих программ и организаций, отвечающих за выполнение данной задачи. Вот почему важно исследование проблем и условий формирования цифровых компетенций в современной экономике и образовании. Результат данного исследования представлен в настоящей статье.

Методология исследования. В представленной статье использовались общенаучные методы исследования, такие как анализ и синтез, дедукции

и индукция, связь исторического и логического процессов, законы диалектики, поиск причинно-следственных связей. В качестве специальных методов были использованы методы социологического опроса и статистической обработки информации.

Более подробно опишем методику исследования. На базе Елабужского института Казанского федерального университета было проведено социологическое исследование по проблемам и результатам использования цифровых технологий. В результате исследования были определены основные трудности в сфере цифровой компетентности и источники ее повышения. В исследовании принимали участие 2105 студентов в возрасте 18–23 лет (45 % юношей и 55 % девушек) 2103 родителей студентов и 225 преподавателей университета (43 % мужчин и 57 % женщин), проживающих в Республике Татарстан, Республике Удмуртия, Республике Башкортостан, Ульяновской области, Самарской области, Оренбургской области и в других территориях Российской Федерации. Цель исследования – выявить уровень, проблемы и перспективы формирования цифровых компетенций в организациях высшего образования в России.

Анкетирование проводилось в течении одного месяца после проведения обучения, с использованием Google форм. Для систематизации и анализа результатов опроса использовалась автоматически созданная таблица Google. Для проведения опроса и анализа его результатов было получено письменное разрешение от опрашиваемых для использования их персональных данных. Отказавшихся принимать участие в опросе не было. Анкета включала 10 вопросов, касающихся понимания сущности современных цифровых компетенций (см. табл. 1).

Таблица 1

Вопросы для анализа условий и проблем формирования цифровых компетенций в образовании и экономике

| | |
|--|------------------------------|
| Коллеги, мы благодарим Вас за то, что нашли время проанализировать вопросы формирования цифровых компетенций в вашей работе и учебе. Ваши ответы помогают выявлять основные тенденции и актуальные проблемы в сфере цифрового образования. | |
| Вопрос | Варианты ответов |
| Личные данные (возраст, пол) | Возраст: _____ Пол: _____ |
| Организация, в которой Вы работаете / учитесь | _____ |
| 1. Удовлетворены ли вы уровнем цифровых технологий в вашей организации | Да Нет |
| 2. Используете ли Вы в своей профессиональной деятельности социальные сети | Да Нет |

| | |
|--|--|
| 3. Оцените свой уровень владения цифровыми технологиями | Высокий средний низкий |
| 4. Оцените свой стаж использования цифровых технологий | 1. Менее 5 лет 2. От 5 до 10 лет 3. Более 10 лет 4. Другое |
| 5. Повышаете ли Вы свой уровень цифровой компетентности | 1. Время от времени 2. Постоянно 3. Не придаю этому значения, все получается само собой 4. Никогда 5. Другое |
| 6. На Ваш взгляд цифровые технологии улучшают образовательный процесс | 1. Да, улучшают 2. Нет, не улучшают 3. Скорее улучшают, чем не улучшают 4. Скорее не улучшают, чем улучшают 5. Улучшают только при условии глубокой подготовительной работы и использования не в ущерб личному общению 6. Другое |
| 7. Что Вы понимаете под цифровыми компетенциями | 1. Готовность и способность личности уверенно, эффективно, критично и безопасно применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности 2. Умение работать в Сети Интернет, с различными информационными продуктами и мобильными приложениями 3. Другое |
| 8. Оцените качество полученных знаний по цифровым технологиям в школе / университете | 1. Высокого качества 2. Узнал больше сам, чем меня научили в школе / университете 3. Низкого качества 4. Знаю больше, чем учителя / преподаватели школы / университета 5. Другое |
| 9. Как Вы считаете в чем заключается главная задача школы / университета в формировании Ваших цифровых компетенций | 1. Научить работать в сети Интернет и использовать различные информационные продукты и системы 2. Научить поддерживать высокий уровень информационной безопасности 3. Перевести основной образовательный процесс на дистанционные технологии 4. Обеспечивать постоянное повышение квалификации в области цифровых технологий 5. Другое |
| 10. Как Вы считаете роль цифровых технологий в жизни человека будет усиливаться или уменьшаться | 1. Усиливаться только в профессиональной деятельности 2. Усиливаться повсеместно: на работе, дома, на отдыхе 3. Будет уменьшаться 4. Другое |

На основе анализа анкет была проведена оценка эффективности существующих условий и проблем в формировании цифровых компетенций в системе образования в России.

Результаты исследования. Результаты исследования позволили сформировать наиболее актуальные направления совершенствования условий формирования цифровых компетенций.

Во-первых, необходимо понять каким образом субъекты образовательного процесса получают знания о цифровых технологиях и навыки работы с ними. Это позволит создать благоприятные условия для повышения цифровой компетентности. Опишем результаты, полученные в данном направлении исследования:

1. 67 % взрослых и 75 % студентов обучались использованию цифровых технологий самостоятельно.

2. Только 14 % студентов указали, что их научили пользоваться цифровыми технологиями в школе.

3. Помощь школьных педагогов студенты оценили слабо: только 40 % студентов полностью или частично удовлетворены знаниями об использовании цифровых технологий, полученными в школе.

4. В то же время 44 % студентов считают, что школа не дает им никаких полезных знаний в данной сфере или вообще неспособна обучить им.

5. Каждый десятый студент утверждает, что знает о цифровых технологиях гораздо больше учителей.

6. И лишь каждый десятый студент получил в школе информацию о безопасном использовании цифровых технологий.

Подростки и их родители по-разному оценивают роль школы и университета в формировании цифровых компетенций. Преимущественно у студентов больше положительных отзывов о школе и университете по полученным знаниям и навыкам. У родителей студентов в этом отношении меньше положительных мнений. Это связано с тем, что формат школы и университета значительно изменился в последнее время вследствие изменения институциональной среды, ориентированной на цифровую трансформацию [15]. С другой стороны положительные ожидания от школы и университета у студентов меньше, чем у их родителей. Это связано с тем, что развитие ситуации студентами видится более глубже, так как они более знакомы с рисками и угрозами современных цифровых технологий.

Во-вторых, представим результаты оценки респондентами источников повышения цифровой компетентности. В данном направлении ставились вопросы, каким цифровым технологиям необходимо обучать в школе (университете) и какие аспекты работы с цифровыми технологиями считаются наиболее актуальными. Это позволит выявить проблемы, снижающие эффективность обучения цифровым компетенциям. Опишем результаты, полученные в данном направлении исследования:

1. Информировать об угрозах цифровых технологий (вред здоровью, финансовое мошенничество) – 42 % родителей и 36 % студентов;

2. Обучать навыкам безопасного использования цифровых технологий – 38 % родителей и 29 % студентов;

3. Учить эффективно использовать современные информационно-коммуникационные технологии – 39 % родителей и 33 % студентов;

4. Постоянно обновлять знания и навыки при работе с цифровыми технологиями – 62 % родителей и 58 % студентов;

5. Развивать дистанционные технологии обучения и повышения квалификации – 24 % родителей и 22 % студентов.

Можно отметить, что ни у родителей и в большей степени у самих студентов университет пока еще не пользуется авторитетом в области овладения возможностями цифровых технологий. Разница в результатах ответов родителей и студентов обусловлена изменившимися институциональными условиями прошлой и современной системы образования и экономики [12]. Отставание университетского образования от экономических трендов становится все более заметнее в условиях ускорения темпов научно-технического прогресса.

В-третьих, рассмотрим результаты исследования накопленных цифровых компетенций у преподавателей университета. Это позволит наметить возможные направления совершенствования образовательного процесса по формированию цифровых компетенций как у студентов, так и у самих педагогов. Опишем результаты, полученные в этом направлении:

1. По оценкам 38 % педагогов, от 40 до 100 % их коллег неуверенно пользуются цифровыми технологиями или вовсе их не используют.

2. Одна пятая (21 %) преподавателей используют цифровые технологии менее 5 лет.

3. Большинство педагогов (91 %) активно используют интернет и не испытывают трудностей с работой на компьютере и других цифровых устройствах (84 %). При этом преподаватели интересуются новыми приложениями, программами и ресурсами (77 %) и активно пользуются социальными сетями (71 %).

Следовательно, педагоги полагают, что большинство из них весьма эффективно использует цифровые ресурсы, однако обучающиеся и их родители говорят о недостаточности цифровых знаний, умений и навыков, приобретаемых в университете. Соответственно выявляется несовпадение в оценках накопленного и приобретаемого уровня цифровых компетенций на личностном уровне между преподавателями, студентами и их родителями. На организационном уровне такое несовпадение оценок имеет место между университетами и реальным сектором экономики [7]. По этой причине необходимо сформировать образовательные программы для формирования цифровой компетентности обучающихся, востребованные в современных условиях развития экономики и общества. Высокий уровень общей мотивации к повышению цифровой компетентности как у родителей, так и у студентов (более 60 %) при низком уровне цифровой компетентности (треть от максимально возможного) свидетельствует о востребованности развития образовательных программ в данной сфере.

Дискуссия. В контексте проведенного исследования в научной литературе выделяют ряд проблемных направлений, препятствующих повышению цифровой компетенции обучающихся. Зарубежный опыт говорит о необходимости комплексного подхода к организации процесса обучения с помощью развития цифровых технологий. Одна из концепций «Виртуальной академии устойчивого развития» предполагает организацию обучения в цифровой среде, связанного с общими целями устойчивого цифрового развития страны [1]. Другие ученые отмечают, что активизация создания цифровых образовательных организаций обозначила ряд проблем, связанных с финансированием, технологиями, готовностью студентов, преподавателей, учащихся к обучению в электронных средах. Кроме технических, возникают и проблемы психологического характера. Повышение уровня цифровой компетентности предполагает рост самостоятельности, индивидуальности и ответственности в процессе обучения. Как отмечают исследователи, значительная часть обучающихся, учителей и преподавателей не готовы к этому [9]. Еще одной крупной проблемой, выделяемой исследователями, является отсутствие единых стандартов разработки учебных программ и учебных планов для перевода их в цифровую среду [5]. Все это снижает эффективность процесса формирования цифровых компетенций.

Для решения выявленных проблем в научной литературе предлагается реализовать ряд мер институционального характера. В первую очередь предлагается вводить институты тьюторства и наставничества. Это позволит скорректировать процесс формирования цифровых компетенций у обучающихся с учетом индивидуальных предпочтений и способностей работы в цифровой среде [3]. Данные мероприятия должны проводиться одновременно с наращиванием модернизационных процессов в системе образования и экономике страны. Работа высокоскоростного Интернета, анализ больших данных, единое виртуальное образовательное и научное пространство требует нового технологического уровня и новых технических подходов [11]. Подводя итог научной дискуссии, можно сказать, что проблема создания условий для формирования цифровых компетенций, является ключевой и взаимосвязанной с проблемами цифровизации образования и цифровой экономики в целом.

Заключение. В результате проведенного исследования можно сформулировать ряд выводов:

1. Проблема отсутствия необходимой цифровой инфраструктуры существенна для России. Это является причиной высоких показателей цифрового неравенства регионов и населения страны. Другим следствием является низкий уровень цифровых компетенций всех категорий работников.

2. Проблема отсутствия комплексной политики повышения цифровой грамотности в системе образования существенная для России. Это является причиной низкой готовности педагогических работников использовать цифровые технологии в педагогическом процессе. Другим следствием является отставание российской системы образования в показателях формирования цифровых компетенций учеников.

3. Основным условием повышения цифровой грамотности является увеличение финансирования программ повышения квалификации и системного внедрения цифровых технологий в педагогический процесс. Вместе с тем необходимо рейтинговое стимулирование педагогических работников и работников реального сектора экономики, более эффективно использующих цифровые технологии в своей деятельности.

4. Другим важным условием формирования цифровых компетенций является более глубокая проработка процессов цифровизации традиционной деятельности. Внимание должно быть уделено методическим и мотивационным факторам совершенствования педагогического процесса и повышению эффективности социально-экономической деятельности в целом. Оцифровка не должна заменить цифровизацию. Цифровизация не должна накладываться на неэффективные процессы. Необходим комплексный, сбалансированный и взвешенный подход. На первом месте должны стоять интересы и благосостояние населения России.

Литература

1. Ahel, O., & Lingenu, K. (2020). *Opportunities and challenges of digitalization to improve access to education for sustainable development in higher education* doi:10.1007/978-3-030-15604-6_21

2. Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). *Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education*. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220. doi:10.1080/21532974.2019.1646169

3. DeCino, D.A., & Strear, M.M. (2019). *Duoethnography: A mechanism for higher education faculty mentoring*. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 150-162. doi:10.1108/IJMCE-07-2018-0040

4. Dvir, Y., & Yemini, M. (2017). *Mobility as a continuum: European commission mobility policies for schools and higher education*. *Journal of Education Policy*, 32(2), 198-210. doi:10.1080/02680939.2016.1243259

5. Liu, M., Zha, S., & He, W. (2019). *Digital transformation challenges: A case study regarding the MOOC development and operations at higher education institutions in china*. *TechTrends*, 63(5), 621-630. doi:10.1007/s11528-019-00409-y

6. Sánchez, J.A., Valle, B.M., Nicolás, J., De Gea, J.M.C., García-Berná, J.A., Toval, A., Misnevs, B. (2019). *Cloud service as the driver for university's software engineering programs digital transformation*. *Paper presented at the Procedia Computer Science*, 149, 215-222. doi:10.1016/j.procs.2019.01.126

7. Аймалетдинов, Т.А., Баймуратова, Л.Р., Зайцева, О.А., Имаева, Г.Р., Спиридонова, Л.В. (2019). *Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе*. Москва: Издательство НАФИ.

8. Белолипецкая А.Е. Концепция цифрового образования для подготовки квалифицированных кадров в России // *Вопросы управления*. – 2017. – № 5 (48).

9. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. *Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения* // *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. – 2019. – № 2.

10. Зеленцова Л.С. *Развитие системы гибкого высшего образования в эпоху цифровой экономики* // *Россия: тенденции и перспективы развития*. – 2018. – № 13-1.

11. Козлова Н.Ш. *Цифровые технологии в образовании* // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. – 2019. – № 1.

12. Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И., Зотова, Е.Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования*. Москва: Фонд Развития Интернет.

13. Сотников А.Д., Катасонова Г.Р. *Современные аспекты высшего образования в информационно-цифровом обществе // Вестник СПбГУК. –2018. – № 2 (35).*

14. Старых В.А., Башмаков А.И. *Моделирование компетенции в технологиях цифрового образования // Инновации. – 2018. – № 2 (232).*

15. *Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога (2019). Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (2018, 19–21 декабря). Москва.*

УДК378

**О.В. Волкова, к. п. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ДИАГНОСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PISA

Аннотация. В основу статьи положен опыт социологических исследований, проведенных в субъектах Федерации; исследований, посвященных проблемам читательской грамотности. Обоснована актуальность работы, связанная с наличием противоречий социокультурного, научного и педагогического плана. Дается определение понятия «читательская компетенция» в контексте ФГОС основного общего образования. Обозначены выявленные в ходе исследования затруднения учащихся при выполнении заданий международного исследования PISA (читательская грамотность), раскрыта характеристика текстов, представленных в заданиях PISA. В статье обозначены способы разработки и отбора заданий для диагностики читательской грамотности школьников, а также предлагаются отдельные задания для измерения читательской грамотности учащихся 5–6 классов (на основе сплошного и несплошного текста). Разработанные диагностические задания направлены на повышение уровня читательской грамотности учащихся, совершенствование умений осуществлять анализ текстового материала, адаптировать свой опыт к новым условиям, поскольку овладение грамотностью чтения – это не только фундамент для достижений в других предметных областях в рамках образовательной системы, но и необходимое условие для успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни.

Ключевые слова: грамотность чтения, читательская компетенция, международное исследование PISA, уровни сформированности умений работы с текстом, диагностические задания.

**O.V. Volkova, Dr PhD Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia**

ASSESSMENT OF STUDENTS' READING LITERACY IN THE CONXTEXT OF PISA

Abstract. The article is based on the data obtained through sociological studies into the issues of reading literacy conducted in territorial entities of the Russian Federation. The relevance of the study in connected with the existing contradictions of sociocultural, scientific and pedagogical nature. The article gives the definition of the term “reading literacy” in the context of Federal State Educational Standard of basic general education. It designates difficulties uncovered

during the study that students face while completing the tasks of the PISA international study (the domain of reading literacy), gives characteristics of the texts presented in the PISA tasks. The study presents approaches towards the development and selection of tasks for the assessment of students' reading literacy, as well as individual tasks for the assessment of reading literacy among the students of 5-6 grades (on the basis of continuous and non-continuous texts) and gives criteria for the assessment. The established diagnostic tasks are aimed at increasing the level of students' reading literacy, perfecting the skills of performing analysis of textual input and adapting students' experience to new environment, since mastering reading literacy serves not just as a basis for achievement in other subject fields in the context of educational system but as a necessary condition for the successful participation in most spheres of adult life.

Keywords: reading literacy, competence in reading, PISA international study, levels of the development of reading skills, diagnostic tasks.

Введение

Цель образования продолжает смещать свой акцент со сбора и запоминания информации на овладение способностью эту информацию использовать. Для того чтобы человек мог в полной мере участвовать в жизни общества, необходимо уметь находить, получать доступ, понимать и анализировать любую информацию. Овладение грамотностью чтения – это необходимое условие для успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни.

В основу статьи положен опыт социологических и научных исследований, проведенных библиотеками для детей и юношества субъектов Федерации; исследований, посвященных проблемам читательской культуры (С.М. Бородин, В.А. Бородина, Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, О.Е. Галицких, Л.А. Николаева, И.И. Тихомирова, и др.) и феномену информационной культуры (В.А. Бородина, Г.Г. Воробьев, Н.И. Гендина и др.).

Актуальность работы связана с наличием следующих противоречий:

1) Противоречия социокультурного плана – между постоянно растущими требованиями к уровню читательской компетентности как фактору успешной социализации в информационном обществе и прогрессирующими тенденциями функциональной неграмотности среди молодежи.

2) Противоречия научного плана – между обширными знаниями в диапазонах исследования чтения и недостаточностью теоретических знаний о чтении как социально-педагогическом феномене образования.

3) Противоречия педагогического плана:

– между стратегией современного образования на освоение школьниками базовых компетентностей: учиться знать, учиться делать, учиться жить вместе и недостаточной разработанностью педагогических методов и технологий, адекватных решению этих задач, в частности в сфере развития детского и подросткового чтения;

– между ориентацией современного образования на непрерывное усиление роли самостоятельной деятельности школьников и недостаточной компетентностью педагогов в вопросах эффективных стратегий работы с текстом.

Основная часть

Словосочетание «**читательская грамотность**» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г. В ФГОС ООО в качестве приоритетной цели называется «...формирование читательской компетентности школьника, осознание себя как **грамотного читателя**, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования».

В исследовании PISA «**читательская грамотность** определяется как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [6].

В тесте PISA (по материалам Г.А. Цукерман «Оценка читательской грамотности») [3] используются тексты из различных коммуникативных ситуаций чтения: личные (письма, биографии, СМС, блоги дневникового типа); общественные (официальные документы, информация об общественных событиях, газетные новости, форумы в Интернете); деловые (инструкция о том, как приступить к работе и т. д.); учебные (тексты из школьных учебников, электронных образовательных ресурсов).

Сегодня актуальность работы по диагностике читательской грамотности связана с невысокими результатами российских школьников в исследовании PISA [7].

Пятнадцатилетние учащиеся не умеют работать с информацией: сопоставлять, соотносить, искать, конкретизировать, прогнозировать; не умеют составлять развернутый ответ в виде текста, выделять и анализировать детали; не умеют использовать разные типы чтения: просмотровый (ознакомительный), поисковый (с ориентацией на отбор нужной информации), аналитический; не могут определить замысел и цели автора текста.

Почему низкие результаты? Тексты в международном исследовании разные: единичные и множественные, сплошные и несплошные; художественные и информационные. Среди текстов могут быть: юридический договор, инструкция к лекарству, параграф из учебника истории (на 10 страницах) или химии, карта маршрута и др. Поэтому школьникам нужны инструменты, как работать с большими текстами, с разноплановыми текстами. Сегодня важно найти те стратегии чтения, которые помогут ученику решить определенную практическую задачу, ради которой он читает текст. А это значит, что ученики должны уметь работать с заголовком, выделять ключевые слова, работать с фотографиями, сносками и др. В ходе обучения школьники должны овладеть различными видами, типами и приемами чтения.

Кроме того, вся система работы с текстом должна быть направлена на три основных умения, связанных с читательской грамотностью: нахождение и извлечение информации, интегрирование и интерпретирование информации, осмысление и оценивание информации.

В 2018 году именно читательская грамотность была приоритетным направлением в исследовании PISA, и здесь были выделены следующие виды деятельности (читательские умения): поиск и извлечение информации;

понимание буквального смысла текста; интеграция и формулирование выводов (умозаключений); оценка качества и достоверности текста; рефлексия на содержание и форму текста; обнаружение и устранение противоречий⁶.

Но, как показывает практика, не все программы и учебные пособия уделяют должное внимание формированию указанных читательских умений. Чтобы восполнить этот пробел, способствовать становлению именно СИСТЕМЫ работы по формированию читательской грамотности, представляется актуальной разработка различных типов заданий (в том числе и диагностических) с учетом возрастных и психологических особенностей развития школьников.

Представляем разработанные нами задания для диагностики читательской грамотности учащихся 5–6 классов (на основе сплошного и несплошного текста).

5 класс

Удивительные свойства воды

Прочитайте текст и выполните задания

Вода! У тебя нет ни вкуса, ни цвета, ни запаха, тебя невозможно описать, тобой наслаждаются, не ведая, что ты такое.

Нельзя сказать, что ты необходима для жизни: ты сама жизнь.

Антуан де Сент-Экзюпери

Редко кто из нас задается вопросом: «Что такое вода?» А ведь без нее жизнь человека просто невозможна. Наука утверждает, что шестимесячный человеческий эмбрион на 97 % состоит из воды, при рождении ее количество снижается до 92 %, организм подростка содержит 75 % этого вещества, во взрослом возрасте эти показатели составляют 65 %, а в пожилом – всего 50 %.

Каждое утро у нас начинается с чашечки ароматного кофе или свежесваренного чая, которые без воды приготовить просто невозможно, как и большинство любимых блюд. Ученые доказали, что для сохранения здоровья человек должен в сутки потреблять до 2,5 литров жидкости – это обеспечит ему хорошее самочувствие, активизирует умственную деятельность и придаст сил.

Владимир Даль дает следующее толкование слову «вода»: ВОДА ж. стихийная жидкость, ниспадающая в виде дождя и снега, образующая на земле родники, ручьи, реки и озера, а в смеси с солями, – моря.

Сложно переоценить значение воды в жизни человека. Миллиард людей не имеют доступа к чистой питьевой воде. За последние полвека в мире было более 20 войн из-за доступа к воде. Всего таких войн было более пятисот.

Вода – уникальное химическое соединение. Примечательно, что быстрее в лед превращается горячая вода. Если вы наполните одинаковые сосуды горячей и холодной водой, то горячая первая станет льдом. Такое открытие в 1963 году сделал танзанийский школьник Эрасто Мпемба.

Множество удивительных данных о воде можно найти в Интернете и библиотеке. Узнавайте, ищите, рассказывайте новые факты своим друзьям и близким, чтобы делать мир интереснее!

Сведения из сети Интернет.

Задание 1.

Согласно научным данным жизнь человека без воды просто невозможна. Согласны ли вы с данным утверждением? Свой ответ аргументируйте, опираясь на прочитанный текст.

Задание 2.

Какая часть текста относится к художественному стилю речи.

Укажите особенности этого стиля речи.

Задание 3.

Вспомните любопытное открытие, совершенное в 1963 году танзанийским школьником Эрасто Мпемба. Представьте себя в его лаборатории и определите, в каком из двух стаканов с жидкостью, имеющей разную температуру, быстрее образуется лед.



18,5 °C



42,5 °C

Задание 4.

Назовите автора данного четверостишия. Какой художественный прием использует поэт, говоря о действиях вод?

*Еще в полях белеет снег,
А воды уж весной шумят –
Бегут и будят сонный брег,
Бегут, и блещут, и гласят...*

Задание 5.

Сколько литров жидкости необходимо потреблять взрослому человеку в сутки, какую пользу это принесет его организму?

Задание 6.

Укажите предложение, которое по смыслу не соответствует содержанию эпиграфа. Выберите один из предложенных вариантов.

1. Вода-сама жизнь
2. Вода не имеет ни вкуса, ни цвета, ни запаха
3. Вода-лучшее из наслаждений
4. Автор данного эпиграфа Антуан де Сент-Экзюпери

Задание 7.

Укажите количество числительных в тексте. Выпишите два составных числительных.

Задание 8.

На сколько процентов снижается количество жидкости в организме человека на протяжении его жизни, начиная с подросткового возраста и заканчивая пожилым?



Задание 9.

Объясните значение данной пословицы «*Не плюй в колодец: пригодится водицы напиться*». Приведите свой пример пословицы о воде.

Задание 10.

Прочитайте текст. Заполните таблицу.

Озеро Байкал

Озеро Байкал – самое таинственное и загадочное. Его красотой туристы восхищаются уже много лет. В озеро впадает 336 рек и ручьёв. Глубина озера Байкал в среднем 730 метров. Максимальная глубина озера 1642 м. Даже на глубине 40 метров прекрасно просматривается дно. Байкал находится в южной части Восточной Сибири. Озеро располагается на территории республики Бурятия, а также Иркутской области. Возраст озера учёные традиционно определяют в 25–35 млн. лет.

| Вопрос | Ответ |
|--|-------|
| Выпишите из данного текста два прилагательных, характеризующих озеро Байкал. | |
| На территории какой республики находится часть озера Байкал? | |
| Сколько лет Байкалу? | |
| На какой глубине все еще просматривается дно озера? | |
| Какова средняя глубина озера Байкал? | |

6 класс

Кукольный театр «Экият»

Прочитайте текст и выполните задания

Текст 1

Если обычный театр начинается с вешалки, то наш начинается с порога, а еще точнее – с панорамного вида здания – сказочного замка с башенками, куполами, флюгерами, витражными окнами, скульптурой Маленького Принца перед входом и ухоженной территорией вокруг. В это помещение кукольный театр «Экият» перебрался в 2012 году, до этого времени одно из старейших театральных учреждений России занимало здание церкви Сошествия Святого Духа. В этой церкви когда-то пел в хоре юный Федор Шаляпин.

Сказочный замок для воображаемого мира кукол начали строить в 2008 году, а через 3,5 года строительство было окончено. Сегодня Казанский кукольный театр – крупнейшая сцена для детских спектаклей Российской Федерации. Владелец двух залов может вместить 350 юных любителей спектаклей одновременно. В здании находится также одноименный образовательный центр.

Ставший популярным с самого своего основания в 1934 году Татарский государственный театр кукол «Экият» проводит спектакли на двух языках – русском и татарском. Но театр «Экият» – не только сцена. Он принимает участие в фестивалях и международных конкурсах, выступает их организатором и принимает у себя целые делегации юных зрителей и их родителей, приезжающих не только со всех уголков Татарстана, но и из других регионов России и мира.

Казанский кукольный театр – постоянный лауреат российских и мировых конкурсов. Его постановки не раз отмечались не только российскими, но и интернациональными наградами. Его коллектив успешно гастролирует по странам Восточной и Западной Европы.

В 2014 году произошло еще одно знаменательное событие – в здании открылся музей Татарского Государственного театра кукол «Экият». С этого времени летописцы этого фантастического мира записывают все, что происходит здесь. Например, Международный фестиваль «Шомбай-fest» проводился здесь уже два раза.

Было бы странно, если бы этот магический мир был просто сценой. На первом этаже волшебного замка функционирует детский центр с аналогичным названием, при котором существует Малая художественная академия (так называют детскую школу искусств им. М.А. Балакирева), Школа ГИБДД, Детская художественная школа №1, студия творческого развития К. Хабенского. Здесь учат музыке, живописи, танцам и, естественно, азам театрального мастерства. Его воспитанники принимают участие во всех серьезных мероприятиях республиканского, российского и международного

масштаба, занимают призовые места, подтверждают право столицы Татарстана считаться одним из многонациональных культурных центров России.

Мало кто знает, что в фундаменте театра кукол «Экият» спрятан сюрприз. Один из фундаментных блоков расписан яркими разноцветными красками, и в нем замурована капсула с посланием будущим поколениям от первого президента Татарстана Минтимера Шаймиева. Шаймиев лично на торжественной церемонии принимал участие в закладке этого особенного блока в фундамент кукольного театра.

Театр «Экият» и эта магическая вселенная детства окружают добром и светом своих обитателей, никого не оставляя в одиночестве, наставляя, объясняя и воспитывая веру в себя и в свои силы.

Текст 2



Задание 1. Сколько лет функционирует театр в новом здании? Выберите правильный ответ.

А. 3,5 года

Б. 5 лет

В. 7 лет

Задание 2. На каких языках театр кукол проводит свои спектакли? Запишите свой ответ.

Задание 3. Отметьте ОДНО утверждение, которое противоречит содержанию текста.

А. В церкви Сошествия Святого Духа, в котором находилось театральное учреждение, когда-то пел Федор Шаляпин.

Б. С 2014 года все, что происходит в театре кукол «Экият», записывают летописцы.

В. Магический мир театра «Экият» является просто сценой.

Г. Театр «Экият» наставляет, объясняет и воспитывает веру в себя.

Задание 4. Исключите из списка варианты, чему *не* учат в студии творческого развития детского центра «Экият»?

- А. Рукоделию
- Б. Танцам
- В. Музыкае
- Г. Живописи
- Д. Астрономии

Задание 5. О каком сюрпризе вы узнали, прочитав текст? Расскажите о нем.

Задание 6. Афоризм (гр. *aphorismos*) – законченная мысль, выраженная сжато и емко, изречение. Есть ли в первом абзаце текста афоризм или афористическое выражение? Если вы считаете, что есть, выпишите его.

Задание 7. Вы с одноклассниками собрались посетить театр кукол. Изучите афишу (текст 2). Прочитайте утверждения в таблице. Правдивы ли они? Если утверждение *верное* – напротив поставьте букву **А**, если *неверное* – поставьте напротив букву **Б**.

| Утверждение | А («Да»), Б («Нет») |
|--|---------------------|
| 1) Можем купить билет на сеанс в 15.00 | |
| 2) Билеты сможем купить и в кассе, и онлайн. | |
| 3) С собой могу взять брата, которому 7 лет. | |

Задание 8. Считаете ли вы, что в данных текстах достаточно информации, для того чтобы заинтересовать зрителя? Обоснуйте свой ответ.

Заключение

В современных учебниках по разным предметам доля задач на функциональную грамотность очень мала, а педагоги не владеют необходимыми умениями, чтобы конструировать их самостоятельно. Многие из них не понимают, что такое читательская грамотность современного человека, и по-прежнему транслируют установку: в исследовании должны быть только такие задания, которые ученик уже решал; они должны быть легкими, для чтения нужно предлагать только привычные сплошные вербальные тексты.

Поэтому сегодня важно продолжать обсуждать, что такое функциональная грамотность в целом и такой ее компонент, как читательская грамотность, в частности, как изменить образовательный процесс, чтобы он помогал учащимся становиться грамотными читателями.

Литература

1. Национальная программа поддержки и развития чтения. – [Электронный ресурс]// URL: www.mcbs.ru

2. Овсянникова, Т.Г. Формирование читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы: методические рекомендации / Овсянникова Т.Г., Мовнар И.В., Шишигина Т.Л.; [под ред. С.Ю. Баранова]; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2016. – 80 с.

3. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. – М.: РАО, 2010. – 67 с.

4. Русова Н.Ю. Грамотность и компетентность как параметры качества образования // Текст. Текст. Культура. Образование: Научно-методическое пособие. – Н.Н., 2009 – 303 с.

5. Александрова О.М, Аристова М.А., Васильевых И.П. Читательская грамотность школьника (5-9 класс). Дидактическое сопровождение. Книга для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2018.

6. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Вопросы образования. – 2019. – № 4.

7. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Вопросы образования. 2019. №4. <file:///C:/Users/Zver/Downloads/popast-v-desyatku-gotovnost-regionov-k-realizatsii-zadach-svyazann-h-s-formirovaniem-funksionalnoy-gramotnosti.pdf>

8. Серикова М.В. Формирование системы управленческих действий по повышению уровня читательской грамотности <https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=2709>

УДК 378

*Л.Р. Габдракипова, студент
Т.И. Анисимова, к. п. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ WORLDSKILLS В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В работе поднимается проблема внедрения программ по стандартам WorldSkills в подготовку учителя математики, которая позволит повысить качество образования, его практико-ориентированную направленность. Авторы приводят результаты анкетирования студентов предвыпускных и выпускных курсов, на основании которых можно сделать вывод о необходимости интегрировании таких модулей в систему подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: конкурсное движение WorldSkills, подготовка студентов, учитель математики, программа подготовки.

*L.R. Gabdrakipova, student
T.I. Anisimova, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia*

INTRODUCING WORLDSKILLS OCCUPATIONAL STANDARDS FOR COMPETITIVE MOVEMENT IN MATHEMATICS TEACHER TRAINING

Abstract. The work raises the problem of implementing programs for WorldSkills standards math teacher training which will improve the quality of education, its practical orientation. The authors cite the results of questionnaires for students of pre-graduation and graduation courses, at the basis of which it can be concluded the necessity of integrating such models into the future training system teachers.

Keywords. WorldSkills competitive movement, student training, teacher mathematics, training program.

Модернизация профессиональной подготовки педагогических кадров – это общественно-государственный заказ на подготовку «нового учителя»,

отвечающего потребностям современного информационного общества, опыту передовых практик и инновационных школ, как в нашей стране, так и за рубежом. Однако подготовка студентов педагогических вузов в большей степени направлена лишь на приобретение теоретических навыков, а ее практико-ориентированная направленность остается недостаточной.

Внедрение практико-ориентированного подхода в учебный процесс высших учебных заведений обусловлен необходимостью новых образовательных технологий, совокупность которых позволит успешно реализоваться студенту в профессионально-прикладной подготовке. Для реализации современной практико-ориентированной подготовки в высшем образовательном учреждении может стать ориентация на стандарты WorldSkills International.

С начала 2000-х годов до сегодняшнего времени организация по проведению конкурсов профессионального мастерства – International Vocational Training Organisation (IVTO) осуществляет свою деятельность под именем WorldSkills International. WorldSkills International (WSI) – это международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования, реализуемое гармонизацией лучших практик и профессиональных стандартов посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства [1, с. 41].

С 2013 года WorldSkills Russia запустила линейку Межвузовских чемпионатов «Молодые профессионалы», целью которых является привлечение студентов образовательных организаций высшего образования, а также их структурных подразделений к участию в национальных чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс» [3, с. 14]. С 2017 года в Межвузовские соревнования активно включились педагогические вузы. Опережающая подготовка педагогических кадров на основе стандартов конкурсного движения WorldSkills опирается на профессиональный стандарт педагога, навыки учителя XXI века, цифровую экономику в сфере образования, а также на опыт, полученный в ходе Межвузовских чемпионатов.

В результате анализа конкурсных заданий чемпионата WorldSkills Russia «Молодые профессионалы» по компетенции «Учитель основной и средней школы» нами была составлена анкета, направленная на выявление уровня методической, психологической и педагогической подготовленности студентов четвертого и пятого курсов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) факультета математики и естественных наук Елабужского института Казанского федерального университета.

Студентам было предложено проранжировать от наименее значимых к наиболее значимым факторам свои профессиональные знания, умения и степень подготовленности в стенах педвуза по вопросам, которые соответствуют техническому описанию компетенции «Учитель основной и средней школы» [2]:

1. Владение содержанием и методологией преподаваемого предмета.
2. Проектирование и организация учебных занятий с обучающимися основной и средней школы.

3. Реализация контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе основной и средней школы.

4. Конструирование и организация внеурочной деятельности обучающихся основной и средней школы.

5. Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся основной и средней школы.

6. Педагогическая коммуникация с обучающимися 11–17 лет с учетом их психологических и физиологических особенностей.

7. Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся основной и средней школы.

8. Профессиональная педагогическая коммуникация с коллегами.

9. Владение ИКТ-средствами и современными технологиями для реализации образовательной работы с обучающимися основной и средней школы.

10. Способность к профессиональному самосовершенствованию.

Данные, полученные в результате анкетирования студентов пятого курса, сравнивались с результатами ответов студентов четвертого курса, которые предоставили свои ответы до и после прохождения производственной практики на базе средних общеобразовательных школ.

Приведем результаты анкетирования по некоторым вопросам в отдельности, а затем в целом. Результаты опроса о проектировании и организации учебных занятий у студентов четвертого курса показали, что до прохождения практики высокий показатель был у 70,3 % студентов и после производственной практики данный показатель сохранился. Однако у этих же студентов после прохождения практики средний показатель уменьшился на 3,7 %.

Применительно к студентам пятого курса показатели являются наиболее положительными, благодаря прохождению двух производственных практик в образовательных учреждениях: высокий показатель у 84 % студентов и средний показатель у 16 % опрошенных.

Контрольно-оценочная деятельность необходима учителю для определения стратегий будущих занятий и корректировки управленческих решений, поэтому третий компонент включает в себя реализацию контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Ожидаемые результаты студентами четвертого курса были таковыми: высокий уровень у 74 % студентов, средний уровень у 25,9 % студентов. После прохождения педагогической практики можно заметить изменение в низком показателе, а именно, увеличением его на 3,7 %, произошедшее вследствие упущения одного из направлений контрольно-оценочной деятельности, включающий учащихся в процесс самостоятельного оценивания на уроке.

Студенты пятого курса показали высокий показатель у 84 % студентов, средний – у 12 %, а низкий – у 4 % студентов, так они отметили самоконтроль как необходимое условие успешности обучения.

При анализе ответов на четвертый вопрос заметили, что студенты четвертого курса показали высокий уровень у 59,2 % опрошенных, средний уровень у 33,3 % и низкий – у 7,4 %. Однако после прохождения

педагогической практики показатели сместились к среднему уровню подготовленности: высокий уровень у 48,1 % студентов, средний у 44,4 % и низкий у 7,4 % обучающихся.

У студентов пятого курса высокий и средний уровни реализации внеурочных дисциплин в школе практически находятся на одном уровне: высокая степень у 48 % студентов (48 %) и средняя у 44 %.

Полученные данные анкетирования показали, что уровень сформированности методологических, психологических и педагогических умений у студентов примерно одинаков. Однако были выявлены и значительные проблемы, которые заключаются у студентов четвертого курса в проектировании и организации учебных занятий, реализации контрольно-оценочной деятельности, конструировании и организации внеурочной деятельности, взаимодействии с родителями обучающихся и способности к профессиональному самосовершенствованию, а у студентов пятого курса в конструировании и организации внеурочной деятельности, педагогической коммуникации с обучающимися 11–17 лет и взаимодействии с родителями обучающихся.

Таким образом, разработка программы подготовки учителей математики по стандартам WorldSkills Russia для формирования новых практических навыков и методические рекомендации по ее реализации могут стать действительно эффективными в условиях практико-ориентированного обучения.

Литература

1. Габун Н.Н. WorldSkills и конкурсы профессионального мастерства как инструмент повышения качества профессионального образования // Проблемы и перспективы профессионального образования в XXI веке: Материалы VI Международной научно-практической конференции / БПОУ ОО «Сибирский профессиональный колледж». – Омск, 2018. – С. 41–44.

2. Техническое описание компетенции «Учитель основной и средней школы». – URL: <https://www.magtu.ru/images/datanews/worldskills/teacher/to.pdf> (Дата обращения: 20.03.2020)

3. Хвостикова Т.Е. Внедрение профессиональных стандартов конкурсного движения «WorldSkills Russia» в педагогическое образование // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов WorldSkills: Сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции (26-27 марта 2018 года, Москва, ГАОУ ВО МГПУ). – М.: МГПУ, ООО «А-Приор», 2018 – С. 10–18.

УДК 378

**Р.Д. Галеев, к. э. н.,
И.Р. Гильманин, к. т. н.,
Н.Ф. Кашапов, д. т. н., профессор,
С.И. Гильманина, д. п. н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ПРИМЕНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ И АДАПТИВНОГО КОНТЕНТА В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье исследуются педагогические и информационные технологии персонализированного обучения при подготовке конкурентоспособных кадров в системе

университетского инженерного образования. Ядром данного обучения служит генерация индивидуальной образовательной траектории обучения студентов и мультифакторный контроль в своей совокупности определяющие успехи в учебе. Для этого используются новые педагогические технологии, основанные на машинном обучении и больших данных. Эффективность обучения повышается путем подбора оптимального формата преподнесения материала обучающимся на основе его цифровых следов, предотвращения попадания обучающихся в группы риска посредством своевременного сигнализации преподавателям и кураторам о пробелах в полученных знаниях и образовавшихся проблемных зонах. Алгоритм создания персонализированных образовательных систем включает: построение совместно с работодателями полей востребованных компетенций; построение гипотез об оптимальных индивидуальных образовательных траекториях; сбор и анализ цифрового следа, полученного из имеющихся форматов обучения; доказательство и опровержение гипотез, связанных с развитием и обучением студентов.

Ключевые слова: адаптивное обучение, цифровизация, индивидуальные образовательные траектории, инженерное образование.

**R.D. Galeev, Dr. PhD,
I.R. Gilmanshin, Dr. PhD,
N.F. Kashapov, Doctor Dr. PhD Professor,
S.I. Gilmanshina, Doctor, Dr. PhD Professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

APPLICATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES AND ADAPTIVE CONTENT IN ENGINEERING EDUCATION

Abstract. *The article examines pedagogical and information technologies of personalized training in the preparation of competitive personnel in the system of University engineering education. The core of this training is the generation of individual educational trajectory of students and multi-factor control in their entirety determining academic success. This is done using new pedagogical technologies based on machine learning and big data. The effectiveness of training is increased by selecting the optimal format for presenting material to students based on its digital traces, preventing students from falling into risk groups by timely signaling to teachers and curators about gaps in knowledge and problem areas. The algorithm for creating personalized educational systems includes: building fields of required competencies together with employers; building hypotheses about optimal individual educational trajectories; collection and analysis of the digital footprint obtained from available training formats; proof and refutation of hypotheses related to the development and training of students.*

Keywords: *adaptive learning, digitalization, individual educational trajectories, engineering education.*

Основной фактор развития конкурентных преимуществ Инженерного института – это связь с промышленностью, точнее, – внедрение на предприятиях достижений фундаментальной науки и передовых методов разработки, проектирования, производства, тестирования и испытаний изделий и процессов [14: 4]. Непрерывное повышение требований к инженерному образованию обуславливает необходимость интенсификации процесса обучения, повышения его эффективности, что особенно важно с учетом того, что для при изучении инженерных дисциплин обеспечивать освоение не только предметно-профессиональных, но и ключевых, базовых компетенций.

В настоящее время наблюдается дефицит инженерных, конструкторских и исследовательских кадров, способных обеспечить доведение до промышленной практики современных результатов развития науки, техники и технологии. Ряд исследователей считает, что основным средством достижения этих целей является увеличение роли и значения информационных технологий в образовательном процессе. Построение интеллектуальных обучающих систем позволяет достичь гибкости и адаптивности на всех этапах организации процесса обучения. Адаптивное обучение считается одним из наиболее перспективных и динамично развивающихся направлений в сфере электронного обучения (E-Learning).

В то же время в рамках очного обучения под адаптивностью нередко понимается расширение прав студентов вузов при отборе изучаемых дисциплин с целью достижения компромисса между жестким и мягким вариантом образовательной программы. С основными методологическими аспектами алгоритма такого обучения можно ознакомиться в работах [5, 8, 9]. Такие подходы к созданию адаптивных образовательных программ в определенной степени подстраиваются под явные или мнимые потребности студента, но мало способствуют достижению запрограммированного результата обучения в виде получения необходимых компетенций, то есть адаптивной становится сама траектория, но не результат. Гамукин В.В. [3: 30] прямо говорит, что «это всего лишь одна их форм процесса обучения, слабо связанная с содержательным наполнением дисциплин и их востребованностью в реальной жизни выпускника». При таком подходе возникает вывод, что «встать на траекторию» будет означать для субъекта утрату воли что-либо изменить на очередной стадии учебного процесса». В этой трактовке образовательная траектория напоминает прокрустово ложе, в которое образовательное учреждение укладывает обучающегося, лишая его возможности что-либо изменить.

Иное понимание адаптивности появилось в результате массового внедрения технологий адаптивного тестирования. По мнению ряда авторов, традиционное тестирование, которое реализуется с помощью стандартизированных тестов, постепенно утрачивает свою актуальность и превращается в более эффективные интеллектуальные формы адаптивного тестирования [4: 73]. Интеллектуальные формы диагностики знаний базируются на отличных от традиционных теоретических и методологических основах и иных технологиях построения и воспроизведения тестов. Адаптивный тест позволяет определять уровень знаний значительно быстрее, ведь испытуемые с высоким уровнем подготовки и испытуемые с низким уровнем подготовки будут решать совершенно отличающиеся подмножества заданий, где первый увидит большее количество сложных вопросов, а второй – простых [11: 75]. Современные формы адаптивного тестирования позволяют более точно строить модель освоенных компетенций учащихся, необходимую для обучающей информационной системы вуза.

Так как система адаптивного тестирования подстраивается под уровень пользователя непосредственно в процессе тестирования, неизбежно должны

начать появляться более комплексные адаптивные образовательные системы. Благодаря гибким адаптационным механизмам система может определить, какой именно вопрос и с каким коэффициентом сложности предъявить испытуемому в каждый конкретный момент времени, а также то, какой материал ему необходимо дать в данный момент времени.

Несмотря на то, что скачком в своем развитии системы адаптивного тестирования обязаны онлайн-образованию, считаем, что наработки по внедрению адаптивного обучения и индивидуальных образовательных траекторий целесообразно использовать при очной форме обучения. Цифровизация должна обеспечивать поддержку принятия решений при любых формах получения образования, не исключая, конечно, дистанционную форму, где по сути и стало очевидным влияние информационных технологий на процесс освоения знаний. Концентрация на цифровизации в очном и смешанном образовании направлено на создание информационно-технологической основы для создания индивидуальных образовательных траекторий с использованием машинного обучения и больших данных. Именно эти две технологии значительно увеличивают возможности истинной персонализации образования.

В этой связи, мы планируем внедрить в работу Инженерного института комплексную методологию по контролю качества и мониторингу индивидуальных траекторий обучения. Главная задача данной системы – генерация персонифицированной образовательной траектории обучения для каждого студента и контроль факторов, имеющих влияние на успехи в учебе, а также предотвращение попадания учеников в группы риска путем своевременного оповещения преподавателей и кураторов о пробелах в знаниях и образовавшихся проблематичных местах. За счет подбора оптимального формата материалов для каждого обучающегося, создаваемая система старается постоянно поддерживать интерес к обучению на высоком уровне. Система будет построена на методологии Education data engineering (EDE) – корректировка образовательных программ, оптимизированных для сбора и анализа данных, с целью повышения эффективности образовательных мероприятий. Работоспособная система поддержки индивидуальных образовательных траекторий с необходимостью включает в себя следующие задачи – модульные элементы: 1) построение совместно с работодателями полей востребованных компетенций; 2) построение гипотез об оптимальных индивидуальных образовательных траекториях; 3) разработка адаптивного образовательного контента с использованием достижений в области педагогического дизайна; 4) анализ цифрового следа, полученного из имеющихся форматов обучения; 5) доказательство и опровержение гипотез, связанных с развитием и обучением студентов.

Рассмотрим подробнее каждую задачу – модуль.

Построение совместно с работодателями полей востребованных компетенций. Данная задача наиболее успешно может быть решена в обучении целевых групп в сотрудничестве с предприятиями. Технологии позволяют формализовать потребности крупных работодателей исходя из

общего понимания ситуации на рынке труда в терминах конкретных наборов навыков и обретения способностей по формированию нужных навыков. Весь процесс адаптивного обучения необходимо строить исходя из конечной цели – получения студентом необходимого набора навыков к определенному моменту времени. Есть примеры создания методологии такой формализации результатов деятельности вуза.

В Университете 2035 методом обработки естественного языка (NLP) получили следующие крупные блоки ключевых не привязанных к конкретной отрасли компетенций для 50 крупнейших предприятий России: мышление; работа с системами и процессами; саморегуляция; взаимодействие людей; работа с новизной и изменениями; коммуникация; работа с информацией; предпринимательство; ценностно-нормативные компетенции.

Каждая из этих ключевых компетенций декомпозируется вплоть до измеримых навыков и умений. К указанному набору компетенций добавятся отраслевые профессиональные компетенции, которые будут формализованы в работе в проектных командах с использованием специализированного оборудования и программного обеспечения, среди которых – владение инструментами, понимание предметной области, переход в продуктовую логику. Внедрение работы студентов в проектных командах, с использованием практических кейсов предприятий, даст возможность получить значительный объем данных для понимания процесса формирования необходимых компетенций.

В рамках Инженерного факультета КФУ обсуждается вопрос о закупке специализированного программного обеспечения с помощью которого можно реализовывать командные проекты по созданию цифровых двойников изделий и технологических процессов. Командная работа студентов в рамках автоматизированных CAD/CAE-PLM систем с параллельным использованием систем по работе с цифровым следом позволит дополнить компетентностные профили студентов. Кроме этого работа на реальных системах, на которых работают в промышленности позволит постоянно генерировать поток данных о необходимых навыках и умениях. В рамках проводимой работы кадровые службы предприятий должны формализовать указанные наборы навыков и способностей, которые они хотят получить от выпускников, и дать их выпускающим кафедрам.

Создание расширенного профиля компетенций позволит не только корректировать индивидуальную образовательную траекторию, но и даст понимание о паттернах поведения специалиста в тех или иных условиях, что сделает его значительно более глубоким инструментом по сравнению с профилями в существующих интернет-системах по подбору персонала. За годы обучения будет получен цифровой профиль компетенций, который по желанию выпускника сможет быть использован и дальше. Массив информации о студенте, имеющийся в информационной системе ВУЗа за время обучения может стать мощным подспорьем на рынке труда. Для этого выпускнику может быть предоставлен доступ к интерфейсу своего профиля с возможностью добавлять туда новые данные, связанные с его профессиональной

деятельностью и дальнейшим повышением квалификации. С большой вероятностью запуск такого сервиса для бывших студентов университета запустит положительную обратную связь – именно лучшие выпускники будут заинтересованы открыть максимальное количество информации о себе для потенциальных работодателей, а работодатели в свою очередь, будут заинтересованы в максимальном знании о своих потенциальных сотрудниках. Косвенно это должно еще и повышать спрос на услуги дополнительного образования, повышения квалификации и пр. Считаю, что университеты теряют весьма значительную выручку, не пытаясь занять активную позицию на рынке подбора персонала.

Построение гипотез об оптимальных индивидуальных образовательных траекториях. Для решения этой задачи необходимо соответствующее проектирование целей обучения и сопоставление их как с содержанием (контентом) дисциплины, так и с оценочными средствами для диагностики достижения поставленных целей. Задачей проектирования целей обучения является их ясное, явное описание через результаты обучения, выраженные в таких действиях студентов, которые в дальнейшем сможет распознать соответствующий алгоритм информационной системы.

В современных условиях результаты образования – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые сможет продемонстрировать студент или выпускник по завершении образовательной программы или ее части [15: 19].

Адаптивный процесс обучения представляет собой последовательное предъявление студенту образовательных модулей – логически завершенных фрагментов знаний, представленных в текстовом, графическом или медиа варианте и призванных раскрыть определенную тему или понятие [7: 80]. Кроме того, модуль может быть практического характера и предназначаться для выработки у студента определенных навыков или умений – это может быть интерактивный тренажер или демонстрация, тестовые задания, упражнения и т. д. Сформированные после освоения модуля знания и навыки представляют собой выходные компетенции модуля. Входными будут являться те компетенции, которые необходимы студенту для освоения модуля. Предъявление очередного модуля студенту зависит от текущего уровня его знаний по тем или иным компетенциям – алгоритм подберет тот модуль, прохождение которого в текущий момент времени даст наилучший результат к концу обучения.

Компетенции, которыми должен обладать студент по итогам изучения того или иного курса, в наиболее общем виде сформулированы в государственных образовательных стандартах [2]. Для создания работоспособного графа компетенций необходимо провести декомпозицию или дезагрегацию базовых компетенций ФГОС на составные субкомпетенции [7: 81]. Эти субкомпетенции дезагрегируются вплоть до конкретно измеримых результатов обучения, которые преподаватель будет в состоянии оценивать с использованием избранных методик, например, таксономии Блума [16 и др.].

Каждый сформулированный результат обучения подвергается декомпозиции до элементарных навыков, знаний и умений. Декомпозиция осуществляется до того уровня, где каждый элементарный навык может быть оценен одним единственным оценочным действием.

В создаваемом обучающем графе компетенции, субкомпетенции и конкретные измеримые навыки и знания будут являться вершинами, а адаптивный образовательный контент и процесс получения знаний и навыков – ребрами. Определив список компетенций, субкомпетенций и навыков, необходимо описать так называемые пререквизиты для каждого будущего образовательного модуля, а также назначить существующим в графе модулям входные и выходные компетенции, либо для каждой непокрытой компетенции создавать свой модуль, либо создать для какой-либо дисциплины модуль и назначить ему компетенцию из графа компетенций, отслеживая при этом информацию о том, какие модули реализуют назначаемую компетенцию. Соответственно, основываясь на данном списке, алгоритмы информационной системы произведут из базы данных поиск покрывающих модулей и вычислят первичную траекторию их прохождения, которая будет корректироваться исходя из результатов обучения студента.

Перевод результатов обучения на язык действий и обеспечение однозначности этого перевода требует построения иерархической системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни, а также собственно формулирование целей на максимально ясном, четком, формализованном и верифицируемом языке. Эти проблемы особенно актуальны в инженерном образовании, поскольку по своей природе инженерное образование органически включает в себя как методы общеинженерных дисциплин, так и аппарат математики, физики, химии и других естественнонаучных дисциплин. Процессы анализа, оценки, генерации технических решений в инженерных дисциплинах часто плохо формализованы, что затрудняет контроль достижений студентов в этих областях [15: 19].

Выпускающие кафедры должны сформулировать, какие навыки и знания должны получить студенты на предыдущих курсах (желательно, в разрезе каждого предмета). На основе данных об абитуриенте система должна будет строить предположения и выбирать предполагаемый маршрут внутри обучающего графа.

Разработка адаптивного образовательного контента с использованием достижений в области педагогического дизайна.

В условиях глобальной информатизации важнейшим фактором развития и повышения конкурентоспособности инженерного образования выступают современные информационные и коммуникационные технологии, направленные на создание, сохранение, переработку и обеспечение эффективных способов представления информации обучающемуся [13: 7]. В современных условиях доминирования медиаконтента успех становления компетентного инженерного специалиста во-многом зависит от получения

студентами информации о новейших научных и технологических достижениях в области основной и смежных профессий.

Процесс проектирования учебных материалов – это последовательность четко определенных процедур, которые сгруппированы в ряд этапов и имеют конкретные задачи и методы их решения. Чаще всего при разработке педагогического дизайна используются такие этапы, как анализ, проектирование, разработка.

Анализ цифрового следа, полученного из имеющихся форматов обучения. Анализ цифрового следа целесообразно начинать уже на этапе работы с абитуриентами. Начали появляться программные продукты, базирующиеся на решениях в области аналитики, которые по цифровому следу старшеклассников в социальных сетях с высокой точностью диагностируют их когнитивные и психологические свойства. В качестве источника данных для анализа цифрового следа в основном используются подписки и лайки в соцсетях, реже – образцы текста (современные старшеклассники оставляют мало текстового материала). В зависимости от того, на какие сайты переходил пользователь, что он читал, смотрел и «лайкал» современная технология позволяет выстраивать его виртуальный профиль. Данный подход уже несколько лет применяется в западных учебных заведениях, в России он был опробован в ТГУ. Там была внедрена система, которая работает в несколько этапов.

Считаем, что использование указанного подхода в Инженерном институте КФУ, с учетом значительно более широкой географии интересов чем у ТГУ, позволит значительно удешевить рекрутинг абитуриентов, включая иностранных, на 10–20 пунктов повысить средние показатели по ЕГЭ, уже на этом этапе сделать шаг к персонализации обучения. Конечно, для того, чтобы данный подход заработал в КФУ, необходимо его существенно доработать, как в количестве социальных сетей и других электронных ресурсов, которые подвергаются мониторингу, так и в обучающей выборке студентов для нейросети. К данному сервису можно будет добавить аналитику участия в олимпиадах, прохождении тестов и другой работы с порталом университета, и создать полноценный цифровой профиль абитуриента-студента. На основе созданного профиля КФУ сможет сделать наиболее подходящее для него предложение о подаче документов на тот или иной факультет.

После поступления абитуриента в Инженерный институт будет формироваться и постоянно обновляться его цифровой профиль. Эту работу можно будет начать строить из уже существующих данных для мониторинга успеваемости – это данные о посещаемости и текущие оценки на практических занятиях. Сбор этих данных достаточно легко автоматизируется через внедрение электронного журнала, к которому можно подключить систему идентификации по данным мобильных телефонных аппаратов (например, через Bluetooth канал, ИГИТ-авторизацию).

Далее систему управления цифровым профилем студента необходимо развивать с сторону предиктивной аналитики, предсказывать события на основе сопоставления данных за прошедший и текущий период. Это позволит заранее

выявлять студентов, склонных забрасывать учебу и потому нуждающихся в особом внимании со стороны преподавателя и выработать систему оповещений, которые отслеживают уровень вовлеченности студентов в освоение курсов. Важно, что вывод делается не на основе оценок, а исходя из того, сколько времени студент тратит на выполнение заданий, упражнения какого типа делает лучше и быстрее, а какие забрасывает. С помощью этих данных определяют потенциально «выпадающих» студентов за несколько месяцев до окончания курса, когда ситуацию еще можно исправить.

После того как будет организовано попадание в систему очевидных данных можно приступить к учету более экзотических методов анализа цифрового следа. Например, алгоритм речевого анализа содержит следующие этапы: запись аудио с привязкой к говорящему; транскрибация аудио и семантический анализ; выделение частотных показателей по терминам и семантическим ядрам; сличение полученных показателей с эталонными по данной тематике в рамках общей таксономии.

Доказательство и опровержение гипотез, связанных с развитием и обучением студентов. Данную модульную подсистему можно начать с простых но работоспособных древовидных методов построения траекторий, а когда система заработает и будет важна точность – начать внедрять технологии анализа, построенные на алгоритмах машинного обучения, которые будут в состоянии в каждый момент времени адаптировать электронные курсы и автоматически корректировать путь обучения, а также предоставлять преподавателям собранные аналитические данные по каждому ученику. Помимо статистических данных, адаптивная платформа обучения генерирует рекомендации преподавателям на основе собранной о студенте информации и подсказывает, какие материалы стоит показать студенту дальше.

Подлинное адаптивное обучение должно реагировать в реальном времени на результаты отдельного студента и его действия в системе. Этот подход увеличивает вероятность того, что студент получит целостный проблемно-ориентированный контент в нужный момент и достигнет поставленных перед собой целей. Система позволит динамически подстраивать уровень и тип курсов в зависимости от индивидуальных знаний и способностей студента. Оптимизация уровня сложности обучения в свою очередь позитивно влияет на внутреннюю мотивацию учеников и их заинтересованность в получении новых знаний. Сбор такого рода данных о студентах позволит не только адаптировать на лету электронные курсы, но и использовать собранные данные наставниками и преподавателями.

Литература

1. Акчелов Е.О., Похолков Ю.П. Роль системы образования в экономическом развитии региона (на примере Сингапура) // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2016. – № 4 (24). – С. 221–226.

2. Байденко В.Ю. *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие.* – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. Гамукин В.В. Индивидуальные образовательные маршруты в вузе // *Инженерное образование*. – 2019. – № 25. – С. 28–36.
4. Глова В.И., Дуплик С.В. Модели педагогического тестирования обучаемых // *Вестник Казан. гос. техн. ун-та им. А.Н. Туполева*. – 2003. – № 2. – С. 74–79.
5. Жданко Т.А., Живокоренцева Т.В., Чупрова О.Ф. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе // *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. – 2014. – № 1 (13). – С. 140–146.
6. Захарова А.А., Лазарева А.Н. Поддержка выбора образовательной траектории индивидуума на основе онтологии // *Научно-практический журнал «Новые исследования в разработке техники и технологий»*. – 2017. – № 2. – С. 61–68.
7. Кречетов И.А., Дорофеева М.Ю., Дегтярев А.В. Раскрываем потенциал адаптивного обучения: от разработки до внедрения. // *Мат. межд. конф. ELearning Stakeholders and Researchers Summit 2018, 05–06 декабря 2018 г.* – М. – С. 76–88.
8. Лушиников А.В. Алгоритм выбора оптимальных траекторий обучения в двухуровневой системе образования // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Технические науки*. – 2014. – № 4 (32). – С. 32–40.
9. Мицель А.А., Черняева Н.В. Динамическая модель управления индивидуальной траекторией обучения студента // *Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий*. – 2015. – № 2. – С. 77–81.
10. Мясоедова В.А., Лебедева Н.А. Проблемы модификации деятельности российских вузов на основе мировой практики развития образовательных учреждений // *Современное образование*. – 2016. – № 4. – С. 29–37.
11. Никифоров, О.Ю. Применение среды компьютерного тестирования на основе базы заданий в тестовой форме в системе контроля качества высшего учебного заведения // *Управление качеством непрерывного образования: сборник статей 2-й межрегиональной научно-практической конференции // отв. редактор Е.Ю. Бахтенко; Мино образования и науки РФ; Департамент образования Волог. обл.; Вологод. гос. пед. ун-т*. – Вологда: ВГПУ, 2011. – 192 с. – С. 72–79.
12. Сандлер Д.Г., Сущенко А.Д. Экономические мотивации выбора магистрантами образовательных, научных и профессиональных траекторий // *Экономика региона*. – 2016. – № 2. – С. 547–559.
13. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // *Информатика*. – 2003. – № 30. – С. 2–31.
14. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Особенности реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) при подготовке студентов по программам высшего образования // *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. – 2017. – № 1 (5). – С. 18–21.
15. Цветков Ю.Б. Особенности проектирования учебных целей дисциплин инженерных образовательных программ // *Наука и образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. Электрон. журн*. – № 201. – С. 1–14.
16. Anderson L.W., Krathwohl D.R., eds. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

УДК 374

А.Р. Ганеева, к. п. н., доцент
Е.М. Любимова, старший преподаватель
В.А. Кормишин, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ЦИФРОВОЙ ЗАДАЧНИК ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В связи с созданием сети полилингвальных школ в РТ в 2020–2022 гг. возникает ряд проблем, связанных с недостаточностью учебно-методического

сопровождения преподавания различных школьных предметов на татарском и английском языках.

Решение арифметических задач на уроках математики в условиях полилингвальности будет способствовать освоению обучающимися приемов решения задач на основе использования татарского и/или английского языков. Тем самым обеспечивая применения языка на практике.

Цифровой задачник по математике поможет учащимся начального звена погрузиться в мир решения задач на русском, татарском и английском языках. Опыт применения такого цифрового ресурса поможет детям увидеть круг жизненных математических задач, востребованных во всем мире. Задачник ориентирован на детей, студентов и учителей.

Ключевые слова: полилингвальные школы, цифровой задачник, математика, татарский язык, английский язык.

*A.R. Ganeeva, Ph.D, Associate Professor
E.M. Ljubimova, senior lecturer
V.A. Kormishin, student
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia*

DIGITAL MATH PROBLEM BOOK FOR POLY-LINGUAL ELEMENTARY SCHOOL

***Abstract.** The creation of a network of poly-lingual schools due in the Republic of Tatarstan in 2020–2022 poses a number of problems related to the lack of educational and methodological support for teaching various school subjects in the Tatar and English languages.*

Doing arithmetic problems at math lessons in poly-lingual environment will help learners to acquire techniques for solving problems in Tatar and / or English simultaneously developing their speaking skills in the two languages.

The digital math problem book allows primary school children to immerse in the world of problem solving in Russian, Tatar and English. The experience in using such a digital resource will provide them with the access to a set of vital mathematical problems relevant around the world. The problem book is oriented to children, students and teachers.

***Keywords:** poly-lingual schools, digital problem book, mathematics, the Tatar language, the English language.*

Татарстан является регионом с естественной полилингвальной средой и стабильными межэтническими и межконфессиональными отношениями. К 2022 году в регионе будет создана сеть полилингвальных образовательных школ с обучением на трех языках – русском, татарском и английском. Полилингвальное образование, реализуемое в Республике Татарстан, направлено на гармонизацию межкультурных и языковых отношений и способствует интеграции системы образования РТ в общероссийское и международное культурно-образовательное пространство. Полилингвальное образование является основой развития способностей, необходимых любому человеку для успешной реализации в профессиональной и социальной сферах деятельности в условиях быстро изменяющейся социокультурной среды.

Анализ литературных источников раскрывает актуальность проблемы полилингвальности образования. И.Э. Ярмакеев, В.Ш. Масленникова, Р.Ф. Мухаметшина рассматривают сетевое полилингвальное обучение

одаренных детей. По мнению исследователей, одаренные дети отличаются повышенной познавательной активностью и самостоятельностью. Поэтому в данном контексте сетевое взаимодействие посредством цифровых технологий в целях сопровождения одаренных учащихся является актуальной формой для удовлетворения их потребностей в образовании, самообразовании, развитии и саморазвитии. Оно позволяет им двигаться по индивидуальным образовательным маршрутам и обеспечивает свободу выбора уровня и профиля образовательных программ [3, с. 53]. Стоит заметить, что полилингвальное образование влияет на историко-культурное развитие школьников и студентов [2, 3].

В условиях полилингвальности у учащихся формируется национальное самосознание. Изучение с первого класса своих корней, истории и культуры своего народа через школьные предметы способствует повышению интереса к познанию как самих предметов, так и родного языка, помогает ученикам перенять лучшие черты характера своего родного этноса и одновременно познакомиться с культурой других народов.

Полилингвальные школы нуждаются в разработке учебного и методического обеспечения, которое должно помогать учителю формировать новый образовательный контент, быть доступным и свободно распространяемым. Таких, готовых к использованию в практике работы полилингвальных школ, цифровых решений недостаточно. Поэтому цифровой задачник по математике для полилингвальных школ может стать не только помощником учителя, но и примером для всех тех, кто готов разрабатывать образовательный цифровой контент для новых школ.

Среди школьных дисциплин особенное место занимает математика. Математика как наука строилась тысячелетиями учеными различных стран. Математический язык является одним из самых древних формализованных языков и может быть понятен представителю любой нации. Следовательно, обучение математике является благоприятной основой для изучения разных языков, в том числе родного. Изучение русского, татарского и английского языков посредством математических задач обладает мощным потенциалом для мотивации к их изучению.

Целью данного исследования является обоснование необходимости применения цифрового задачника по математике в полилингвальной начальной школе, определение его содержания.

В основе полилингвального обучения лежит идея взаимосвязанного изучения языков, что предполагает формирование языковой и коммуникативной компетенций, развитие полилингвального мышления. Одной из идей применения цифрового задачника по математике является интеграция возможностей языка математики и принципов полилингвального обучения в развитии мышления школьников без привязки к конкретному языку.

Содержание цифрового задачника по математике строится исходя из основных типов задач, решаемых в начальной школе:

– задачи на сложение (нахождение суммы, увеличение числа на несколько единиц, косвенный вопрос);

– задачи на вычитание (нахождение остатка, уменьшение числа на несколько единиц, разностное сравнение, нахождение неизвестного слагаемого, нахождение неизвестного вычитаемого, косвенный вопрос);

– задачи на умножение (раскрывающие смысл умножения, увеличение числа в несколько раз, нахождение неизвестного делимого, косвенная форма);

– задачи на деление (уменьшение числа в несколько раз, нахождение неизвестного делителя, нахождение неизвестного множителя, деление на равные части, кратное сравнение, косвенная форма).

Заметим, что каждый тип рассматривается для простых и сложных задач. Простые задачи решаются в одно действие, а сложные – в несколько действий. Таким образом, задачник обеспечивает движение по траектории обучения «от простого к сложному».

Педагог может использовать разработанный комплекс задач, сформулированных на русском, татарском и английском языках, на уроках и во внеурочной деятельности по математике.

Задачник обеспечивает обучение арифметике на полилингвальных уроках, что способствует освоению обучающимися приемов решения задач на основе использования татарского и/или английского языков, тем самым обеспечивая применения языка на практике.

Опыт применения такого цифрового ресурса поможет детям увидеть круг жизненных математических задач, востребованных во всем мире. Задачник ориентирован на детей, студентов педагогического направления обучения и учителей.

Внедрение в образовательный процесс цифрового задачника по математике, сформулированного на русском, татарском и английском языках, обладает рядом инновационных положительных качеств, основными из которых являются следующие:

– овладевая языком математики, обучающийся приобретает культуру речи, как родного, так и английского языков;

– при решении математических задач, сформулированных на различных языках, у школьника формируются речемыслительные механизмы на основе преодоления разобщенности мышления на родном и других языках;

– использование цифрового задачника формирует познавательный интерес и мотивацию к межкультурному общению и самообразованию в области математики.

Основными методами проверки эффективности задачника являлись анкетирование, беседы с учителями. В результате учителя отметили функциональность цифрового задачника по математике, указав на доступность, низкий порог входа, возможность использования на различных устройствах. Одним из достоинств, на которое указали педагоги, является то, что задачник позволяет подбирать материал для каждого урока, на основе банка задач разнообразных типов, согласно целям и задачам конкретного урока.

Цифровой задачник по математике поможет учащимся начального звена погрузиться в мир решения задач на русском, татарском и английском языках. Дальнейшее развитие исследования состоит в апробации цифрового онлайн

ресурса, содержащего комплекс математических задач на русском, татарском и английском языках и ориентированного на учителей начальной школы; методических рекомендаций по встраиванию материалов задачника в процесс обучения; в распространении опыта его применения среди представителей полилингвальных школ.

Литература

1. Дзапарова З.Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества / З.Г. Дзапарова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2016. – Т. 5. – № 2(15). – С. 44–47.

2. Кондаурова И.К. Подготовка будущих педагогов к обучению школьников и студентов математике с учетом историко-культурного своеобразия региона / И.К. Кондаурова, А.А. Коростелев // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 181–184.

3. Сетевое полилингвальное обучение одаренных детей: теория и практика. Монография / под ред. И.Э. Ярмакеева. – Казань: Отечество, 2015. – 152 с.

УДК 377

*А.М. Гарифуллина, к. п. н., ст. преподаватель
С.Н. Башинова, к. пс. н., доцент,
С.Н. Бичурина, к. п. н., доцент,
Н.Д. Колетвинова, д. п. н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** Актуальность статьи заключается в изучении управленческого функционала дошкольной образовательной организации с точки зрения научных основ менторинга. Цель статьи заключается в изучении и внедрении понятия «менторинг» для системы дошкольного образования в контексте поиска методов поддержки начинающих педагогов.*

Авторами сформулированы цели, задачи и основные подходы к реализации менторинга в дошкольной образовательной системе Российской Федерации с учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Раскрыты существенные характеристики научных основ менторинга, заключающихся в адаптации, обучении и сопровождении педагогов дошкольной организации. В процессе исследования предложена образовательная модель «РОСТ», в которой представлена классификация научного менторинга и присущие ей технологии, а также представлены результаты опроса педагогов детских садов Российской Федерации.

Статья предназначена для педагогов дошкольных образовательных организаций; руководителей системы дошкольного образования; студентов педагогических колледжей, вузов; а также для центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

***Ключевые слова:** ментор, менторинг образовательной среды, дошкольное образование, коучинг, педагог детской среды, воспитанник.*

*A.M. Garifullina, PhD
S. N. Bashinova, PhD, Associate Professor
S.N. Bichurina, PhD, Associate Professor
N.D. Koletvinova, Doctor, Professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

THE SCIENTIFIC BASIS OF MENTORING IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. *The relevance of the article is due to the strategic goal of modern state educational policy, focused on improving the quality of management of a preschool educational organization in the context of compliance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education. The purpose of the article is to update the concept of “mentoring” for the system of preschool education in the context of the search for methods of support for beginning teacher. The authors formulated goals, objectives and basic approaches to the implementation of mentoring in the educational environment. The essential characteristics of the scientific foundations of mentoring, which are the adaptation, training and support of teachers of preschool organizations, are disclosed. In the process of research, the educational model “ROST” was proposed, which presents the classification of scientific mentoring and its inherent technologies, as well as the results of a survey of teachers of kindergartens of the Russian Federation.*

The article is intended for teachers of preschool educational organizations; leaders of the system of preschool education; students of teacher training colleges, universities; as well as for centers of advanced training and professional retraining of educators.

Keywords: *mentor, mentoring of the educational environment, preschool education, coach, teacher of the children's environment, pupil.*

XXI век живет в непростую эпоху преобразования различных сфер жизнедеятельности человека. Изменения происходят в политической, экономической, культурной и, конечно же, образовательной деятельности.

Область образования оказывается наиболее уязвимой: возникновение и развитие различного рода конфликтов, введение разнообразных санкций, отражающих сложные и противоречивые процессы развития современного общества. В связи с этим образовательные стандарты на разных уровнях претерпевают глобальные изменения.

Переход к новому качеству образования, которые произойдут с внедрением новых стандартов образования, где требования будут сформулированы иначе: более конкретно и детализированно. С внедрением нового ФГОС в системе высшего образования произойдет концентрация внимания на более гибкие, личностные навыки, которые предполагаются в менторских подходах.

В западных моделях управления дошкольной образовательной организацией существует множество инновационных технологий, таких как: коуч-технологии: лайф- и бизнес коучинг, фасилити-технологии, которые отличается от систем прежних лет тем, что трансформируют и преобразовывают профессиональную деятельность руководителя образовательной среды.

Главной целью исследования в профессиональной деятельности руководителя дошкольной образовательной организацией является реализация научных основ менторинга в условиях дошкольной образовательной организации. Именно менторинг призван способствовать пересмотру смысложизненных ориентиров менти-педагога, отвечая на мировоззренческие вопросы современного общества, улучшать качественный уровень профессионально-значимых компетенций педагога.

Задачей нашего исследования является процесс определения понятия «менторинг», а также изучение технологий, которые включаются в понятие «менторинг».

В некоторых зарубежных источниках раскрывается следующее определение понятия «менторинг»: «...это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [7, 9, 10].

В процессе нашего исследования, нами было выявлена следующая трактовка: «Менторинг в сфере образования – это взаимоотношения руководителя и подчиненного в процессе передачи опыта, знаний от ментора к менти-педагогу в педагогическом коллективе образовательной организации».

Исследования Т. Голви, ведущего ментора США, позволяют сделать заключение, что менторинг – неформальная поддержка, инструмент в достижении коллективных целей [9, 10].

Из истории возникновения менторинга было выявлено, что понятие «менторинг» длительное время не имел ни малейшего отношения к образовательной системе. Первые исследования в данной области проводились в сфере спорта (Т. Голви «Внутренняя игра в теннис» и пр.), а затем плавно перешла в бизнес (Дж. Уитмор «Коучинг для бизнеса»).

В 2001 году менторинг впервые был применен в средней школе Колубии, Теннесси, и некоторых других штатах Америки [6, 7, 11, 12].

Менторинг в Российской Федерации делится на три составляющие: адаптация менти, его обучение и сопровождение в профессиональном становлении. Опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-персонифицированного подхода, в котором используются все три вида воздействия. Процессы могут повторяться и накладываться один на другой: например, если педагог перешел на новую должность, ему снова нужна помощь в адаптации к тем условиям, в которых он оказался. Кроме того, менторинг бывает индивидуальным и коллективным (когда ментор (по отношению к менти – подопечному), более опытный педагог, работает с несколькими начинающими педагогами в групповом формате или отдельно) [1, 2, 4, 10].

Менторинг в системе дошкольного образования реализуется по классическим принципам педагогики. Основные блоки:

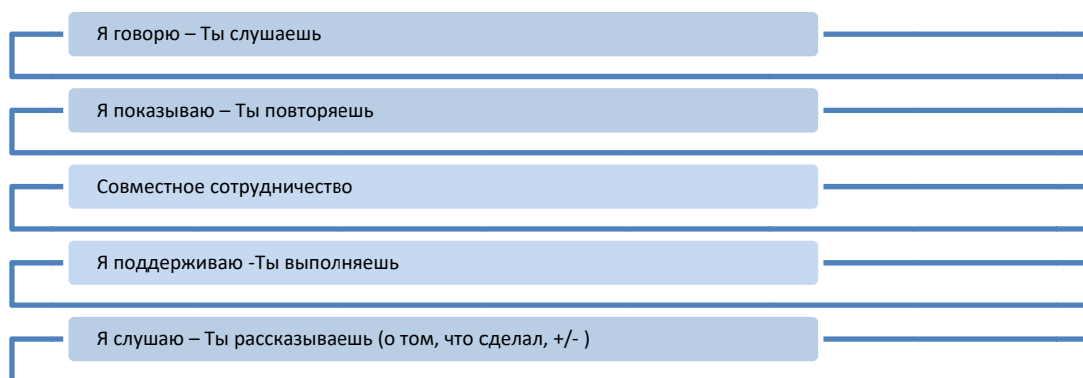


Рис.1. Организационные блоки в системе менторинга дошкольной образовательной организации

Педагогический менторинг раскрывает внутренний потенциал менти-педагога, «включает» скрытые ресурсы, что способствует высокой профессиональной мотивации менти-педагога и формированию его способности делегировать ответственность [2, 6, 10].

В зарубежной системе образования понятие «менторинг» укрепилось в середине XX столетия, в отечественную систему менторинг вошел в начале XXI века. На сегодняшний день менторинг занимает прочную позицию и в дошкольном образовании.

С результатами нашего исследования, проходившем в Казанском Федеральном университете, в Институте психологии и образования с 2018 до 2020 года, можно ознакомиться в нижеприведенной диаграмме.

Безусловное значение имеет поддержка и положительность взаимоотношений ментора и менти-педагога. Присутствие человеческого фактора является неотъемлемой частью: кто-то является мастером объяснений, кто-то прекрасно ведет методическую деятельность, а кто-то блестяще организует различные мероприятия. Ученые-практики выделяют несколько моделей общения между ментором и менти: общение-коррекция, общение-поддержка и общение-снятие психологических барьеров.



Рис. 2. Распространенность менторинга на территории Российской Федерации

В дошкольной образовательной организации необходимо учитывать некоторые аспекты включения менторинга, одним из которых является назначение координатора-ментора, который будет способствовать повышению профессионализма менти-педагогов; другой аспект заключается в выборе подходов для действий менторов и менти, который будет включать примерные разделы: «Введение в детский сад», «Включение в педагогическое сообщество», «Помоги себе-рефлексия», «Самореализация себя как педагога».

В нижепредставленной таблице зарубежных научных основ менторинга приводятся примеры преимуществ и возможных недостатков в процессе реализации того или иного подхода.

Таблица 1

Преимущества и недостатки в подходах научного менторинга

| Подход | Преимущества | Недостатки |
|---|---|---|
| «Брифинг» – здесь безусловное значение имеет процесс действия. Применяется при решении повседневных вопросов, и при нестандартных ситуациях, когда требуется принятие решения за короткий промежуток времени | Однозначность цели. Предвидение предварительных результатов, а также скорость передачи информации. Возможность уточнить насколько верно понял поставленную задачу менти-педагог. | Чрезмерный контроль за менти-педагогом. Низкий уровень мотивации, т. к. во мнении менти-педагога руководство не заинтересованно. Ограничения применяемые по отношению к менти-педагогу, а также возможно, что в случае неудачи менти-педагог переложит ответственность на ментора. |
| «Экспликация» – разъяснение действий менти-педагогу. | Пошаговое разъяснение, повышение уровня осознанности в процессе деятельности менти-педагога, повышение его мотивации. Делегирование ответственности между ментором и менти. | Увеличение времени взаимодействия ментора и менти. Риск того, что менти-педагог может «переключиться» от одной темы на другую. Менти-педагог с завышенной самооценкой может проявить нетерпеливость в процессе разбора алгоритма, а также оспаривать идею ментора |
| «Эволюция» – «высший пилотаж» менти-педагога. Ментор в данном случае лишь способствует развитию. Менти самостоятелен в решении поставленных задач, он обладает высоким уровнем развития и достаточно мотивирован на достижение цели | Менти-педагог осознает равноправность общения и смысла выполняемых операций, он мотивирует себя качественную деятельность в условиях дошкольной образовательной организации. Он способен находить новые способы решения поставленных задач. | Ментор увеличивает время на коммуникацию с менти, последний испытывает стресс из-за возлагаемой на него ответственности, недостатком также является и то, что педагог в случае неудачи может отказываться от решения поставленных задач, здесь также возможен переход на уровень «Брифинг». |

В процессе становления менторинга в дошкольной образовательной организации необходимо следовать некоторым критериям, наиболее распространенные из них:

1. *Сбалансированность, позитивная направленность взаимодействий*

Менти-педагог понимает, что систематические сессии с ментором позволяют ему профессионально расти, при этом ментор не должен слишком критиковать или слишком опекать – это признак некорректного ведения менторинга.

2. *Конкретность*

Рефлексия в менторинге системы дошкольного образования – это не просто общение руководителя и педагогов. Руководитель-ментор всегда ищет способы обратной связи со своими менти-педагогами. Он не допускает обобщений, только конкретный факт или действие могут побудить его принять то или иное решение. Важно не упустить того, чтобы выяснить *что и как* было сделано, но не *почему*. Строить догадки – не черта ментора.

3. *Направленность на поведение, безоценочность*

Ментор не концентрируется на личности менти-педагога. Для него большую ценность представляет деятельность и поведение. Цель ментора не создать условия «замыкания» менти в себе, а «включить» его в процесс.

4. *Своевременность*

Менторинг предполагает регулярное подкрепление знаний менти, этот фактор в подходах менторинга один из ключевых, а также вовремя предоставленная рефлексия – лучшее, что может сделать наставник для менти.

5. *Активность*

Менторинг предполагает 85 % активности менти. Самостоятельность способна вывести менти на новый уровень восприятия информации, когда не дожидаясь ментора, он ищет возможные варианты решения поставленных задач.

6. *Рефлексия и критика*

Ментор не реализует рефлексия менти – в лучшем случае, в худшем – критикует его. Правило Д.Карнеги никто не отменял. Вначале похвала, затем выявление слабых сторон. Критика ментора создает защитную мембрану менти, он вынужден оправдываться или испытывать чувство вины. К конструктивным действиям критика не приводит. Рефлексия – как инструмент позволит развивать менти в нужном направлении.

**Критерии оценки ментора в системе дошкольного образования
(Интерпретация результатов в соответствии с российскими примерами)**

| | |
|--|--|
| <p>Рефлексия (позволяет улучшить работу, понять, что получилось и над чем необходимо доработать)</p> | <p>«Ты очень серьезно подошла к теме, в соответствии с требованиями ФГОС ДО выполнила проект в одиночку. Молодец!»</p> <p>«Конспект открытого занятия написан по плану, как мы и обсуждали. Учтены все три важных задачи, а вот над четвертой нужно поработать. Согласна со мной?»</p> <p>«Мы с Вами пришли к выводу, что по поводу утренника с родителями нужно разговаривать убедительно, для того, чтобы они помогли нам оформить групповые комнаты. Скажи, как ты думаешь, насколько конкретно ты сформулировала цель перед родительским комитетом?»</p> |
| <p>Похвала (менти не понятно, что именно он сделал хорошо, что у него получилось)</p> | <p>«Молодец!», «Отлично» – без конкретизации успеха</p> |
| <p>Критика (менти не знает, какие ошибки он допустил, что именно ему необходимо доработать)</p> | <p>«Не то ,что нужно получилось!», «Кто учил Вас так делать?» – «шаблонность» высказывания не позволяет вычленить ошибку.</p> |
| <p>Отсутствие обратной связи (обучаемый остается в неведении относительно того, как и в каком направлении, ему развиваться дальше)</p> | <p>«Ага...», «Нормально...», «Хорошо», «Так, вижу результат!» – ментор не вникает в результат, соответственно, не может рефлексировать.</p> |

В процессе менторинга у ментора может сформироваться ошибочное мнение, что если с одним менти будет эффективен один прием, то он будет эффективен и с другим. Стиль взаимодействия ментор подбирает индивидуально под каждого менти, поскольку именно от этого будет зависеть успешность менторинга в дошкольной образовательной организации.

Формулировка цели менторинга напрямую зависит от ментора, а именно – от конечного результата, который видит ментор. Основная идея заключается в том, что он просто и ясно сформулирует и преподнесет ее до менти-педагога, что вдохновит последнего на ее достижение. Недостижимых целей не существует, но есть взаимоисключающие критерии их достижения, которых следует избегать в процессе менторинга [1, 8].

В процессе изучения менторинга для системы дошкольного образования в Казанском Федеральном Университете были проведены ряд исследований,

в результате которых нами была составлена модель «РОСТ». Менторинг состоит из самостоятельных фаз: планируй, делай, анализируй, рефлексируй, корректируй.

Рассмотрим особенности модели «РОСТ» (рис. 3), а именно классификации менторинга и присущие менторингу технологии. Необходимо отметить, что модель носит рекомендательный характер и может трансформироваться в определенных условиях в конкретной дошкольной образовательной организации [3, 4, 6, 8].

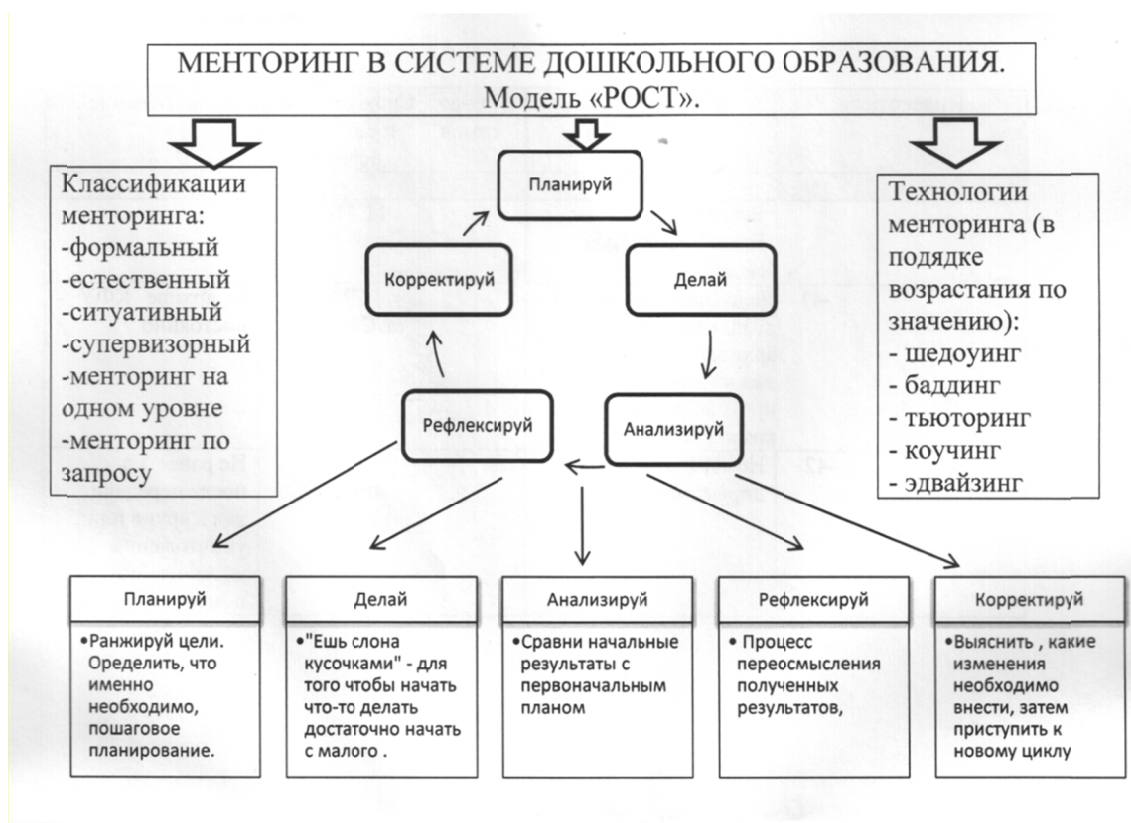


Рис. 3. Модель менторинга «РОСТ» в системе дошкольного образования

Качества личности, которыми должен обладать ментор: высокий уровень лояльности к образовательной системе; понимание всех систем работы детского сада; большой профессиональный опыт; желание быть наставником; готовность инвестировать свое время в развитие других педагогов; умение давать обратную связь и конструктивную критику; способность обучаться самому и стремление к личностному, профессиональному росту; умение находить общий язык с коллегами; проявление лидерства; бесконфликтность [2, 3, 5, 7, 9].

В результате нашего исследования было выявлено, что в процессе становления научных основ менторинга большое значение имеют технологии менторинга, применяемые в условиях дошкольной образовательной организации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь обретает популярность. Научная новизна нашего исследования заключалась в разработке модели менторинга, внедрение

которого позволило оптимизировать деятельность дошкольной образовательной организации, а именно процесс взаимодействия руководства с педагогическим коллективом. Соблюдение классификации менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность позволит делегировать и организовывать деятельность детского сада с максимальной отдачей. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является еще недостаточно изученной областью. Данный аспект составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература

1. Башинова С.Н. О создании условий для развития детской одаренности в дошкольной образовательной организации / С.Н. Башинова, Р.И. Латыпова, А.М. Гарифуллина // *Одаренность и ее развитие в межнациональных коммуникациях XXI века*. – 2019. – С. 98–104.

2. Габдулхаков В.Ф. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе / В.Ф. Габдулхаков, И.Т. Хайруллин / *Журнал «Вестник университета Российской академии образования»*. – 2019. – № 1. – С. 30–37.

3. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах. / В.Ф. Габдулхаков / *Наука. Образование*. – 2019. – С. 162–164.

4. Гарифуллина, А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде / А.М. Гарифуллина // *Казанская наука: научный журнал*. – № 4. – Казань: «Казанская наука», 2017. – С. 104–107.

5. Гарифуллина А.М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования / А.М.Гарифуллина // *Вестник Северо-Кавказского Федерального университета: научный журнал*. – 2020. – № 1(76). – С. 179–185. [F_Garifullina_AM_Vestnik_S_K.fu.pdf](#)

6. Гарифуллина А.М. Менторинг в эпоху медийности детского образовательного пространства / А.М. Гарифуллина // *Медийные процессы в современном гуманитарном пространстве: подходы к изучению, эволюция, перспективы: сборник статей и метод. материалов VI науч.-практич. конференции молодых ученых-исследователей. 16 мая 2020 г.* – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 102–105. [Garifullina_medijnye_processy_.pdf](#)

7. Гарифуллина А.М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы / А.М. Гарифуллина, В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гарифуллина // *Вестник образования*. – 2019. – С. 112–116.

8. Гарифуллина А.М. Менторинг в поликультурном пространстве системы дошкольного образования российской федерации. // *Одаренность и талант в информационном пространстве XXI века* / А.М.Гарифуллина / *Сборник статей и методических материалов XXVI международной научно-практической конференции. 30 марта 2020 г.* / под ред. доктора пед. наук, профессора В.Ф. Габдулхакова. – Казань, 2020. – С. 5–11. ISBN 978-5-9222-1394-3

9. Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Пабlishер, 2017. – 365 с.

10. Almira M. Garifullina, Venera G. Zakirova, Svetlana N. Bashinova, Nadezhda Pomortseva, Aisyly M. Garifullina / *Self-actualization of a young teacher's personality in*

multicultural child educational environment// Almira M.Garifullina // Proseedings. – 2019. P. 102–111.

11. Goleman D. *Social Intelligence* / Random House, 2007. Режим доступа: <http://www.edutopia.org/lucas-goleman-social-emotional-learning>.

12. Kegan R. & Laskow L. *Immunity to Change*, Harvard Business School Publishing. – 2009. Режим доступа: [<http://www.ipm.by/webroot/delivery/files/nepriyatie-peremen.pdf>]

УДК 378

**С.И. Гильманишина, д. п. н., профессор,
Р.Н. Сагитова, к. х. н., доцент,
Э.Г. Абдрахманова,
И.Р. Гильманишин, к. т. н., доцент,
В.А. Миннахметова
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В исследовании идея подготовки учителей в интересах устойчивого развития общества и возможные направления ее реализации связываются с воспитанием комплекса личностных качеств, формированием профессионально значимых компетенций и носит системный характер с акцентом на футуризацию педагогического образования (изучение и моделирование будущего). Выявлены и обоснованы педагогические условия подготовки учителей в интересах устойчивого развития общества. Их практическая реализация рассмотрена на примере подготовки бакалавров педагогического образования (химия).

Ключевые слова: учитель нового типа, химико-педагогическое образование, образование для устойчивого развития.

**S.I. Gilmanshina, Doctor, Dr. PhD Professor,
R.N. Sagitova, Dr. PhD Associate professor,
E.G. Abdrakhmanova,
I.R. Gilmanshin, Dr. PhD Associate professor,
V.A. Minnakhmetova,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

TEACHER TRAINING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Abstract. In the study, the idea of training teachers for sustainable development of society and possible directions of its implementation are associated with the education of a set of personal qualities, the formation of professionally significant competencies and is of a systematic nature with an emphasis on the futurization of teacher education (the study and modeling of the future). Pedagogical conditions for training teachers in the interests of sustainable development of society are identified and justified. Their practical implementation is considered on the example of preparation of bachelors of pedagogical education (chemistry).

Keywords: teacher of a new type, chemical and pedagogical education, education for sustainable development.

В современных социально-экономических условиях глобализации и трансформации педагогического образования [8, 9], необходимости

предвидения угроз и опережающей реакции на них возникает необходимость в подготовке учителей, знакомых с концепцией устойчивого развития и способных к осознанной реализации образования в интересах устойчивого развития общества. Актуальна готовность учителя к научному объяснению химико-экологических процессов в окружающей среде и жизнедеятельности человека [5, 6], оценке креативности обучающихся при достижении целей концепции устойчивого развития в условиях трансформации образования. Данные обстоятельства требуют нового взгляда на подготовку учителя и формирование у него профессионального мышления [2, 3] в современных условиях практико-ориентированного проектного обучения [4] в университете.

Понятие «образование в интересах устойчивого развития» сформировалось относительно недавно и включает экологическое образование, социальный и экономический компоненты. Сегодня, когда формируется общая системная концепция образования в интересах устойчивого развития, одной из актуальных задач становится проектирование соответствующего образовательного процесса подготовки учителей.

Подготовка учителей в интересах устойчивого развития общества строится на воспитании комплекса личностных качеств, формировании профессионально значимых компетенций и носит системный характер с акцентом на футуризацию педагогического образования (изучение и моделирование будущего).

Проблема исследования: каковы педагогические условия подготовки учителей в интересах устойчивого развития общества в системе университетского образования.

Цель: выявить педагогические условия подготовки учителей в интересах устойчивого развития общества на примере университетского химико-педагогического образования.

Методологическая основа: практико-ориентированный и интегративный подходы.

Результаты. Проведенные исследования позволили выделить четыре педагогических условия подготовки учителей химии в интересах устойчивого развития общества.

Первое условие связано с корректировкой учебного плана в соответствии с экологическим компонентом концепции устойчивого развития. Например, в учебный план подготовки учителей по направлению «Педагогическое образование, профиль химия» введены химико-экологические дисциплины.

Это «Химия окружающей среды», «Школьный эколого-аналитический мониторинг», «Химические системы и экологический риск», «Проблемы эколого-аналитического мониторинга загрязнений окружающей среды» и другие (с учетом смещения акцентов на изучение и моделирование будущего, что соответствует футуризации образования).

Например, в процессе изучения курса «Школьный эколого-аналитический мониторинг» рассматриваются темы: «Эколого-аналитический мониторинг как составная часть экологического мониторинга», «Школьный экологический и эколого-аналитический мониторинг», «Методика школьного эколого-

аналитического мониторинга», где из контактных 36 часов на лабораторный практикум отведено 24 часа. Курс «Химические системы и экологический риск» включает такие темы, как «Основные понятия экологического риска», «Техногенные аварии как источники негативных факторов техносферы», «Управление экологической безопасностью в химической промышленности» и другие (из контактных 36 часов лабораторный практикум составляет 18 часов).

Второе условие – трансформация лабораторных работ по химии как важного фактора формирования у студентов навыков достижения целей концепции устойчивого развития. Например, в курс коллоидной химии включены работы по устранению мутности раствора с применением различных коагулянтов, лабораторный практикум по физической и органической химии также значительно трансформирован с учетом идей устойчивого развития общества. Используются малые количества реагентов, органические вещества для лабораторного практикума подбираются с учетом их минимальной нагрузки на окружающую среду, термический анализ по физической химии проводится в герметичных капсулах и т. п.

Третье условие – развитие у студентов креативности и системного мышления посредством выполнения комплексных химико-экологических проектов и применения технологии интеллектуальных карт (решаемая проблема помещается в центр, от которого идут ответвления, демонстрирующие возможные пути ее решения [1, 7]). Студентам – будущим бакалаврам педагогического образования по профилю химия предлагаются для выполнения групповые и индивидуальные проекты. Темы проектов объединены в три блока, связанные с мониторингом загрязнений и очисткой объектов окружающей среды; физико-химическим и химическим анализом продуктов питания и лекарственных препаратов; изучением средств бытовой химии.

Четвертое условие – разработка содержания специальной темы, раскрывающей суть понятия «образование в интересах устойчивого развития» в одном из курсов блока методических дисциплин. Например, в научно-методический курс «Дидактика химии» включена новая тема «Химико-педагогическое образование в интересах устойчивого развития общества». Данная тема предполагает рассмотрение концепции устойчивого развития, концепции образования для устойчивого развития, специфику и суть понятия химико-педагогическое образование в интересах устойчивого развития общества.

Указанные педагогические условия по-разному реализуются в подготовке учителей химии на уровне бакалавриата в системе педагогического образования Казанского федерального университета.

Первое педагогическое условие – корректировка учебного плана в соответствии с экологическим компонентом концепции устойчивого развития – реализуется с 2011 года.

Первоначально в учебный план были включены только две дисциплины «Химические основы экологии» и «Химические процессы в окружающей

среде». Позднее, на втором этапе корректировки, учебный план пополнился курсами «Химия почв», «Химические системы и экологический риск», «Проблемы эколого-аналитического мониторинга загрязнений окружающей среды».

Третий этап корректировки учебного плана по направлению «Педагогическое образование, профиль химия» связан со внедрением в учебный процесс требований Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения. Это необходимость повышения качества экологического образования и воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений на уроках естественнонаучного блока дисциплин. Поскольку данную деятельность будет осуществлять и учитель химии, возникла необходимость включения в учебный план таких курсов, как «Физико-химические методы анализа в школьной проектной деятельности» и «Школьный эколого-аналитический мониторинг». Рабочие программы обеих дисциплин составлены с четкой ориентацией на возможности школьной химической лаборатории и выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.

Более того, необходимость разработки содержания этих дисциплин возникла по пожеланиям учителей химии, ежегодно проходящих повышение квалификации на кафедре химического образования Казанского федерального университета. В результате неоднократного их анкетирования были получены следующие результаты. На вопрос «Считаете ли Вы необходимым введение экологического компонента в школьный курс химии» большинство респондентов не зависимо от педагогического стаже ответили «Да» (92 % от 164 опрошенных).

В тоже время на вопрос «Где целесообразнее реализовывать экологический компонент при обучении химии – на уроках или во внеурочной деятельности?» ответы учителей разделились в зависимости от педагогического стажа. 50 % учителей со стажем до 5 лет, считают, что экологический компонент необходим на уроках химии. Этому мнения придерживаются 30 % учителей со стажем от 5 до 15 лет и только 20 % учителей со стажем более 15 лет. Более опытные учителя предпочитают вводить экологический компонент во внеурочную деятельность, объясняя тем, что, в свое время, в процессе обучения в высшей школе им химические дисциплины преподавались без экологического компонента. В целом же, учителя попросили приблизить лабораторный практикум эколого-ориентированных университетских дисциплин к школьным условиям.

Таким образом, анкетирование действующих учителей подтверждает необходимость корректировки учебного плана подготовки учителей химии в соответствии с экологическим компонентом концепции устойчивого развития.

Второе педагогическое условие – трансформация лабораторных работ по химии как важного фактора формирования у студентов навыков достижения целей концепции устойчивого развития – системно реализуется в курсах

физической, аналитической и органической химии достаточно длительное время (с 2011 года).

Третье педагогическое условие – развитие у студентов креативности и системного мышления посредством выполнения комплексных химико-экологических проектов и применения технологии интеллектуальных карт стало выполняться сравнительно недавно.

Химико-экологические проекты студенты – будущие учителя химии выполняют в курсе «Дидактика химии» при изучении темы «Развитие и воспитание обучающихся средствами учебного предмета «химия»» в разделе «Формирование химико-экологической культуры обучающихся». При этом рассматриваются экологические знания как компонент мировоззренческих знаний и условия их формирования на уроках химии.

В тоже время результаты анкетирования студентов выпускного курса и действующих учителей химии свидетельствуют о необходимости усиления работы по пропаганде идей устойчивого развития и более полной реализации концепции «образование в интересах устойчивого развития» в системе университетского педагогического образования. Это послужило важным фактором разработки и начала реализации в 2019–2020 учебном году четвертого педагогического условия.

Четвертое педагогическое условие – разработка содержания специальной темы, раскрывающей суть понятия «образование в интересах устойчивого развития» в одном из курсов блока методических дисциплин. Был отобран курс дидактики химии. В настоящее время в рамках данного курса разрабатывается новая тема «Химико-педагогическое образование в интересах устойчивого развития общества». Разработаны лекционные презентации «Концепции устойчивого развития» и «Образование для устойчивого развития». Ведется работа над третьей презентацией «Химико-педагогическое образование в интересах устойчивого развития общества», глоссарием и банком контрольных вопросов, подбираются темы соответствующих проектных работ для студентов. В учебный процесс планируется внедрение в 2020–2021 учебном году.

Выводы. Выявлены и проходят опытно-экспериментальную апробацию педагогические условия подготовки учителей химии в интересах устойчивого развития общества в системе университетского образования. Это включение в учебный план дисциплин экологической направленности; трансформация лабораторных работ с целью формирования у студентов навыков достижения целей концепции устойчивого развития; включение в содержание методических дисциплин тем, раскрывающих сущность понятия «образование в интересах устойчивого развития»; развитие креативности и системного мышления посредством выполнения комплексных проектов и применения технологии интеллектуальных карт.

Рекомендации. Для преподавателей университетов, учителей, слушателей курсов повышения квалификации.

Литература

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
2. Гильманишина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода / Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. – Казань, 2008. – 456 с.
3. Гильманишина С.И., Вилькеев Д.В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 67–75.
4. Гильманишина С.И., Камасина А.Р. Формирование у студентов ценностно-смысловой компетенции на основе проектного обучения химии // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2013. – № 1. – С. 78–81.
5. Гильманишина С.И., Халикова Ф.Д., Щавелева Н.Г. Формирование опыта учебного творчества в системе «лицей – университет» (на примере гендерно ориентированного обучения химии) // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2–11. – С. 2455–2458.
6. Gilmanshina S.I., Gilmanshin I.R., Sagitova R.N. and Galeeva A.I. The Feature of Scientific Explanation in the Teaching of Chemistry in the Environment of New Information of School Students' Developmental Education // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – № 11(4). – С. 349–358.
7. Sternberg R.J. The assessment of creativity: An investmentbased approach // *Creativity Research Journal*. – 2012. – № 24 (1). – С. 3–12.
8. Valeeva R.A., Kalimullin, A.M. (2019). *Learning To Teach In Russia: A Review of Policy and Empirical Research*. In Tatto, M.T. and Menter, I. (Eds.) *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study* (pp. 193–213). – London: Bloomsbury, 2019. <https://books.google.ru/books?id=DsqFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.
9. Valeeva R., Kalimullin A. (2019). *Teacher education in Russia*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. – Oxford University Press, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446>.

УДК (811.411.21+811.161.1)'373.45

Е.С. Гилёва, старший преподаватель
Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМУ АРАБСКОМУ, РУССКОМУ, АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В данной статье автор касается проблемы, имеющей значение не только для курсов высших профессиональных учебных заведений, посвящённых сравнительно-типологическому и сопоставительному языкознанию, компаративистике, но и курсов языковых, включённых в программы студентов магистратуры и аспирантуры, в ходе освоения которых сравнительно-сопоставительный метод может существенно ускорить непосредственно процесс языкового обучения, лингвистического образования, а также расширить возможности поликультурного образования учащихся, повлиять на процесс социализации личности студента, его профессиональную адаптацию и становление.

Ключевые слова: языковое обучение, сопоставление языков, сравнительно-сопоставительный метод, лексическое заимствование, заимствования в арабском, русском и английском языке, экономические заимствования, способы ассимиляции заимствований.

**THE USE OF THE COMPARATIVE METHOD
IN TEACHING SPECIALIZED ARABIC, RUSSIAN,
ENGLISH LANGUAGES BASED ON BORROWINGS IN THE ECONOMICS**

***Abstract:** The author focuses on the issue that concerns not only courses of higher professional educational institutions devoted to comparative typological and comparative linguistics but also language courses included in the curriculum of master's and postgraduate degree, during the development of which the comparative method can significantly accelerate the process of language training, linguistic education per se, as well as expand the possibilities of multicultural education of students, affect the social development process of the student's personality, his professional adaptation and formation.*

***Keywords:** language teaching, language comparison, comparative method, lexical borrowing, borrowings in Arabic, borrowings in Russian, English-language borrowings, economic borrowings, assimilation of the borrowings.*

В современном стремительно развивающемся мире XXI вв., мире экономических инноваций, сближения принципов социально-экономических укладов на глобальном уровне, мире заимствования идей, управленческих методов, систем, технологий, все прогрессивные изменения отражаются в современных лексических системах разнообразных сфер, в том числе и экономической, английского, русского, арабского, любых других существующих функционирующих языков. В поликультурном мире XXI века, объединённом общими тенденциями развития, возрастает потребность владения несколькими иностранными языками, что способствует всё большему распространению явлений билингвизма, мультилингвизма в современном обществе, что особенно актуально для профессионального развития преподавателя педагогического вуза.

В современных языках отмечается феномен интеграции знаний, распространение терминов, имеющих одинаковый план содержания в разные терминологические системы – в современном научном дискурсе известен как транстерминологизация, что характерно и для экономической терминологической системы, в том числе. Характерная черта экономики XXI в. – способность к восприятию, использованию огромных массивов информации, полная компьютеризация, использование новейших технологий. Всё это отражается в лексике, проявляется в распространении заимствований, в «перетекаемости» терминов. По этим причинам становится ещё больше актуален вопрос заимствования, который обязательно следует затрагивать преподавателю не только курсов высших профессиональных учебных заведений, посвящённых сравнительно-типологическому и сопоставительному языкознанию, компаративистике, но и вообще языковых курсов, включённых в программы студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В данной статье рассматриваются возможности использования сравнительно-

сопоставительного метода в обучении специализированному арабскому, русскому, английскому языкам на основе заимствований в области экономики.

Сравнительно-сопоставительный метод изучения языков используется в лингвистике для решения разноплановых теоретических и практических задач и получил признание среди многих ученых. В. фон Гумбольдт обосновывал данный метод, разъяснял все его особенности, а также зарождение новой дисциплины в компаративистике – лингвистической типологии [1: 352–353]. И.А. Бодуэн де Куртенэ являлся одним из основателей сравнительного языкознания, его вклад в изучение сравнительно-сопоставительного метода исследования языков уникален. Изучением и использованием сравнительно-сопоставительного метода занимались А. Шлегель, Ф. Шлегель, А. Шлейхер, Ш. Балли, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, В.Д. Ушаков, В.К. Юсупов и другие. Говоря о лингвистическом сопоставлении, важно обратить наше внимание на учение В.Д. Ушакова, и в соответствии с ним «сравнительно-сопоставительный метод описания и изучения языков – один из основных в лингвистической науке и применяется как в ходе всестороннего, глобального исследования двух или более языков, так и в процессе сопоставления и отдельных подсистем» [10:100]. Проблеме использования сравнительно-сопоставительного метода изучения языков посвящены некоторые работы, которые затрагивают разные аспекты, в том числе взаимное влияние языков друг на друга в процессе их изучения. Среди таких работ исследования А.В. Шипиловой, Л.В. Молчановой, И.Л. Бим и других. Таким образом, сравнительно-сопоставительный метод может быть рассмотрен и широко использован для практических и теоретических проблем изучения языков, их сопоставления, перевода.

Целью нашего исследования является изучение вопроса использования сравнительно-сопоставительного метода в обучении специализированному арабскому, русскому, английскому языкам на основе заимствований в области экономики. *Основные методы исследования* – сравнительно-сопоставительный метод, описательный метод, анализ иноязычной лексики в средствах массовой информации, деловой переписке и словарях. При исследовании материала с учетом его специфики применялись описательный и компонентный методы, метод этимологического анализа, а также приемы классификации и систематизации.

Для более глубокого изучения проблемы нами было проанализировано большое количество информации, касающейся теоретических и практических исследований в области научного обоснования и интерпретирования процессов лексического заимствования.

Как писал Э. Сапир, «самый простой способ влияния, которое может один язык оказать на другой, – это лексическое заимствование», «когда происходит заимствование культурологического понятия, неизбежно заимствование и самого слова» [13: 206].

В течение большого исторического периода вопросами заимствования занималось значительное количество исследователей, среди них можно выделить учёных, занимающихся изучением заимствований в русском языке: Я.К. Грот, С.К. Булич, Л.П. Крысин, В.В. Виноградов, Г.Г. Тимофеева,

Д.Е. Розенталь, Е.Ф. Володарская, В.Р. Богословская, Е.В. Маринова; лингвистов, изучающих вопрос заимствования в арабском языке: I. Al-Yaziji, Н.В. Юшманов, И.Ю. Крачковский, Г.Ш. Шарбатов, Issawi Ch., J.J.M. Bakker, В.М. Белкин, К.О. Юнусов, В.Е. Шагаль, С.В. Мухин; исследователей, анализирующих заимствования в английском языке: Е. Naugen, М.С. Коробова, А.М. Элдаров, Ю.А. Зацный, А.И. Смирницкий, В.М. Аристова, М.В. Багиян и других. Проблеме ассимиляции заимствований в разносистемных языках посвящены недавние работы Аббатовой Билгейис Мобил кызы, М.В. Китайгородской, А.Х. Садика, Е.В. Мариновой, В.А. Дуплийчук; И.В. Скворцовой, О.М. Синьковой, Аль-Кадими Махмуда Гази Чаллоб, С.Н. Боднара и других. В последние годы, появились исследования, посвященные заимствованиям конца XX – начала XXI века, а также «глобализмам», среди них работы Н.В. Вагановой, Л.Ю. Касьяновой, К.С. Захватаевой, Ю.В. Балакина, Е.М. Висилицкая, С.А. Разуметова, А.М. Косырёвой и других.

Рассмотрим экономические заимствования на примере сопоставления *современного литературного арабского языка и современного русского языка*, богатейших языков многовековой истории, культуры, науки, литературы, в которых на данный момент процессы заимствования иностранной лексики экономической сферы идут очень интенсивно, в частности среди заимствований XX–XXI веков доминируют заимствования из *английского языка*.

В ходе преподавания курса общего языкознания студенты узнают о том, что арабский язык – афразийский, семито-хамитский, язык семитской ветви, флективно-агглютинативный, символично-фузионный, синтетико-аналитичный язык, русский язык – славянский язык индоевропейской семьи славянской группы восточной подгруппы, фузионно-флективный, синтетический язык английский язык относится к германским языкам индоевропейской семьи языков (западногерманская группа), это аналитический язык флективного типа [8: 153–154, 451–536].

Русскому языку-реципиенту, который обладает графической системой, схожей с системами европейских языков, достаточно легко адаптировать новые слова, о чем студенты узнают в курсах словообразования и морфологии русского языка: достаточно легко подбирается аналог иноязычным фонемам (например, booking – букинг, deadline – дедлайн, merchandising – мерчандайзинг torrent – торрент, topping – топпинг, warrant – варрант и другие). Тем не менее, в современном русском языке вопрос фонетико-графического освоения заимствованных экономических терминов достаточно не однозначен [5: 100–106]. Заимствованные слова в современном русском языке можно подразделить на три группы по признаку звукобуквенного соотношения и сохранения произношения (описательный метод, анализ иноязычной лексики в средствах массовой информации, деловой переписке и словарях. приемы классификации и систематизации):

1) заимствованное слово в системе языка-реципиента сохраняет произношение и звукобуквенные соотношения, например: accounting –

экзаунтинг, back-wardation – бэквардэйшн, goodwill – гудвилл, establishment – истеблишмент, management – менеджмент, promoter – промоутер и т. д.;

2) заимствованное слово в системе языка-реципиента сохраняет произношение слова, но не в полной мере соблюдает тождественность его написания, например: barratry – баратрия, engineering – инжиниринг, settlement – сэтлемент, traffic – трэфик, traveller's cheque – тревелрс-чек, screening – скрининг, taxfree – тэкс фри и т. д.;

3) заимствование в системе языка-реципиента характеризуется графической вариативностью – слитного, отдельного или через дефис, например: а) бездефисно – дефисно: банкнот – bank-note, каунтертрейд – counter-trade и т. д.;

б) дефисно – отдельно: бизнес-план – businessplan, гросс-термз – grossterms, димайз-чартер – demisecharter, маркет-ордер – marketorder, тест-маркетинг – testmarketing и т. д.;

с) дефисно – бездефисно: лиз-бэк – leaseback, лэй-евай – layaway и т. д.

В структуре арабского литературного языка заимствованному слову сложно быстро закрепиться. Это объясняется тем, что консонантное письмо, арабская специфическая графика, изменяет значительно фонетико-графический облик заимствованной лексической единицы. Из курса фонетики арабского языка студенты получают знания о том, что среди имеющихся в арсенале арабского языка «выделяют различные способы и средства ассимиляции (описательный метод, анализ иноязычной лексики в средствах массовой информации, деловой переписке и словарях, приемы классификации и систематизации):

1) из иностранного слова «выбираются» все согласные (напр.: banknote – b, n, k, n, t) и заменяются схожими с ними по звучанию арабскими согласными «ص، ض، ط، ظ» (بنكنوت), причём эмфатические буквы (ظ، ط، ض) обычно при этом не применяются;

2) добавляются так называемые «долгие» графемы (а – ا, у – و, и – ي или «хамза с соответствующими вокализаторами: а – اُ, у – أُ, и – إ), напр.: англ. stearling – استرليني, фр. cliché – إكليشه и др.);

3) варьируется долгий/краткий с использованием специальных диакритических знаков (напр.: Internet – إنترنت, business – بيزنس, offset – أوفсет, fax – فاكс, бланк – أورنيك, архив – أرشيف, принтер – برينتر, телефон – تلفون, мобильный телефон – موبايل, технология – تكنولوجيا и др.);

4) расчленение гласным согласного начального скопления» (напр.: printer – برينتر, standart – ستاندارت, transit – ترانзит и т.д. [2:31,33,103,104; 3:104-106; 4:353,384,388; 11:398].

В экономической терминологии современного русского языка мы встречаем иностранные слова, ассимилированные следующими способами (описательный метод, анализ иноязычной лексики в средствах массовой информации, деловой переписке и словарях, приемы классификации и систематизации):

транслитерации (при котором происходит сопоставление русской графики с графикой языка-источника, например: брифинг, дансинг, дистрибьютер, диспач, маркетинг, принтер, скейтборд, холдинг и др.);

транскрипции (при данном способе иногда необходимы некоторые дополнительные графемы-эквиваленты английских букв, например: истеблишмент, ланч, плэйер, хайуэй, фриуэй и др.), также –

слова с полной / частичной утратой исконных семантических значений слова, ссужением / расширением значений слова (например: андерайтинг, ассигмент, банкинг, бенчмаркинг, бизнес, вендинг, дедвейт, дедринг, деливери, демпинг, дилинг, инжиниринг, мерчандайзинг, мэтьюрити, паблисити, промоутер, рекруитмент, сервис, хайринг и др.). К тому же, мы наблюдаем много заимствований на стадии

вкрапления (употребление иноязычных слов в исконной фонетической, орфографической, грамматической формах), которые ассимилируются в языке-реципиенте с помощью способа

трансплантации (механическое, в основном, неоправданное, перенесение графем лексических единиц из одного языка в другой, например: VIP (англ. Very Important Person – очень важная личность), CIF (англ. cost – цена + insurance – страхование + freight – фрахт), CAF (англ. Cost and freight – стоимость фрахта), FOB (англ. Free onboard – свободен на борту), HR (англ. Human Resources – человеческие / кадровые ресурсы), PR (англ. Public Relations – связи с общественностью), CIO (англ. Chief Information Officer – директор по информационным технологиям), IT (англ. Informational Technologies – информационные технологии) [6: 307–314] и другие.

Что касается фонетико-графической структуры арабского языка, то она отлична от структуры западноевропейских языков, и это сказывается на облике ассимилированного иностранного слова. Такой способ ассимиляции заимствований, как *транслитерация*, который весьма распространён в современном русском языке, в арабском – менее продуктивен. Примеры такого типа ассимиляции мы можем привести следующие: аутсорсинг (англ. outsourcing) – أوتسورسينغ; банкнот (англ. bank-note) – بنكوت; бизнес (англ. business) – البيزنس; камбио (ит. Cambio) – كامبيо; контракт (лат. contractus) – كنتراآتو; протокол (гр. → фр. Protocole) – بروتوكول; чек (перс., англ. cheque) – شك / شيك; биржа (гол. beurs, нем. Börse) – بورصة и другие. Следует отметить, что вместе с *фонематической ассимиляцией*, заменой иноязычного звука своим (например: виза – فيا или فيزا, где буква «в» заменяется на ف или ف; полис – بوليصة, где буква «п» заменяется на ب или осуществляется и процесс *морфологической ассимиляции* (прибавление буквы, её опущение, замена одного гласного другим, сукунирование гласного или вокализация согласного) پ [15: 70]).

В арабском языке при ассимилировании заимствований предпочтение отдаётся нескольким способам адаптации (описательный метод, прием систематизации): подгонке под определённые формулы-модели, подбору исконно арабского слова или выражения, таким механизмам адаптации, как *описательная компенсация заимствования (декомпрессия)*. Употребляемым ассимилятивным приемом отмечается способ *нахт – النحت* «ваяние, высекание» (*конденсация*). Он представляет собой создание нового слова из двух или более слов-компонентов. Этот тип словообразования состоит в усечении одной или нескольких согласных; затем по имеющимся в языке

моделям слова соединяются, вокализируются, и таким образом создается желаемое слово. Напр.: رأس + مال – «голова денег» → رأسُ مالٍ – капитал; или رأسُ مالِيَّةٍ → رأسُ مالِيَّةٍ – капитализм [13:138]. Один из основных критериев приспособления заимствованной лексики к системе АЛЯ – соответствие правилу словообразовательной аналогии, т. е. подведение чужого слова под арабские модели – *арабизация* (التعريب).

В процессе нашей работы с коммерческими деловыми бумагами, деловой перепиской, текстами экономической тематики, обнаружено большое количество заимствований широкого предметно-понятийного спектра из различных языков. Следует отметить, что заимствования экономической сферы из европейских языков XX–XXI вв. представляют собой, в основном, заимствования из английского языка. Интернет, электронные средства массовой информации – новый способ интенсивного распространения современных заимствований из английского языка, активно распространяющего своё влияние на все языки мира в настоящее время, превращаясь в глобальный язык XXI века.

Из курса истории английского языка студенты узнают, что современный английский язык – язык международного общения, науки, новых технологий, язык СМИ, Интернета, глобальный язык XXI века – всегда был активно вовлечён в процессы взаимодействия с другими языками мировой цивилизации, интеграции культур, заимствования.

На протяжении всей своей громадной истории формирования английский язык пережил большое количество этапов развития. В словарном составе современного английского языка могут быть более или менее чётко отделены друг от друга различные исторические слои, не одинаковые по происхождению, характеру и объёму. При этом, по мнению А.И. Смирницкого, в лексическом составе английского языка намечается такая группировка слов (описательный метод): *слова, несомненно заимствованные и ассимилированные* (из скандинавских языков, французского, латинского и греческого языков и прочих языков); *старый лексический фонд языка; словане заимствованные и нестарые, но образованные в сравнительно более позднее время* из заимствований или старого материала [9: 246]. На данный момент в лексике современного английского языка доля исконно англосаксонских слов равна лишь примерно одной трети. Большой процент составляют слова из скандинавских языков, а также немецкого языка, голландского и других германских языков. Слова, заимствованные из латинского и романских языков, составляют свыше 60 процентов. В современный английский вошли заимствования из таких языков, как китайский, арабский, японский, русский, чешский, турецкий, хинди, идиш, языков американских индейцев, австронезийских языков и других.

Экономика была и является областью деятельности, которая начала формироваться ещё в античном мире, развивалась, накапливала знания. Экономические термины перешли в английский язык, видоизменившись как структурно, так и семантически. Этимологический анализ базовых экономических терминов в английском языке показывает, что заимствование

некоторых слов, словообразовательных моделей происходило на раннем этапе возникновения самой экономической науки. Например, лексическая единица «cash» произошла в 1593 году и была заимствована от французского средних веков «caisse», «caissa» в значении «деньги», «казна», «ящик»; от латинского «capsa» в значении «ящик», «коробка»; лексическая единица «assets» была заимствована от англо-французского «assez», «assets» в значении «наследство», «недвижимость»; в английском языке использовалась фраза «averassetz» в значении иметь достаточное количество, от которого позже данная лексическая единица «assets» начала использоваться. Можно отметить и другие экономические заимствования (этимологический анализ): латинские – taxation (1325), margin (1350), consignment (1530) ratio (1636), interest (1425); латинофранцузские – cost (1200), price (1200), money (1250); французские – profit (1263), sale (1300), revenue (1419), cash (1593); англофранцузские – assets (1338), carry (1636) [12] и другие.

Всё более распространяющийся по всему миру, обеспечивающий международное общение и способствующий объединению мирового сообщества английский язык соответствует всем требованиям глобального языка. Глобальное распространение английского языка привело к появлению большого пласта интернациональной лексики английского происхождения, функционирующей во многих языках, документально это подтверждает функционирование лексических единиц английского происхождения в 16 европейских языках, зафиксированное в “Dictionary of European Anglicisms” под редакцией M.Gorlach.

Ниже приводится таблица, которая систематизирует наши полученные данные, экономические заимствования из английского языка в современном русском языке и современном арабском литературном языке. Мы распределяем заимствования по тематическим группам, представляем источник каждого заимствования, классифицируем заимствования по способу выражения, представляя структурно-семантические, функциональные характеристики терминов, репрезентирующих различные терминосферы экономической области деятельности – маркетинг, торговля, финансы, номенклатурные знаки, терминология деловых операций и другие (описательный метод, анализ иноязычной лексики в средствах массовой информации, деловой переписке и словарях, приемы классификации и систематизации).

| <i>Russian equivalent, borrowing method</i> | <i>Borrowing Source, English</i> | <i>Ways of the Borrowings Expression in Modern Standard Arabic</i> | | |
|---|----------------------------------|--|--|---------------------------------|
| | | <i>Native Arabic word</i> | <i>Arabic Descriptive Borrowing Compensation (Decompression)</i> | <i>Transliterated borrowing</i> |
| <i>Banking System Terms</i> | | | | |
| Аутсорсинг (transliteration) | eng. outsourcing | | | أوتسورسينغ، أوتسورسينغ |

| | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|---------|
| Алиенация (transcription) | eng. alienation | | عملية تغيير صاحب الأوراق المالية | |
| Банкнот (transcription) | eng. bank-note | ورقة مصرفية، ورقة نقدية، | | بنكنوت |
| Trade System Terms | | | | |
| Баннер (transliteration) | eng. banner | لافتة | لوحة إعلانات | |
| Бай-бэк (transliteration) | eng. buy-back | | تسديد ثمن معدات الإنتاج من المنتج | |
| Бартер (transliteration) | eng. barter | مقايضة | مبادلة عينية | |
| Бренд (transliteration) | eng. brand | | علامة تجارية مشهورة | |
| Демпинг (transliteration) | eng. dumping | | الإغراق التجاري، الإغراق السلعي، | |
| Импорт (transliteration) | eng. import | إستيراد | | |
| Экспорт (transliteration) | eng. export | تصدير | | |
| International commercial Terms | | | | |
| Дедвейт (transcription) | eng. dead-weight | | حمولة حقيقية | ديدفيت |
| Демуредж (transcription) | eng. demurrage | تعويض، غرامة | غرامة التأخير في شحن وتفريغ السفينة | |
| Диспач (transcription) | eng. dispatche | مكافأة | | |
| Инкотермс (transliteration) | eng. Incoterms | | | إنкотرم |
| CIF (transplanting) | eng. cost insurance freight | | تسليم ميناء الوصول | سيف |
| Тайм-шит (transliteration) | eng. time-sheet | | وثيقة الوقت | تايمшит |
| Economical Roles Terms | | | | |
| Брокер (transliteration) | eng. broker | | وسيط في البورصة، سمسار الأسهم المالية | |
| Бенефициар (transcription) | eng. beneficiary | مستفيد | | |
| Дилер (transliteration) | eng. dealer | متعامل | | |
| Менеджер (transliteration) | eng. manager | مدير، مدبر | | |
| Business Terminology | | | | |
| Бизнес (transcription) | eng. business | الأعمال | | البيزنس |
| Клиринг (transliteration) | eng. clearing | مقاصة | | كليرنج |
| Венчур (transcription) | eng. venture | مخاطرة | | |

| | | | | |
|---|-----------------------|-------|-----------------------------|--------|
| Гудвилл (transliteration) | eng. goodwill | | سمعة في الأوساط التجارية | |
| <i>Names of Economic Objects and Institutions</i> | | | | |
| Концерн (transcription) | eng. concern | | إتحاد إحتكاري للمنشآت | كونسرن |
| Фактория (transcription) | eng. factoring | تعميل | | |
| <i>Names of Documents</i> | | | | |
| Коносамент (transcription) | eng. consignment | | وثيقت اشحن | |
| Чек (transcription) | pers., eng. cheque | صاڤ | | شيك |

Мы можем сделать вывод, что заимствования в языках-преемниках настолько приспособляются к языковым системам, настолько усваиваются, что их иноязычное происхождение не чувствуется носителями данного языка и может быть обнаружено только при помощи этимологического анализа.

Выводы: в результате нашей работы над вопросом заимствования экономической тематики в разносистемных языках мы видим, что способы ассимиляции заимствований из английского языка в арабском и русском языках имеют свою специфику. Фонетико-графическая структура русского языка не имеет особых структурных отличий от западноевропейских языков, как в арабском языке, что значительно облегчает процесс ассимиляции нового иностранного слова. В современном русском языке преобладают такие способы освоения заимствований, как: транслитерация, транскрипция и трансплантация – способы менее распространённые в современном арабском литературном языке. Арабская лингвистическая традиция в ассимилировании заимствований в силу специфики графики долгое время придерживается способа описательной компенсации (декомпрессии), подгонки под формулы-модели, а также замены иностранных новейших заимствований исконными арабскими эквивалентами.

Сегодня во многих языках мира происходит семантическая трансформация материальных заимствований, соответственно и внедрение семантических заимствований. На рубеже XX – XXI веков, особенно в начале XXI века, заимствование, в частности из английского языка, – основной источник неологизации, «неогенеза русской языковой системы» [7: 3], значительное количество заимствований наблюдается и в современном арабском литературном языке и современном русском языке.

Результаты сравнения процессов ассимилирования заимствований из экономической сферы из английского языка в разносистемных языках – современном литературном арабском, современном русском, анализ фонетико-графических особенностей каждого из языков, способов, средств ассимилирования заимствований в указанных языках способствуют на основании получившихся классификаций заимствованных слов созданию новых терминологических глоссариев и статей словарей, разделов справочников, которые могут быть использованы в дальнейшем процессе обучения специализированному арабскому, русскому, английскому языкам,

способствовать овладению несколькими иностранными языками, что отвечает запросам современной ситуации. Данная информация будет полезна в курсах не только преподавателей-лингвистов, преподавателей родных и иностранных языков, но и ведущих курсов сравнительно-типологического языкознания, которые, обращаясь к текстам экономической тематики, развивали бы у обучающихся способности этимологического анализа, лингвистического и сравнительно-сопоставительного анализа при переводе.

Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке: учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014 – С. 352–353 – 417 с.*
2. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь: Ок. 42000 слов.: Под ред. В.А.Костина. – М.: Валерий Костин. – 2001. – 944 с.*
3. Белкин В.М. *Арабская лексикология. – М. – 1975. – 200 с.*
4. Боднар С.Н. *Жанр коммерческих деловых бумаг и их языковая специфика. – М.: Муравей. – 2002. – 328 с.*
5. Гилёва, Е.С. *К вопросу о заимствовании экономической терминологии современного русского языка / Е.С. Гилёва // Перевод и когнитология в XXI веке: сборник статей по материалам VIII Международной научной теоретической конференции (г. Москва, 1 сентября 2015 г.). – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – С. 100–106.*
6. Гилёва Е.С. *Заимствования экономической сферы в современных литературных арабском и русском языках (фонетико-графический аспект). // М., Преподаватель XXI век. Вып. № 2, 2017, ISSN 2073-9613. – С. 307–314.*
7. Захватаева К.С. *Английские заимствования в современном русском языке: семантический аспект. Автореф. дисс.на соис. уч. степени канд. фил. наук. Ростов-на-Дону. – 2013. – 22 с.*
8. Реформатский А.А. *Введение в языкознание. – М. – 1996. – С. 153–154, 450–451–536 с.*
9. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка. – М., МГУ, 1998, 260 с.*
10. Ушаков В.Д. *Некоторые вопросы внутриязыкового сопоставительного анализа фразеологических речений арабского классического языка // Теоретический журнал по общему и сравнительному языкознанию «Вопросы языкознания» // Наука, Москва. – 1992. – № 2. – С. 100. – 159 с.*
11. Чернов П.В. *Справочник по грамматике арабского литературного языка. – М.: Восточная литература. – 1995. – 473 с.*
12. [Электронный ресурс]. URL: www.etymonline.com, дата обращения: 04.04.2020, 11.04.2020, 18.04.2020.
13. Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Hartcourt, Brace And Company.
المورد إنكليزي-عربي مع لوحات. بيروت، ٢٠٠٦. (14)
[Munjid, 1975, C. 70.٢٠٠٣، بيروت، الإعلام. المنجد في اللغة والإعلام. (15)

Головчиц Л.А., д. п. н., профессор
Соловьева З.А.,
Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия

ОТНОШЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В настоящее время инклюзивное образование является признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на образование, дальнейшую социализацию и нормализацию жизни. Одним из важных условий инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие положительного отношения к этой форме образования со стороны педагогов, родителей детей с ОВЗ и с нормативным развитием. Цель исследования – выявление и анализ факторов, определяющих характер отношения педагогов и родителей к инклюзивному образованию. В статье представлены результаты анкетирования педагогов дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, родителей детей с нарушениями в развитии и с нормальным развитием. Результаты исследования могут быть использованы при планировании стратегии развития инклюзивного образования, реализации мер, направленных на совершенствование подготовки учителей, специалистов и родителей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, психологическая готовность.

L.A. Golovchits, Dr. PhD professor
Z.A. Solovieva,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia

THE ATTITUDE OF THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS TO INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: Currently, inclusive education is recognized as a tool for the realization of the rights of children with disabilities to education, further socialization and normalization of life. One of the important conditions for inclusive education of children with disabilities is a positive attitude to this form of education of teachers, parents of children with special needs and children with typical development. The aim of the study is to identify and analyze the factors that determine the nature of the attitude of teachers and parents to inclusive education. The results of the study can be used in planning a strategy for the development of inclusive education, implementing measures aimed at improving the training of teachers and parents.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special education, psychological readiness.

Актуальность проблемы. В настоящее время инклюзивное образование является признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на обучение, дальнейшую социализацию и нормализацию жизни. Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья определили происходящие изменения в социально-культурной среде, что должно изменить позицию общества, которое переосмыслит отношение

к детям с ограниченными возможностями здоровья. Однако быстрое включение системы российского образования в международные стандарты образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее-ОВЗ) оказалось связанным с большим количеством проблем. Одна из них – формирование позитивного отношения участников педагогического процесса (педагогов, родителей) к совместному образованию детей с нарушениями в развитии и нормально развивающихся сверстников.

Совершенствование системы инклюзивного образования предполагает специальную работу по формированию готовности всех участников образовательного процесса [2, 3]. Одним из важных условий инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие положительного отношения к этой форме образования со стороны педагогов, родителей детей с ОВЗ и с нормативным развитием. С.В. Алехиной [3] была разработана трехкомпонентная модель анализа профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики, теоретической основой которой стали три основные составляющие – знания педагога об особенностях развития детей с различными типами нарушений, степень эмоционального принятия ребенка с ОВЗ, уровень готовности взаимодействовать с ним. Структура психологической готовности характеризуется такими компонентами как: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [2: 20]. Н.М. Назарова [8, 9] считает, что наряду с технологической подготовкой будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования и формированием профессиональных компетенций, должны быть сформированы ценностные ориентиры и личностные качества, связанные с пониманием человеческой ценности каждого ученика независимо от наличия и тяжести нарушений в развитии; осознание своей ответственности за трансляцию социальных ценностей и доступных академических знаний, включение ребенка в социум. Среди личностных качеств, которые необходимы педагогу, важно принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его проблемами и достижениями, вера в его возможности развития и компенсации нарушенных функций. Одним из важных условий инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие положительного отношения к этой форме образования со стороны педагогов, родителей детей с ОВЗ и с нормативным развитием. Однако в настоящее время нет однозначных данных об отношении педагогов и родителей к процессу инклюзивного образования. В материалах разных авторов приводятся противоречивые факты об отношении педагогов начальной школы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 5, 7, 8]. По данным Е.Н. Моргачевой [7], большинство педагогов общеобразовательных и коррекционных школ, а также родители обычных школьников выступают против инклюзивного обучения. У родителей детей с типичным развитием и родителей детей с ОВЗ разные

представления о сути и задачах инклюзивного образования. У родителей нормально развивающихся детей отмечена недостаточность знаний об особенностях развития детей с ОВЗ [1]. Результаты проведенного Т.А. Федоровой исследования [8] показали, что отношение педагогов начальной школы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день неоднозначно. Данные анкетирования позволяют говорить об относительном принятии учителями начальных классов идеи инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Цель исследования – выявление и анализ факторов, определяющих характер отношения педагогов и родителей к инклюзивному образованию.

Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы; эмпирические методы: изучение опыта работы образовательных организаций, анализ нормативной и учебно-методической документации; экспериментальные; методы графического изображения результатов, количественный и качественный анализ результатов анкетирования участников образовательного процесса, устных бесед, наблюдений. В качестве ведущего метода в исследовании данной проблемы использовался метод личного анкетирования, предусматривающий непосредственный контакт исследователя с респондентом. Были разработаны три типа анкет: для педагогов начальных классов и дошкольных общеобразовательных организаций; для специалистов коррекционного профиля (учителя-дефектологи, логопеды, психологи); родителей учащихся с ОВЗ и для родителей детей с нормативным развитием. В вопросах моделировались различные образовательные ситуации. Анкетирование было проведено среди педагогов начальных классов и дошкольных общеобразовательных организаций, родителей учащихся с ОВЗ и родителей детей с нормативным развитием. В таблице 1 приведены данные о количестве респондентов различных групп.

Таблица 1

Состав и количество участников эксперимента

| Группы участников | Количество человек |
|--|--------------------|
| Воспитатели дошкольных образовательных организаций | 40 |
| Учителя начальных классов общеобразовательных организаций | 45 |
| Педагоги дошкольных школьных общеобразовательных организаций, осуществляющие коррекционную работу (дефектологи, логопеды, психологи) | 35 |
| Родители учащихся с ОВЗ | 30 |
| Родители учащихся с нормальным развитием | 40 |
| Всего | 190 |

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа: на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических

подходов в философской, психологической научной литературе, теории и методике педагогических исследований; были определены проблема, цель, и методы исследования, составлен план экспериментального исследования, разработаны анкеты для участников трех групп. На втором этапе проводилось анкетирование воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов, специалистов коррекционного профиля (учителя-дефектологи, логопеды, психологи). На третьем этапе исследование было проведено с родителями детей, посещающих обычные общеобразовательные школы, как с нарушениями в развитии, так и с родителями школьников, не имеющих выявленных отклонений в развитии.

Экспериментальная база. Опытной-экспериментальной базой исследования являлись дошкольные и школьные образовательные учреждения г. Москвы.

Результаты. Рассмотрим данные анализа анкетирования воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальных классов общеобразовательных школ, специалистов коррекционного профиля (рис. 1). Выявлено в целом положительное отношение к совместному обучению воспитанников с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников 72 % воспитателей дошкольных общеобразовательных организаций. Количество воспитателей, заявивших о негативном отношении к совместному обучению детей с проблемами в развитии вместе с их нормально развивающимися дошкольниками, составило всего 3 %. Педагоги дошкольных учреждений считают полезным инклюзивное воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии как с позиций развития данной группы дошкольников, так и с точки зрения формирования положительных отношений между детьми. Однако только 38 % педагогов начальных классов школ заявили о позитивном отношении и готовности работать с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

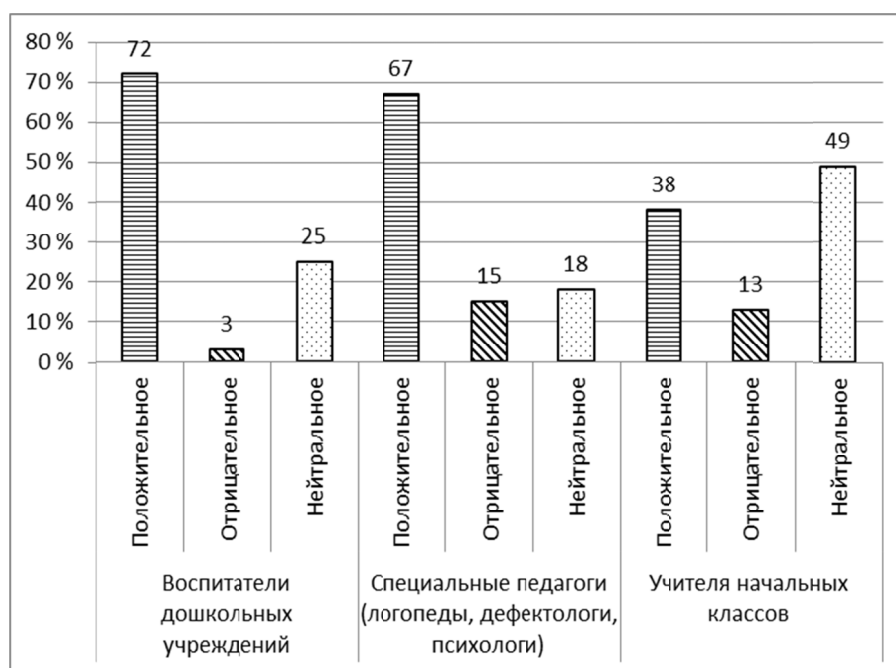


Рис. 1. Отношение педагогов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ

В условиях инклюзивного образования педагоги столкнулись с определенными трудностями, а в некоторых случаях с неготовностью к совместному обучению учащихся с нормальным развитием и учащихся с ОВЗ. Выявилась проблема непонимания особенностей развития детей с ОВЗ. Некоторые педагоги общеобразовательных организаций в процессе анкетирования высказывали свои опасения: «Что я буду делать с таким ребенком, если он попадет ко мне в класс?». Те респонденты, которые имеют опыт совместного обучения детей с ОВЗ и детей без особенностей в развитии отметили, что «все зависит от индивидуальных особенностей ребенка». Рассматривая вопрос готовности работы педагогов к обучению детей с ОВЗ в зависимости от категории, можно сделать вывод, что наиболее «предпочтительными» для совместной работы в условиях инклюзивного класса являются школьники с нарушением зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, в меньшей степени педагоги готовы работать с детьми с ментальными нарушениями. По поводу данной категории были категоричные высказывания: «эти дети необучаемые», «им не место в общеобразовательной организации». Значительные сложности возникают при обучении детей с задержкой психического развития. Если говорить о детях с множественными нарушениями, тут педагоги общеобразовательных организаций демонстрируют бессилие и неготовность к работе с ними. На вопрос анкеты, используют ли учителя начальных классов адаптированные основные образовательные программы начального общего образования, рекомендованные для различных групп детей с особыми образовательными потребностями, положительно ответили 30 % педагогов, 20 % учителей разрабатывают индивидуальные программы для каждого ученика с ОВЗ, придерживаясь рекомендаций специалистов. 50 % учителей, участвующих в опросе, используют основную общеобразовательную программу, что может быть фактором завышения требований к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. В процессе бесед учителя жаловались на отсутствие в школах достаточного количества специалистов, которые могут помочь в организации и отборе содержания обучения, овладении технологиями, необходимыми для обучения детей с нарушениями в развитии, проведении необходимых детям индивидуальных занятий (учителей-дефектологов, логопедов, тьюторов). Затрудняет обучение детей с ОВЗ в обычной школе, по мнению учителей, отсутствие учебников, методических материалов, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь. В определенной степени психологическая и методическая готовность к работе с детьми с ОВЗ в условиях начальных классов зависит от стажа работы учителей. Выяснилось, что существует корреляция между стажем работы учителей и их отношением к инклюзивному образованию детей с ОВЗ: чем больше стаж работы, тем чаще фиксируется негативное отношение к инклюзивному образованию. 45 % учителей начальных классов, имеющих стаж работы от 15 до 40 лет, продемонстрировали отрицательное отношение к совместному обучению детей с ОВЗ. В процессе анкетирования они говорили о желании вернуть организацию образования прошлых лет, когда

в коррекционных учреждениях работали специалисты-дефектологи, которые могли должным образом реализовать образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. Все 15 % педагогов, имеющих стаж работы от 1 до 5 лет, продемонстрировали позитивное отношение к совместному образованию детей с нарушениями в развитии со своими сверстниками без нарушений. Педагоги в 70 % высказали свое мнение о большей эффективности обучения детей с ОВЗ в условиях образовательных организаций с возможностью создания комбинированных классов/групп, в которых есть возможность совместного обучения детей с ОВЗ и с нормальным развитием под руководством специалистов-дефектологов, что, с их точки зрения, наиболее соответствует идее инклюзии. 85 % педагогов дошкольных и школьных общеобразовательных организаций, а также педагогов, осуществляющих коррекционную работу, заявили о нехватке знаний в области коррекционной педагогики. Только 8 % учителей массовых школ прошли переподготовку в области технологий работы с детьми с ОВЗ.

Для эффективности инклюзивного образования необходимо совместное направленное взаимодействие всех участников образовательного процесса, прежде всего родителей и педагогов. Проведенное нами анкетирование и опрос родителей как обучающихся с ОВЗ, так и их нормально развивающихся сверстников (70 человек) выявило, что родители в целом положительно относятся к возможности совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся. В поддержку инклюзии выступают 50 % родителей, против такого обучения – только 12 %. Однако 38 % родителей, среди которых родители детей без особенностей в развитии, затруднились выразить свое отношение к проблеме совместного обучения, подчеркивая в анкете вариант «нейтрально». Свое отрицательное отношение к инклюзивному образованию высказали родители учеников с расстройством аутистического спектра, с тяжелыми множественными нарушениями. Более позитивное отношение выявлено у родителей слабослышащих, слабовидящих, детей с речевыми нарушениями. Отношение к совместному обучению у родителей детей с ОВЗ определяется, прежде всего, возможностями их ребенка и зависит от того, насколько заблаговременно была начата работа с ребенком, обеспечена ли в полной мере совместная работа коррекционного педагога и родителей. Взаимодействие родителей ребенка, обучающегося в инклюзивном классе, с учителями является важным компонентом эффективности образования обучающегося. Несмотря на частое общение педагогов с родителями, педагоги недовольны участием родителей в обучении их детей. По результатам опроса, 63 % учителей общеобразовательных организаций считают, что большинство родителей детей с ОВЗ проявляют завышенные требования к своим детям, не понимая особенностей развития ребенка, не участвуют в процессе обучения, предполагая, что эта работа полностью возлагается на педагогов. 37 % опрошенных учителей не испытывают трудностей при работе с родителями, которые активно участвуют в обучении ребенка, работая в тандеме с педагогом. У родителей детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, существуют некие опасения, которые они высказали в процессе

индивидуального анкетирования: неуспеваемость ребенка с ОВЗ в освоении программы (45 % опрошенных), отсутствие индивидуального подхода к их ребенку (30 %); сложность социализации ребенка в классе/группе (15 % респондентов). 10 % родителей детей с особенностями в развитии беспокоит трудоустройство и получения профессии их детьми после получения инклюзивного образования (рис. 2).

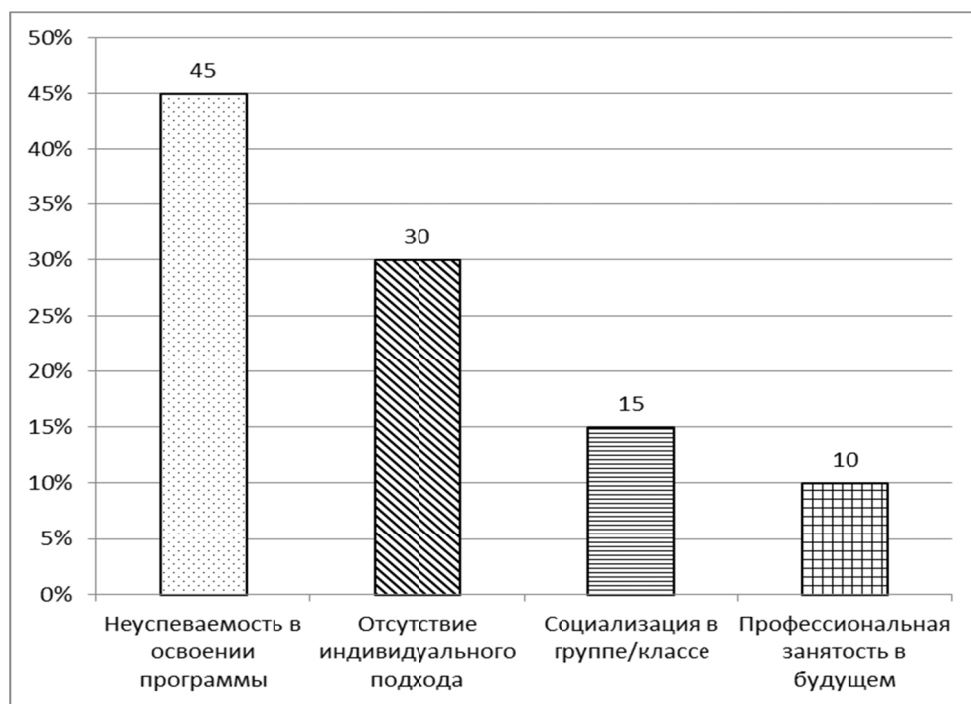


Рис. 2. Опасения родителей детей с ОВЗ при обучении в инклюзивном классе

Говоря о наиболее эффективном образовательном учреждении для обучения детей с ОВЗ, 75 % опрошенных родителей поддержали идею организации общеобразовательных организаций с возможностью создания комбинированных, компенсирующих групп/классов. 12 % родителей высказались о желании вернуть специальные (коррекционные) учреждения для обучения детей с ОВЗ, а 13 % – за общеобразовательные организации в условиях инклюзии, где 1–2 ребенка с ОВЗ учатся в обычном классе /группе.

Заключение. Таким образом, наше исследование выявило различные варианты отношения педагогов и родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от полного принятия этой формы образования до нейтрального отношения и резко отрицательного. Основными факторами, влияющими на характер отношения педагогов и родителей, в настоящее время являются недостаточный уровень личностной и профессиональной готовности учителей, недостаточное количество специалистов, способных организовать сопровождение и образование детей с ОВЗ в массовых школах, нехватка программно-методической литературы для работы педагогов массовых школ с детьми с ОВЗ. Учителя общеобразовательных школ и родители выразили мнение о необходимости организации учреждений комбинированной направленности, которые могут

быть ориентированы как на дошкольное, так и школьное образование и включать разные варианты психолого-педагогической поддержки воспитанников с нарушениями в развитии. В этих условиях становится возможным эффективно осуществлять включение в процесс образования всех детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывая при этом уровень развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него модель инклюзивного обучения с сохранением необходимой квалифицированной специализированной помощи.

Литература

1. Авдеева Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 4. – С. 112–119.
2. Алехина С.В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе // *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы* // сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
3. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // *Психологическая наука и образование*. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
4. Косикова Л.В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию // *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2009. – № 7/1. – С. 69–73.
5. Матасов Ю.Т. Инклюзивный проект: пределы разумного воплощения // *Дефектология*. – 2020. – № 1. – С. 18–24.
6. Моргачева Е.Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. – 2013. – № 18. – С. 226–238.
7. Федорова Т.А. Отношение учителей начальной школы к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // *Инновации в науке: сб. ст. по мат. XXVII междунар. Науч.-практ. конф.* – № 11(24). – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 156–163.
8. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы // *Педагогика*. – 2015. – № 9. – С. 55–63.
9. Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 240 с.

УДК 378

Т.П. Гордиенко, д. п. н., профессор

ГБОУВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия;

Т.А. Безусова, к. п. н., доцент

ФГОБУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия;

А.И. Мезенцева, старший преподаватель

ФГКВО УВПО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова» МО РФ, г. Симферополь, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СПОСОБНОСТИ УПРАВЛЯТЬ СОБСТВЕННЫМИ РЕСУРСАМИ

Аннотация. Способность управлять временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития – универсальная компетенция будущего педагога, отраженная

в новых образовательных стандартах. Междисциплинарная интеграция некоторых разделов психологии и менеджмента обеспечивает необходимую самомотивацию обучающегося, планирование собственной деятельности, принятие решений и контроль. Дисциплина «Эффективный самоменеджмент» позволит сформировать у будущего педагога компетенции, благодаря которым обучающийся сможет стать субъектом решения профессиональных задач, субъектом собственного развития. Преподавание курса основывается на технологии проблемного обучения и самостоятельной работе. Продуктом самостоятельной деятельности обучающихся выступают интеллект-карты /ментальные карты, многомерные дидактические инструменты, работа с научными источниками по заранее намеченному плану, составление опорной / структурно-дидактической схемы по изучаемому материалу, написание проспектов, эссе, составление самодиагностирующих заметок. Цель статьи: теоретическое обоснование и разработка организационно-методических условий рациональной организации работы будущих педагогов, обеспечивающей эффективное управления собственными ресурсами и их оценивание.

Ключевые слова: самоменеджмент, будущий педагог, междисциплинарная интеграция, содержание образования.

T.P. Gordienko, Doctor, Professor
Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov,
Simferopol, Russia;

T.A. Bezusova, PhD, associate professor
Perm State University, Perm, Russia;

A.I. Mezentseva, Senior Lecturer
"Black Sea Higher Naval Order of the Red Star School named after P.S. Nakhimov"
Simferopol, Russia

THE ABILITY TO MANAGE FUTURE TEACHERS' OWN RESOURCES FORMATION

Abstract. *The ability to manage time, build and implement the path of self-development is the universal competence of the future teacher, reflected in new educational standards. The interdisciplinary integration of some sections of psychology and management provides the necessary self-motivation of the student, planning his own activities, decision making and control. The discipline Effective self-management will allow the future teacher to form competencies, thanks to which the student will be able to become the subject of professional tasks, the subject of his own development. The teaching of the course is based on the technology of problem education and independent work. The product of independent activity of students is intelligence cards / mental cards, multidimensional didactic tools, working with scientific sources according to a previously planned plan, compiling a reference / structural and didactic scheme for the material being studied, writing prospectuses, essays, and compiling self-diagnostic notes. Purpose of the article: theoretical justification and development of organizational and methodological conditions for the rational organization of the work of future teachers, ensuring effective management of their own resources and their assessment.*

Keywords: *self-management, future teacher, interdisciplinary integration, educational content.*

Введение. Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни – универсальная компетенция (УК) будущего педагога, отраженная в новых образовательных стандартах (УК-6). В примерных основных образовательных программах по направлению подготовки 44.00.00

«Образование и педагогические науки» [2] данная компетенция редуцируется через призму индикаторов: способность оценивать личностные ресурсы по достижении целей управления своим временем в процессе реализации траектории саморазвития; способность объяснять способы планирования свободного времени и проектирования траектории профессионального и личностного роста [2, с. 22].

Востребованность навыков самоменеджмента в профессиональной деятельности педагогов, и, соответственно, необходимость акцентирования внимания администрации образовательных организаций на внедрение в содержание образования основ самоорганизации и саморазвития личности рассмотрены в работах В.Н. Парахиной, В.И. Перова [3], Ю.Н. Галагузовой [4], Т.С. Дороховой [4], А.И. Климовой [5] и др. В этих работах констатируется необходимость включения в образовательный процесс форм, методов и средств, способствующих развитию у будущих педагогов знаний, умений, навыков, позволяющих максимально эффективно использовать собственные возможности.

Опираясь на исследования А.А. Симоновой [6], Ю.Н. Галагузовой Т.С. Дороховой [4] самоменеджмент – это «система способов деятельности, позволяющая максимально использовать собственные возможности, сознательно и рационально управлять своей жизнью, активно и эффективно влиять на внешние обстоятельства на работе и в личной жизни в своих целях. Подход к самоменеджменту как технологии позволяет применить методы общего менеджмента к профессиональной деятельности и личной жизнедеятельности каждого человека» [2, с. 5].

Ю.Н. Галагузова [1] к составным элементам самоменеджмента относит:

- знания о том, как эффективно управлять своей жизнью;
- систему умений и навыков эффективного управления своей жизнью;
- опыт творческой деятельности, позволяющий эффективно решать разнообразные проблемы в процессе управления своей жизнью;
- опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу в процессе управления своей жизнью.

А.И. Климова [3] проанализировав восемь подходов в определении самоменеджмента говорит о самоменеджменте в широком смысле, как о практическом методе работы в повседневной практике, факторе, способствующем саморазвитию субъектов управленческой деятельности.

На основе представленных авторских точек зрения, приходится констатировать, что самоменеджмент представляет собой интегративную характеристику психологического и управленческого содержания.

Цель исследования. Теоретически обосновать и разработать организационно-методические условия обучения будущих педагогов эффективному управлению собственными ресурсами и их оцениванию.

2. Методы. Теоретические методы – для интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных (теоретические анализ педагогических источников, сравнение, конкретизация, обобщение); эмпирические методы – для создания, сбора и организации продуктов

образовательной деятельности (наблюдение, письменный опрос, опытное обучение).

3. Результаты. Декомпозируем компетенцию УК-6: *Знать*: психологию личности, механизмы и факторы ее развития, методы самодиагностики развития личности; психологию деятельности и поведения; техники эффективного планирования; психологию стресса, эмоций, техники и приемы психической саморегуляции. *Уметь*: действовать критично, выполнять анализ проделанной работы для достижения поставленной цели; планировать свою деятельность (составлять общий план предстоящей деятельности определять последовательность действий, организовать рабочее место и временную организацию деятельности); прогнозировать результат деятельности. *Владеть*: методами самодиагностики развития личности, методами и приемами проектной деятельности и управления временем; методами организации учебно-профессиональной и досуговой деятельности [5, с. 75]. Вновь констатируем необходимость синтеза психологического и управленческого содержания для формирования категории самоорганизации и саморазвития. Пермский государственный национальный исследовательский университет предлагает решить проблему через введение отдельного курса «Эффективный самоменеджмент» в учебные планы всех направлений (в том числе педагогических) первых курсов. Цель дисциплины «Эффективный самоменеджмент» – сформировать у будущего педагога компетенций, благодаря которым он сможет стать субъектом решения профессиональных задач, субъектом собственного развития. Обязательными для изучения являются такие разделы, как социальный контроль, волевая регуляция, стресс-менеджмент, копинг-стратегии, самопрезентация, тайм-менеджмент. Междисциплинарная интеграция некоторых разделов психологии и менеджмента обеспечивает необходимую самомотивацию обучающегося, планирование собственной деятельности, принятие решений и контроль. Примерное содержание курса «Эффективный самоменеджмент» разработано в Пермской государственном национальной исследовательском университете: основы самоменеджмента, произвольные формы психического, социальный контроль, самопознание личности, Soft skills, волевая регуляция личности, тайм-менеджмент, целеполагание, технология планирования, стресс-менеджмент, самопрезентация. Обратим внимание, что на открытых образовательных платформах (например, «Открытое образование») имеется достаточное количество курсов, способствующих формированию у слушателей курса знаний по тайм-менеджменту, карьерному планированию, командной работе, целеполаганию, самомотивации, выгоранию, стресс-менеджменту и т. д. Курс «Самоменеджмент», курс «Эмоциональный интеллект», курс «Персональная эффективность: тайм-менеджмент» [9] – перечень курсов, которые в некоторой степени отвечают содержанию дисциплины «Эффективный самоменеджмент». Зарегистрироваться на образовательной платформе и ознакомиться с материалами курсов может каждый обучающийся любой образовательной организации.

Организационно-методические условия:

1. Учебные занятия должны быть направлены на определение возможных трудностей в планировании деятельности обучающихся и способов их преодоления, учет всех сторон изучаемого явления и влияющих факторов; систематическую оценку сформированности навыка разработки нестандартных решений в условиях, когда альтернативные варианты действий неясны или сомнительны;

2. Каждое практическое занятие должно быть результатом ориентированно и предполагать быструю реакцию на изменения обстановки, самостоятельное принятие эффективных решений в условиях дефицита времени.

3. Аудиторные занятия должны заканчиваться рефлексией, проверкой способности к самоанализу, объективной оценкой своих действий, умением максимально использовать положительный опыт других; ориентацией на постоянное саморазвитие.

Подобный процесс самоменеджмента наглядно демонстрирует связи между отдельными функциями самоменеджмента [4]: постановка целей (анализ и формирование личных целей); планирование (разработка планов и альтернативных вариантов своей деятельности); принятие решений (принятие решений по предстоящим делам); реализация и организация (составление распорядка дня и организация личного трудового процесса для осуществления поставленных задач); контроль (самоконтроль и контроль итогов (в случае необходимости – корректировка целей)); информация и коммуникация (поиск и обмен информацией, осуществление коммуникационных связей, необходимое на всех фазах процесса самоменеджмента).

Для каждой функции могут быть разработаны рабочие приемы и методы ее реализации. Концептуальными основаниями рациональной организации работы по овладению основами эффективного самоменеджмента являются: практическое вовлечение обучающихся в изучение и обсуждение особенностей состояния стресса, стрессоустойчивости, копинг-стратегий. Изучение состояния стресса, копинг-стратегий с помощью психодиагностических средств в учебное и внеаудиторное время, получение обратной связи о результатах. Обсуждение исследований вызывает неподдельный интерес и вовлеченность у обучающихся. Практическое обучение технологиям управления стрессом, саморегуляции эмоциональных состояний осуществляется также в рамках учебных занятий в курсе дисциплины «Психология».

Приведем пример учебного практического занятия:

Пример 1, Тема: Самопрезентация (табл.1).

Ключевые слова: навыки самопрезентации, типы самопрезентации, карьерное планирование, резюме.

План работы: Изучение основных теоретических вопросов. Изучение раздела «Карьерное планирование» на курсе «Самоменеджмент» (образовательная платформа «Открытое образование»). Выполнение практического задания.

Самопрезентация

| Основные теоретические вопросы: | Практические задания: |
|--|---|
| <p>1. Самопрезентация. Классификации видов, типов, тактик и стратегий самопрезентации личности.</p> <p>2. Средства самопрезентации личности.</p> <p>3. Осознаваемая и неосознаваемая самопрезентация личности</p> <p>4. Непосредственная и опосредованная самопрезентация личности.</p> <p>5. Самопрезентация личности в пространстве интернет-коммуникаций (анализ аккаунтов).</p> <p>6. Самопрезентация личности как средство управления впечатлением.</p> | <p>Задание 1. Зайти на образовательную платформу https://openedu.ru/course/urfu/SMNGM/ Курс «Самоменеджмент». Изучить раздел «Самоменеджмент – как технология. Карьерное планирование».</p> <p>Выполнить все тестовые задания и практические задания по данному разделу.</p> <p>Задание 2. Представить фотографию одной недели и выявить потери личного времени.</p> <p>Задание 3. Изучить пример резюме и оцените по предложенным критериям.</p> <p>Задание 4. Написать резюме</p> |

Продуктом самостоятельной деятельности обучающихся выступают интеллект-карты /ментальные карты [7] (рис. 1 и рис. 2), многомерные дидактические инструменты [8], работа с научными источниками по заранее намеченному плану, составление опорной / структурно-дидактической схемы по изучаемому материалу, написание проспектов, эссе, составление самодиагностирующих заметок.

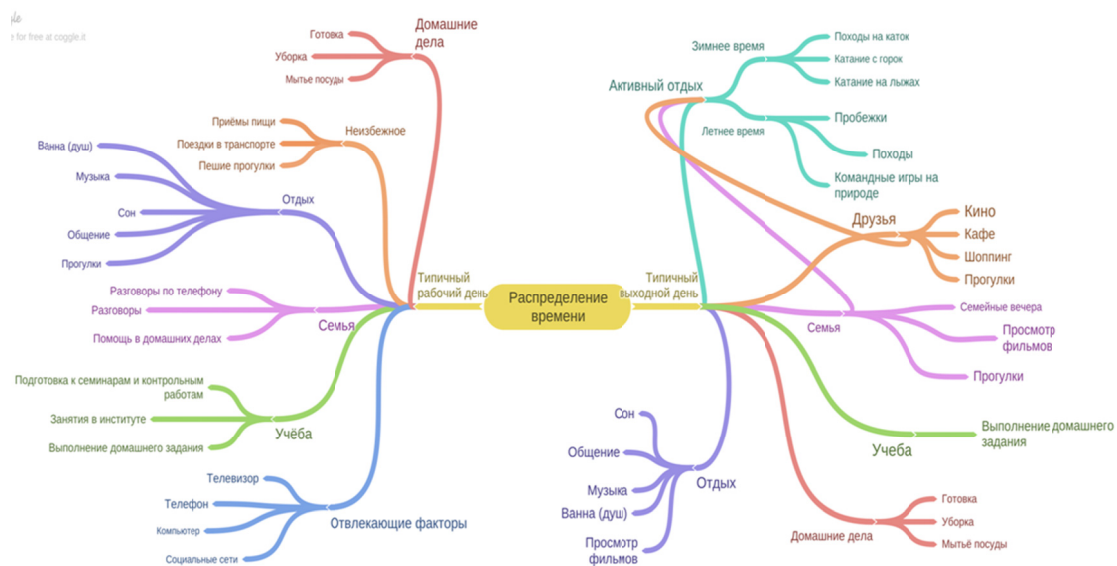


Рис. 1. Ментальная карта «Распределение времени»
(подготовлена студентами первого курса, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное и начальное образование»)

Для определения результативности модели в 2019–2020 учебном году была проведена экспериментальная работа, в которой участвовали студенты

педагогических направлений СГПИ филиал ПГНИУ (Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермский государственный национальный исследовательский университет) (г. Соликамск). Оценка личных способностей определялась с помощью теста «Персональная компетентность во времени» (Н.Е. Водопьянова [1]) и опросника «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус [1]). Данные констатирующего эксперимента представлены (см. табл. 2, табл. 3, табл. 4, табл. 5, рис. 4)

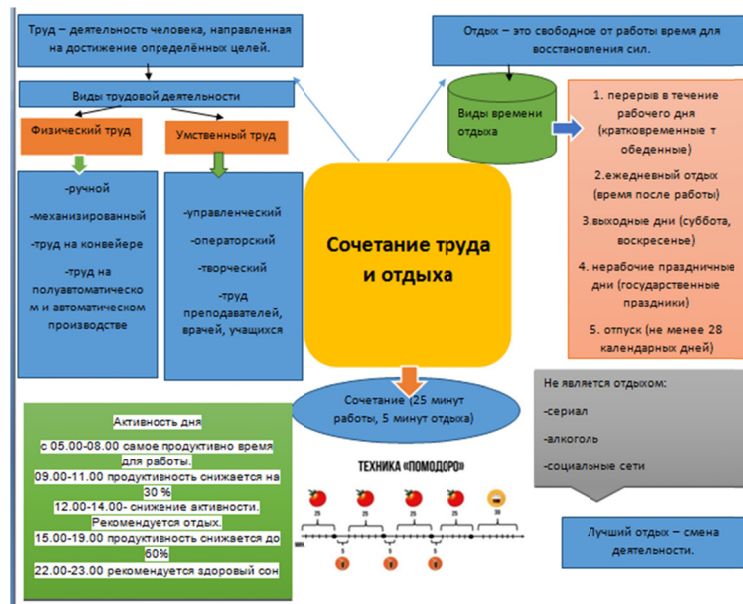


Рис. 2 Ментальная карта «Сочетание труда и отдыха» (подготовлена студентами первого курса, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное и начальное образование»)

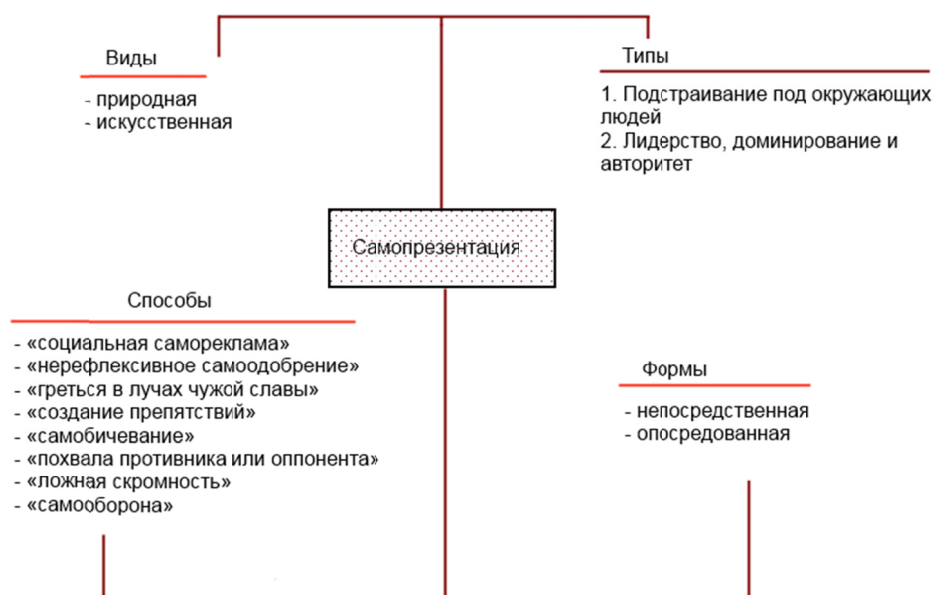


Рис. 3 План-конспект по теме «Самопрезентация», (подготовлена студентами первого курса, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное и начальное образование»)

**Тест «Персональная компетентность во времени» на
(до преподавания курса «Эффективный самоменеджмент»)**

| Номер участника | Уровень персональной компетентности во времени (констатирующий срез) 03.02.2020 | Уровень персональной компетентности во времени (контрольный срез) 22.04.2020 |
|-----------------|---|--|
| 1 | Недостаточная | Высокая |
| 2 | Недостаточная | Средняя |
| 3 | Недостаточная | Средняя |
| 4 | Недостаточная | Средняя |
| 5 | Низкая | Высокая |
| 6 | Низкая | Высокая |
| 7 | Низкая | Высокая |
| 8 | Низкая | Высокая |
| 9 | Низкая | Высокая |
| 10 | Низкая | Высокая |
| 11 | Низкая | Высокая |
| 12 | Низкая | Высокая |
| 13 | Высокая | Высокая |

Таблица 3

**Итоговая таблица персональной компетентности во времени
(констатирующий срез)**

| Уровень компетентности | Констатирующий срез | Контрольный срез |
|------------------------|---------------------|------------------|
| недостаточная | 30 % | – |
| низкая | 60 % | – |
| средняя | – | 20 % |
| высокая | 10 % | 80 % |

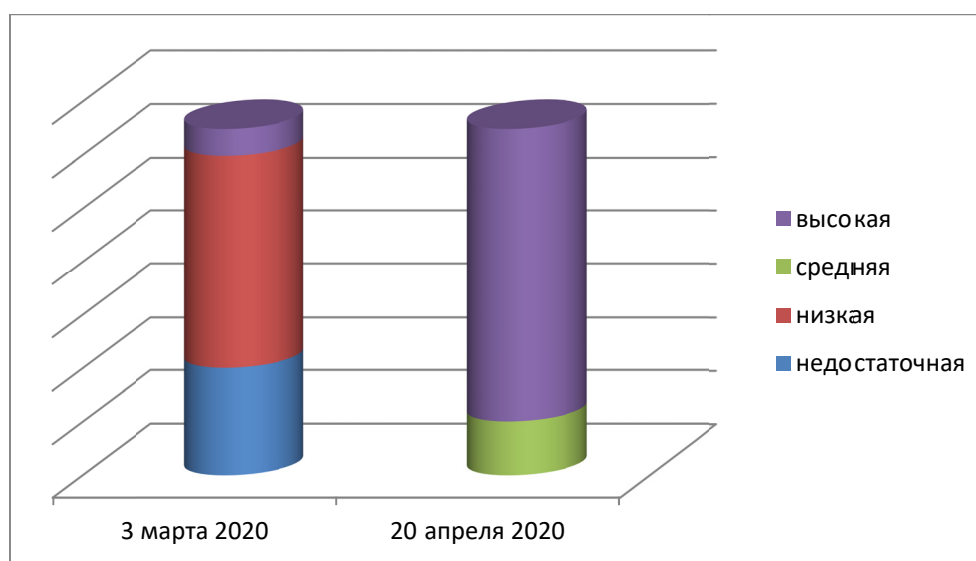


Рис. 4. Сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов

Таблица 4

Интерпретация опросника «Копинг-стратегии» (констатирующий срез)

| | высокий | средний | низкий |
|-------------------------------|---------|---------|--------|
| Конфронтативный копинг | 20 % | 70 % | 10 % |
| Дистанцирование | 20 % | 70 % | 10 % |
| Самоконтроль | 30 % | 70 % | – |
| Поиск социальной поддержки | 20 % | 80 % | – |
| Принятие ответственности | 70 % | 20 % | 10 % |
| Бегство-избегание | 60 % | 40 % | – |
| Планирование решения проблемы | 30 % | 70 % | – |
| Положительная переоценка | 60 % | 40 % | – |

Таблица 5

Интерпретация опросника «Копинг-стратегии» (контрольный срез)

| | высокий | средний | низкий |
|-------------------------------|---------|---------|--------|
| Конфронтативный копинг | 20 % | 50 % | 30 % |
| Дистанцирование | 20 % | 60 % | 20 % |
| Самоконтроль | 50 % | 50 % | – |
| Поиск социальной поддержки | 30 % | 70 % | – |
| Принятие ответственности | 70 % | 30 % | – |
| Бегство-избегание | 40 % | 30 % | 20 % |
| Планирование решения проблемы | 40 % | 60 % | – |
| Положительная переоценка | 80 % | 20 % | – |

После поведения курса «Эффективный самоменеджмент» увеличилось число студентов с высокой личной компетентностью во времени, отмечается увеличение навыков самоконтроля и планирования, преобладание таких копингов «положительная переоценка», «принятие ответственности». Результаты эксперимента показали прямую зависимость между успешностью обучения по курсу «Эффективный самоменеджмент» и личностными, временными и психологическими ресурсами обучающихся. Поэтому делаем вывод о положительном влиянии курса «Эффективный самоменеджмент» на формирование компетенции самоорганизации и самореализации личности обучающихся организаций высшего образования.

4. Дискуссионные вопросы. Возникает вопрос, как можно обеспечить процесс формирования способностей, связанных с управлением собственными ресурсами личности (тайм-менеджмент, стресс-менеджмент, самопрезентация) и их оцениванием. Во-первых, современные нормативные документы, регламентирующие Российское образование, актуализируют проблему включения в содержание высшего образования педагогов основ самоменеджмента. Возникает необходимость определения ресурсов учебных планов всех профилей и направлений для обеспечения содержания, связанного

с самоорганизацией и саморазвитием личности. Во-вторых, многообразие функций самоменеджмента (самотивация, планирование собственной деятельности, принятие решений, реализации и организации, контроль, информация и коммуникация [3]) определяют трудность в выборе преподавателя, курирующего курс основ самоменеджмента для обучающихся.

5. Заключение. Для обеспечения самореализации и саморазвития обучающихся будущих педагогов можно предложить введение в учебный план дисциплины (курса по выбору), ориентированной на изучение основ самоменеджмента. В результате освоения такого курса, обучающиеся узнают специфику понятия «самоменеджмент» и его компоненты, умеют дифференцировать тайм-менеджмент и стресс-менеджмент, приобретают навыки оценки собственных временных, личностных, психологических ресурсов для достижения цели, формулирует перспективу развития собственных. В ходе исследования было подтверждено, что материал и задания, описанные в статье, способствуют формированию у обучающихся таких умений, как: анализ проделанной работы, планирование собственной деятельности, прогнозирование результатов деятельности, управление временем.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009 – 336 с.
2. Примерные основные образовательные программы по направлению подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (бакалавриат). Том 2: методическое пособие / под общ. ред. Л.А. Трубиной. – Москва: МПГУ, 2019. – 384 с.
3. Парахина, В.Н. Самоменеджмент: учебное пособие / В.Н. Парахина, В.И. Перов, Ю.Р. Бондаренко; под редакцией В.Н. Парахина, В.И. Перов. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2012. – 368 с.
4. Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С. Самоменеджмент как одна из характеристик содержания образования в профессиональной подготовке педагогов//Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6 (73). – С. 8–15.
5. Климова А.И. Самоменеджмент как фактор повышения эффективности управленческой деятельности в образовательной организации // Инновационные технологии в технике и образовании IX Международная научно-практическая конференция. Министерство образования и науки Российской Федерации; Забайкальский государственный университет. – 2017. – С. 87–92.
6. Симонова, А.А. Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технологии [Текст]: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 136 с.
7. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Формирование профессиональных способностей обучающихся с помощью ментальных карт//Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–1. – С. 89–92.
8. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме негативного воздействия медиасреды и возможностям медиаобразования в современной России.

Ключевые слова: информационная безопасность, воздействие СМИ, медиаобразование, подростки.

*J.V. Grebenkina, lecturer,
FGBOU VO KubGU
Krasnodar, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INFORMATION SECURITY OF STUDENTS

Abstract. the article is devoted to the problem of the negative impact of the media and the possibilities of media education in modern Russia.

Keywords: information security, the impact of the media, media education, adolescents.

В современном обществе довольно частой проблемой становится формирование «идеальных» смыслов и ценностей детей и подростков, и приходится принимать тот факт, что семья, образовательные и государственные организации утрачивают свою воспитательную функцию. Воспитывающую функцию семьи, образовательных и государственных организаций берет на себя медиасреда, которая и начинает формировать «идеальную» личность. Отметим, что медиа не всегда оказывают положительное воздействие – зачастую оно неоднозначное или негативное. Довольно часто подростки следуют примеру из медиасреды по причинам подражания известным героям фильмов и звезд шоу-бизнеса, богатому воображению и чрезмерному фантазированию, склонности к излишней восприимчивости происходящих событий и замене реальных образов виртуальными. Все перечисленные причины могут привести к определенным сложностям в процессе социализации.

Основным содержанием медиасреды, вызывающим тревогу у общественности, являются: [1]

1. Медианасилие. Наиболее уязвимой группой современного общества является подрастающее поколение. Довольно остро на них воздействует медианасилие, особенно если личность преступника является привлекательной, насилие в медиасюжете оправдывается или никак не наказывается, а также, если насилие выглядит вполне реалистично. Воздействие медианасилия рассматривается в трех уровнях:

1) эмоциональном, который может быть немедленным (временный эффект от увиденного) и долгосрочным (появляются мысли о том, что события

в просмотренном фильме могут произойти в реальной жизни; в такой случае подросток начинает переживать за свою жизнь и, возможно, и за жизнь своих близких);

2) поведенческом, который реализуется с помощью следующих механизмов: имитация – осознанное или неосознанное следование поведению героев фильма, их качествам, катарсис – «очищение» человека (агрессия, накопившаяся в подростковом, «выходит» через просмотр агрессивных медиасюжетов), возбуждение (агрессивные медиасюжеты вызывают у подростка спонтанные агрессивные реакции), растормаживание (сцены агрессии или насилия становятся для подростка обычным времяпрепровождением, он начинает отрицать возможность наказания за насилие) и десенсибилизация (отсутствие каких-либо эмоций при просмотре насилия: в дальнейшем это может отразиться и на сценах насилия или агрессии, происходящих в реальной жизни);

3) когнитивном уровне – медиапродукция начинает воздействовать на трансформацию ценностей и восприятия реального мира.

2. Эротическое содержание. Откровенные эпизоды медиапродукции можно заметить в фильмах («Муви 43», «Мачо и ботан 2», «Домашнее видео», «Supегнянь»), клипах («Санта Лючия», скандальных клипах Miley Ray Cyrus или Britney Jean Spears), телепередачах («Дом-2», «Топ-модель по-американски», «Холостяк»). Они побуждают подростков к раннему сексуальному опыту, промискуитету и использованию сексуальных связей как достижения каких-либо целей, а детям травмируют психику из-за невозможности адекватного восприятия увиденного в силу возраста. На анализ адекватного восприятия медиасюжетов могут повлиять 3 фактора: имеющая значение ценностная установка семьи, возможность обсуждения просмотренного в семье и анализ содержания медиатекста.

3. Страх и тревога, связанным с просмотром медиа. Отметим, что страх и тревога могут быть вызваны как фильмами ужасов и фильмами, в которых содержится достаточно сцен агрессии и насилия, так и просмотром передач и ток-шоу. Исходя из анализа возрастной психологии, заметим, что: дети дошкольного возраста наиболее впечатляются героям фильмов ужасов и сценам, содержащим много сцен агрессии и насилия – в результате чего они переживают за себя и за своих близких; дети младшего школьного возраста могут воспринять героев фильма и происходящее в нем как реальность, думая, что агрессивные герои могут нанести серьезный вред их жизни и здоровью в реальном мире; подростки в основном начинают думать о реальности происходящих событий в фильме и возможности этого переноса в реальную среду, а также довольно сильное влияние оказывают на подростков глобальные проблемы человечества, представленные в медиа. Также регулярный просмотр медиапродукции, вызывающей тревожные проявления у подростков, может повлиять на межличностные отношения со сверстниками, страхи в установлении контактов, в результате чего может возникнуть моббинг. В прошлом веке популярность получил случай возникновения массовой паники в то время, когда по радио зачитывался роман «Война миров» Г.Уэллса.

Некоторые люди, убежденные в том, что это новости, а не трансляция романа, решили, что на Землю действительно напали марсиане, начали собирать вещи и покидать дома.

Показательны результаты исследования влияния медиасреды на ценности и поведение подрастающего поколения, проведенного С.В. Книжниковой на респондентах школ Краснодарского края. Одним из вопросов анкетирования являлся «Считаете ли Вы, что Ваши жизненные ценности изменяются под воздействием медиапродукции?». 13 % респондентов заметили, что медиапродукция вызывает у них тревогу и чувство опасности, что может означать регулярный просмотр подростками фильмов, содержащих сцены насилия, фильмы ужасов, криминальные хроники; 19 % ответили, что медиапродукция провоцирует у них чувство злости, что может быть связано с таким механизмом медианасилия, как возбуждение (наиболее агрессивное реагирование на происходящие события). 42 % респондентов отметили, что их родители замечают у них изменения в ценностных установках и поведении под воздействием «любимой» подростками медиапродукции (что является, с одной стороны, косвенным подтверждением негативного воздействия определенной медиапродукции, а, с другой стороны, положительным фактом, свидетельствующим о заинтересованности родителей в обсуждении и просмотре с детьми медиапродукции). Лишь 5 % подростков утверждали, что их ценности не меняются под воздействиями медиапродукции. Это может быть связано как с тем, что подростки не задумываются о влиянии медиапродуктов, так и с тем, что они смотрят познавательную медиапродукцию, а родители уделяют внимание обсуждению медиатекстов [2].

Несмотря на то, что проблема влияния медиасреды в современном обществе является довольно актуальной и показательной, полностью поменять ее содержание под научно-познавательное, просветительское, пропагандирующее «золотые» правила поведения, ценности и нормы почти невозможно. В результате изложенного выделим основные причины появления и распространения негативной медиапродукции, формирующей отклоняющееся от нормы поведение: [2]

1) отклоняющееся поведение – одна из возможностей получить прибыль различным лицам и организациям, которым выгодно прививать подросткам социальные «болезни»;

2) распространение социальных патологий в массы может привести к ослаблению роли государства, деградации общества, разрушению социальных групп;

3) тем, кому выгодна деградация общества и ослабление государства, стараются распространить различные социальные патологии через «разведение» девиантного образа жизни;

4) манипулятивные приемы, используемые в СМИ, использование технологий информационно-психологического воздействия на различные категории населения становятся обычной картиной современной жизни;

5) медиасреда – наиболее результативный и эффективный способ пропаганды отклоняющегося поведения;

б) самой «хрупкой» категорией населения для распространения девиаций являются дети, подростки и молодежь.

Так как в современном обществе вышеперечисленные причины распространения деструктивной медиапродукции являются весомыми и находят поддержку в разных слоях общества, а также затрагивают интересы многих лиц, ученые предлагают задуматься о введении в учебных заведениях предмета «медиаобразование».

В России разработаны различные модели медиаобразования [3]:

1) модель медиаобразования Ю.Н. Усова (был первым, кто ввел предмет «медиаобразование» в практику) основывается на таких теориях, как эстетическая и культурологическая. Автор теории видит предмет «медиаобразование» через развитие мышления, восприятия, анализ медиа, а также через аргументированную оценку просмотренных медиасюжетов;

2) модель медиаобразования А.В. Шарикова базируется на развитии медиакоммуникативных способностей обучающихся через критическое мышление, знаковую и культурологическую теории медиаобразования;

3) модель медиаобразования А.В. Спичкина опирается на семиотическую, культурологическую теории медиаобразования и на развитие критичности мышления относительно медиа. Посредством предложенных теорий автор планирует развивать аналитический и сравнительный анализ школьников;

4) модель медиаобразования Л.С. Зазнобиной основывается на семиотической теории медиаобразования и на развитии критического мышления. Л.С. Зазнобина предполагает, что с помощью этого можно будет развить умение адекватно воспринимать и интерпретировать информацию, умение подростков придерживаться собственной позиции, противостоять возможным манипуляциям.

Суть медиаобразования заключается в ознакомлении с продуктами медиа, создании обучающимися собственных, «полезных» медиапродуктов, внедрении предмета «медиаобразование» в образовательных организациях, развитии критического мышления, формировании медиакомпетентности у родителей, педагогов, подрастающего поколения. Основными сложностями внедрения медиаобразования в учебный процесс современных российских вузов и школ являются: [4]

– небольшое число педагогов компетентных в медиапедагогике;

– некоторая инертность руководства ряда вузов (вузы могут внедрять в учебные планы по различным специальностям новые дисциплины, но пока ученые советы выделяют не так много часов под медиаобразование, которое, к примеру, актуально для будущих учителей);

– традиционный подход структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным технологиям в области образования при

значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаграмотности /медиакомпетентности.

Несмотря на то, что организация «медиаобразования» является сложной, в некоторых школах успешно реализованы проекты по медиаобразованию (средней школе № 1161 Москвы, гимназии № 3 Иркутска, лицея № 3 Рубцовска и др.), а также внедряется дисциплина «медиаобразование» в некоторых университетах (Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Московский институт открытого образования, Тамбовский государственный университет и др.). В некоторых школах и вузах Краснодарского края организована подготовка учащихся и студентов к девиантологическому анализу медиапродукции и безопасному пребыванию в виртуальной реальности (программа С.В. Книжниковой).

На наш взгляд, введение предмета «медиаобразование», каких-либо факультативов или классных часов по медиабезопасности, а также разработка различных методик, осуществляющих медиаобразовательную функцию, поможет детям и подросткам в осуществлении безопасного пребывания в медиасреде.

Литература

1. Брайант, Дж. Основы воздействия СМИ / Дж. Брайант, С. Томпсон. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
2. Книжникова, С.В. Девиантология для педагогов и психологов / С. В. Книжникова. – М.; Берлин: Директ–Медиа, 2014. – 363 с.
3. Федоров, А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 418 с.
4. Федоров, А.В., Челышева, И.В. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. – М: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.

УДК 378.174

*Е.В. Гуляева, к. ф. н., доцент
Ю.Г. Семикина, к. ф. н., доцент
Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС
г. Волгоград, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены способы повышения эффективности использования проектной деятельности для формирования поликультурных ценностей учащихся в условиях современной цифровой образовательной среды, а также проанализирован опыт, полученный в процессе реализации проекта «Sharing Cultures». Авторы последовательно доказывают, что использование проектного метода в процессе межкультурной коммуникации не только способствует аксиологической ориентации студентов, но и дает им возможность изучить иностранный язык в естественной языковой среде, достичь самоопределения, самоактуализации, самореализации, социализации, сформировать ответственность, способность к самостоятельной работе.

Ключевые слова: цифровые технологии, поликультурные ценности, проектная деятельность, цифровая образовательная среда, трансграничное формирование ценностей

*E.V. Gulyaeva, Dr. PhD Associate professor
Semikina Y. G. Dr. PhD Associate professor
Volgograd Institute of Management, branch of RANEP
Volgograd, Russia*

USE OF THE PROJECT ACTIVITY POTENTIAL FOR FORMATION OF MULTICULTURAL VALUES OF STUDENTS IN TERMS OF EDUCATION DIGITIZATION

***Abstract.** The article deals with the ways of increasing the efficiency of using the project activity for formation of multicultural values of students in terms of the modern digital educational environment and also includes analysis of the experience gained in the course of implementation of the Sharing Cultures project. Use of the project method in the course of intercultural communication not only contributes to axiological orientation of students but also provides them with the opportunity to learn a foreign language in the natural language environment, achieve self-determination, self-actualization, self-fulfillment, socialization, form responsibility, the ability to work independently.*

***Keywords:** digital technology, multicultural values, project activity, digital educational environment, cross-border formation of values*

В конце XX начале XXI века в сфере образования осмысление потенциала использования цифровых технологий для формирования поликультурных ценностей учащихся имеет большое значение. Все более востребованными становятся исследования, посвященные осмыслению аксиологической основы мировоззрения, формирующейся в процессе активного участия молодых людей в проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Работы, посвященные этой проблеме, зачастую носят комплексный характер и находятся на стыке многих наук (педагогике, социологии, философии, культурологии, лингвистики и т. д.). Исследование проблемы с различных позиций представляется наиболее перспективным, поскольку именно в процессе выполнения проектной деятельности студенты не только получают знания, но и формируют представления о роли молодого поколения в жизни общества, о ценности межкультурной коммуникации и т. д. Актуальность исследуемой проблемы несомненна, поскольку использование цифровой образовательной среды в учебной деятельности оказывает значительное влияние на формирование аксиологических ориентаций студентов.

Научная новизна проведенного исследования заключается в обосновании и фактическом подтверждении результативности использования метода проектов для формирования поликультурных ценностей в условиях цифровизации.

Цель статьи – оценить эффективность использования проектной деятельности для формирования поликультурных ценностей учащихся в условиях современной цифровой образовательной среды, описать методологию реализации группового проекта, нацеленного на формирование аксиологической основы мировоззрения учащихся, а также проанализировать опыт, полученный в процессе реализации проекта «Sharing Cultures».

Методологическую основу исследования составляют принципы и положения системного и структурно-функционального подходов. Такая система работы позволила рассмотреть преимущества проектной деятельности для формирования поликультурных ценностей студентов в рамках цифровизации. Важным методологическим ориентиром в выполненном исследовании служат работы Абрамовой Н.С., Гладковой М.Н., Гладкова А.В., Кутепова М.М., Трутановой А.В. [1], Allen S., Campbell P.B., Dierking L.D., Flagg B.N., Friedman A.J., Garibay C., & Ucko D.A. [2], Blum Malley S. [5], Daukilas S., Kasperiuniene J. [7].

Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В., рассматривая особенности использования проектов в электронном обучении, акцентируют внимание на том, что «среди используемых в образовательном процессе вуза методов, обеспечивающих системную интеграцию научных знаний и практических действий, проектная деятельность занимает особое место» [1: 9].

Blum Malley S. полагает, что «обучение в режиме онлайн – это не просто перенесение аудиторных материалов в цифровой сетевой класс. К лучшему или к худшему, но все изменилось, потому что новые условия влияют на формы взаимодействия. В онлайн-обучающих средах дискурсивное социальное взаимодействие – это необходимое условие для совместного обучения» [5: 1]. Daukilas S., Kasperiuniene J. считают, что «ценностная ориентация обучающегося может и должна стимулироваться практической демонстрацией знаний и умений, поэтому содержание электронного обучения должно быть персонифицировано. В ходе образовательного взаимодействия должна быть актуализирована и практически продемонстрирована ценностная ориентация и педагога и обучающегося, поскольку именно на ценностях базируется конструктивное критическое мышление участников взаимодействия» [7: 8].

Особый интерес представляют труды Варламовой С.Г. [6], Таревой Е.Г., Викуловой Л.Г., Макаровой И.В. [11], Веусан D.O. [4], Саенко Н.Р., Пановой Е.П. [9], Филимоновой Н.Ю., Романюк Е.С., Годенко А.Е. [12], Черницыной Т.В., Хрипуновой Е.В., Воробьевой Г.В. [13].

С.Г. Варламова исследуя проектную деятельность, отмечает, что «важнейшей особенностью метода проектов является обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам» [6: 199].

Тарева Е.Г., Викулова Л.Г. и Макарова И.В. в своем исследовании отмечают, что новая технология e-learning, применяемая при формировании инновационного моделирования кейсов по межкультурной коммуникации, способствует устранению препятствий между преподавателем и обучаемым за счет современных средств телекоммуникации и увеличивает производительность труда преподавателей [11: 399].

В сфере педагогики тема использования образовательного потенциала проектной деятельности для формирования ценностей, связанных с жизнью социума, в рамках цифровизации исследована недостаточно. Некоторые ученые изучали вопросы использования проектной деятельности для подготовки

молодых людей к жизненному и профессиональному самоопределению (Гилева Е.А., Смирнова И.Н., Allen S., Campbell P.B., Dierking L.D., Flagg V.N., Friedman A.J., Garibay C., & Ucko D.A.), практику организации проектной деятельности в высшей школе (Грахов В.П., Мохначев С.А., Кислякова Ю.Г., Анисимова Н.В., Антюхов А.В., Wagner D.A., Day V., James T., Kozma R.V., Miller J., Unwin T.), использование проектов в электронном обучении (Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В., Alhomod S., Shafi M.M.), роль преподавателя в организации проектной деятельности студентов (Кустова С.А., Rule P., Stein D.S.), особенности выполнения проектной деятельности при работе с одаренными детьми (Beusan D.O.). Однако до сих пор не было попыток комплексного исследования преимуществ и особенностей использования проектной деятельности в условиях цифровизации для формирования поликультурных ценностей. Данная статья в некоторой степени восполнит этот пробел и внесет вклад в понимание проблемы эффективного использования проектной деятельности для формирования аксиологической основы мировоззрения молодых людей в условиях современной цифровой образовательной среды.

Чтобы оценить эффективность использования проектной деятельности для формирования поликультурных ценностей учащихся в условиях современной цифровой образовательной среды, был проведен анализ работы студентов в процессе работы в проекте “Sharing Cultures”.

Проект был запущен в 2002 году в рамках программы “Fulbright Alumni Initiative Award”, которая объединила Колумбийский колледж Чикаго (США) и Университет Нельсона Манделы (Порт-Элизабет, Южная Африка). Позднее в 2008 году к ним присоединилась Волгоградская академия государственной службы (в настоящий момент – Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации).

Координаторами проекта были Suzanne Blum Malley Columbia College Chicago (США), John Ruiters, Stellenbosch University (ЮАР), Гуляева Евгения ВИУ – РАНХиГС (Россия). В проекте “Sharing Cultures” участвовали студенты ВИУ – РАНХиГС (Россия), Columbia College Chicago (США) и Stellenbosch University (ЮАР). Проект был организован в виде социальной сети, поскольку эта форма общения на сегодняшний день является самой популярной в молодежной среде. Название проекта («делиться культурами») определяется основной глобальной задачей проекта, которую можно дополнить еще и такой характеристикой – делиться культурами, стирая границы и сокращая расстояния.

Цель проекта: создать условия для культуросообразного совершенствования личности студентов. В процессе работы молодые люди учились познавать другие культуры и относиться к ним с уважением. Подобная деятельность способствует формированию и развитию представлений о культуре других стран, о культуре человеческих взаимоотношений. Межличностное общение позволяет сопоставить ценностные ориентации молодых людей разных возрастов, национальностей, стран. Это помогает

повысить мотивацию к изучению иностранных языков и сформировать уважительное отношение к людям различных культур.

В процессе реализации проекта студенты обсуждали кинофильмы, произведения искусства, культурные и спортивные мероприятия; исследовали стереотипы восприятия людей других культур и национальностей; изучали особенности межличностных отношений в молодежной среде; рассматривали отношение молодых людей к различным известным личностям; знакомились с трактовкой термина «хорошее воспитание» в разных странах и в разных социальных группах.

Образовательная задача проекта – сформировать у студентов навыки академического письма (научить писать обзорное, дискуссионное, аргументативное и исследовательское эссе) и культуры использования интеллектуальной собственности (недопустимости плагиата, важности академической честности, умения соблюдать общепринятые рамки использования интеллектуальной собственности). В процессе реализации образовательной задачи проекта преподаватели стремились объяснить трансграничную природу общечеловеческих ценностей, не зависящих от возраста, национальности, культурной принадлежности и страны проживания. Особое внимание уделялось общности академических ценностей, направленных на интеллектуальное и мировоззренческое развитие участников проекта.

Работа студентов над проектом предполагала выполнение ряда видов деятельности, способствующих осмыслению важности поликультурных ценностей (понимание и интерпретация смысловых уровней «текстов» представителями разных культур (кинофильмы, книги, интернет-публикации, видео, материалы в социальных сетях и т. д.); изучение культурных и исторических контекстов, в которых был создан тот или иной «текст»; обсуждение событий с позиций различных культурных и исторических контекстов; проведение интервью с участниками проекта; обсуждение эссе участников проекта; создание анкет и материалов для проведения социологических опросов; обсуждение и использование Интернет-ресурсов различных стран для сбора исследовательского материала; разработка совместных проектов с представителями различных стран и культур; участие в международной онлайн-дискуссии для обмена различными взглядами, опытом и убеждениями, для осмысления того, как культура формирует мировоззрение; участие в онлайн дискуссиях, онлайн семинарах и онлайн конференциях; участие в обсуждении эссе участников проекта).

Аудиторные часы использовались для доступа к дискуссионной площадке, для поддержания ее в качестве центрального компонента курса, а также для обеспечения доступа к технологическим инструментам, необходимым для обмена. Также преподаватели поощряли участие студентов в проекте “Sharing Cultures” и вне аудиторного времени. Из-за того что образовательные учреждения и страны находились в разных часовых поясах и из-за технических особенностей (в то время качество подключения к Интернету было далеко от совершенства), дискуссии в рамках проекта

“Sharing Cultures” проводились всегда в текстовом формате, без добавления изображений, звука и видео, использование которых было возможно на других цифровых платформах.

С 2008 года деятельность дискуссионных площадок “Sharing Cultures” была структурирована следующим образом. Сначала учащихся просили представиться в соответствующих разделах площадки. После начала беседы студентам предлагалось разместить публикации на различные темы (от местных до глобальных) на других участках площадки. Помимо раздела, где учащиеся представлялись друг другу, были разделы «Сообщество и культура», «Права и свободы», «Глобальные проблемы», «Горячие темы». Студенты самостоятельно управляли разделом «Горячие темы». Здесь они размещали публикации обо всем, что им хотелось обсудить. Раздел «Горячие темы» предоставлял студентам возможность активного обсуждения музыки, с небольшим включением политики, фильмов и спорта. Работа всех разделов проходила одновременно.

Проектный метод дал студентам возможность познать многообразие культур, создал условия для самореализации в поликультурном мире, способствовал повышению мотивации к изучению иностранного языка. В результате работы были созданы условия для формирования аксиологической основы мировоззрения личности участников проекта в многокультурном обществе и их интеграции в поликультурное мировое пространство. Примененная технология считается одной из наиболее эффективных в практико-ориентированном обучении. Особое внимание было уделено изучению формирования аксиологических ориентаций студентов в процессе реализации проекта в рамках электронного обучения. Проектное обучение дало возможность использовать различные технологии: сотрудничество, проблемное обучение, модульное обучение. Более того, в процессе руководства работой студентов, преподаватель имеет возможность выяснить, как выполнение проектной деятельности влияет на формирование ценностных ориентаций учащихся.

Использование проектного метода в процессе межкультурной коммуникации не только способствует аксиологической ориентации студентов, но и дает им возможность изучить иностранный язык в естественной языковой среде, достичь самоопределения, самоактуализации, самореализации, социализации, сформировать ответственность, способность к самостоятельной работе. Для выяснения уровня мотивации студентов при выполнении образовательных проектов в рамках цифровизации были проведены исследование и анкетирование. Основные выводы, сделанные авторами статьи, заключаются в следующем: чтобы повысить эффективность использования проектного метода для формирования поликультурных ценностей учащихся в условиях современной цифровой образовательной среды важно

– установить связи с зарубежными учебными заведениями, которые готовы стать участниками проекта;

- организовать процесс обучения в высшем учебном заведении таким образом, чтобы он соответствовал требованиям инновационной цифровой среды и был практико-ориентированным;
- преодолеть нежелание преподавателей высших учебных заведений адаптировать свои учебные курсы к проектному методу;
- научить студентов пользоваться компьютерными программами, необходимыми для грамотной реализации проекта;
- усилить мотивацию студентов к реализации образовательных проектов с использованием цифровых технологий.

Литература

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2017. – № 6. – С. 7–11.
2. Allen S., Campbell P.B., Dierking L.D., Flagg B.N., Friedman A.J., Garibay C., Ucko D.A. *Framework for evaluating impacts of informal science education projects. Report from a National Science Foundation Workshop. The National Science Foundation, Division of Research on Learning in Formal and Informal Settings, 2008, February.*
3. Alhomod S., & Shafi M.M. *Success Factors of E-Learning Projects // A Technical Perspective. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. – 2013. – 12(2). – P. 247–253.
4. Beycan D.O. *The Architectural Project Experience Process for the Education Center of Gifted and Talented Children // Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. – 2017. – 5(3). – P. 26–48.
5. Blum Malley S. *Making big room for small talk: Knowledge practices of academic writing in internet-mediated learning environments. Northern Illinois University, ProQuest Dissertations Publishing, 2013. 3611370.*
6. Варламова С.Г. *Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2017. – Т. 25. – С. 199–201.
7. Daukilas S., Kasperiuoniene J. *The importance of value-oriented context in the e-learning content // Applied Research in Health & Social Sciences: Interface & Interaction / Sveikatos ir Socialiniu Mokslu Taikomieji Tyrimai: Sandura ir Saveika*. – 2013. – Vol. 10. – Issue 1. – P. 8–18.
8. Rule P. *Dialogic spaces: Adult education projects and social engagement // International Journal of Lifelong Education*. – 2004 – 23(4). – P. 319–334.
9. Саенко Н.Р., Панова Е.П. *Возможности клуба иностранных любителей русского языка и культуры в социокультурной адаптации иностранных студентов в Московском политехническом университете // Сервис Сервис plus*. – 2019. – Т. 13. – № 4. – С. 82–89.
10. Stein D. S. *Establishing conceptual boundaries: What is an adult education project, promise and practice? // New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. – 2014, 26(1). – P. 22–32.
11. Тарева Е.Г., Викулова Л.Г., Макарова И.В. *Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право*. – 2018. – № 4. – (45). С. 398–404. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.45.405.
12. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Годенко А.Е. *Сохранение национальной идентичности в процессе межкультурной коммуникации // Русский язык и литература в контексте глобализации Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию МАПРЯЛ*. – 2019. – С. 541–546.
13. Черницына Т.В., Хрипунова Е.В., Воробьева Г.В. *К вопросу о национальном коммуникативном поведении и его отражении в художественном тексте*

(прагмалингвистический аспект) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (114). – С. 90–94.

14. Wagner D.A., Day B., James T., Kozma R.B., Miller J., & Unwin T. Monitoring and evaluation of ICT in education projects. A handbook for developing countries, 2005.

УДК 159.99

**Е.В. Гунина, к. психол. н., доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения цифрового образования в вузы. Проведенный анализ литературных источников позволил выявить позитивное и негативное влияние цифрового обучения. Мотивация рассматривается как одна из составляющих ценностно-смысловой компонента. Проведенное исследование мотивационной готовности педагогов к цифровизации обучения, как одного из вида, инноваций, позволило выявить психологические причины сопротивления цифровизации.

Ключевые слова. Цифровая образовательная среда, структура цифровой образовательной среды, позитивные и негативные стороны цифрового образования, цифровые технологии, обучающиеся.

**E.V. Gunina, Ph.D., D.C.
Federal University of Chuvash State Teachers'
University I. Yakovloeva"
Cheboksary, Russia**

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article discusses the problem of introducing digital education to universities. The analysis of literary sources has revealed the positive and negative impact of digital learning. Motivation is seen as one of the components of the value-sense component. The study of the motivational readiness of teachers to digitize learning as a kind of innovation, has revealed the psychological causes of resistance to digitalization.

Keywords: Digital education environment, structure of digital educational environment, positive and negative aspects of digital education, digital technologies, learning.

Ежегодно работодатель меняет требования к выпускникам вуза. Это связано с внедрением новых технологий. Одной из них является цифровизация. О цифровизации впервые заговорили в середине прошлого века и это связано было с бизнесом. Под термином понималось внедрение цифровых технологий в деятельность компаний, предоставление новых возможностей в получении прибыли, т. е. переход к новому виду бизнеса – цифровому. В данное время остро встает вопрос о необходимости создания единого цифрового образовательного пространства. В принятом в 2018 году национальном проекте «Образование» поставлена задача – создать к 2024 году современную и безопасную образовательную среду. Именно она призвана обеспечить высокое качество и доступность всех видов и уровней образования. Под

цифровой образовательной средой необходимо понимать электронные информационные и образовательные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ.

Проблема цифровизации обучения рассматривается Бондаревой Г.Л., Мавлютовой Г.А., Орловой Л.В., Петровой Н.П., Стрекаловой Н.Б., Уваровым А.Ю., Чернобай Е.В. и др. [2, 3, 4, 6, 7, 8].

Уваров А.Ю. [7] предложил модель цифровой школы и определил её задачи:

- формирование у обучающихся системы заранее отобранных знаний;
- развитие способности обучающихся к самостоятельному приобретению знаний.

Решение поставленных задач требует, как отмечал Уваров А.Ю., обеспеченность новыми учебно-методическими материалами учащихся и педагогов; разработанные инструментарию обучения и проверки знаний; сервисы обслуживания. Считает, что в начале обучения необходимо разработать профили выпускника и учебный курс представить модулями, состоящими из определенных блоков, т. е. должна быть определенная цифровая среда.

Стрекалова Н.Б. [6] выделила такие компоненты цифровой образовательной среды, как планирование, методическое обеспечение, технология организации процесса обучения, технологии взаимодействия преподаватель-студент и контроль.

Петрова Н.П., Бондарева Г.Л. [4] рассматривают основные технологии цифрового обучения. Психологические аспекты внедрения цифровизации в обучение рассматривают Беляева Е.В., Чернобай Е.В. и др. [1, 8].

Беляева Е.В. выявила ведущий фактор стимулирования сотрудника к инновационной деятельности это реализация конкурентности в коллективе.

Чернобай Е.В. предложила структуру цифровой образовательной среды, включающую психологические компоненты: мотивацию, коммуникацию, потребности.

Внедрение любого новшества, каким является цифровизация, имеют как достоинства, так и недостатки. К достоинствам цифровизации высшего образования можно отнести:

- формирование потребности обучающихся в самостоятельном приобретении знаний и их эффективная ориентация в информационном мире;
- определение зоны актуального и ближайшего развития образовательного и культурного уровня обучающегося;
- быстрота проверки преподавателями выполнения студентами практических заданий и заданий по самостоятельной работе по изучаемым дисциплинам;
- расширяются возможности инклюзивного образования.

К негативным последствиям активного и широкого внедрения цифровизации в учебно-воспитательный процесс в вузе можно отнести:

- использование непроверенных технологий обучения;
- снижение, а иногда и утрата социальных навыков коммуникации;

- утрачивается способность студентов воспринимать большие по объему тексты;
- теряется навык устного чтения и осмысления прочитанного;
- развивается компьютерная, игровая зависимость;
- формируется кликовое мышление, т. е. мышление становится поверхностным и фрагментарным;
- отсутствие творчества при выполнении заданий.

Несмотря на это, одной из задач современного вуза является модернизация системы образования для подготовки востребованных кадров для цифровой экономики, социальной и образовательной цифровой среды. В вузе широко и активно стали внедряются современные технологии обучения, т. е. осуществляется цифровая трансформация обучения.

Скорость и качество внедрения цифровизации в обучение в вузе во многом определяется готовность педагогов к работе в цифровой образовательной среде. Как и любая профессия, профессия педагога подвержена профессиональной деформации, которая выражается в нежеланием изменять свой привычный режим работы.

В ЧГПУ им. И.Я. Яковлева проведено исследование по выявлению готовности педагога к цифровизации, как одной из форм инновации обучения. В основу изучения готовности педагога к цифровизации обучения легла структура цифровой образовательной среды, предложенная Чернобай Е.В. [8]. В структуру цифровой образовательной среды она включила:

- ценностно-смысловой компонент;
- информационно-знаниевый;
- коммуникативный;
- технологический.

В психологической литературе ценностно-смысловой компонент включает в себя знания, мотивы, цели, ценностные ориентации. Информационно-знаниевый компонент подразумевает какими информационными ресурсами владеет педагог. Под коммуникативным компонентом мы понимали передачу и восприятие информации, осуществление обратной связи в системе «педагог-студент». Технологический компонент это не только обеспеченность ТСО, но большей частью череда действий педагога от начала до замысла до конечного результата.

Первый этап исследования посвящен изучению мотивации преподавателей к инновационным процессам, как одной из составляющей ценностно-смыслового компонента. В исследовании приняло участие 45 преподавателей университета. Использовалась методика «Барьеры педагогической деятельности» [5]. Полученные результаты представлены в табл. 1. Было проведено две серии; 1 серия – опрос проводился до вынужденного карантина, 2 серия- опрос проводился через 2 недели перехода на дистанционное обучение.

**Результаты, полученные в ходе изучения мотивации преподавателей
к инновационным процессам**

| Способность педагога к саморазвитию, путем инноваций | 1 серия | | 2 серия | |
|--|---------|----|---------|----|
| | Абс. | % | Абс. | % |
| 1. Активное саморазвитие | 15 | 34 | 9 | 20 |
| 2. Саморазвитие зависит от внешних условий | 23 | 51 | 30 | 67 |
| 3. Остановившееся саморазвитие | 7 | 15 | 6 | 13 |

Анализируя данные таблицы, видно, что длительное и постоянное обучение студентов дистанционно ведет к снижению числа преподавателей к саморазвитию. Вероятно, это связано с рядом причин. Все преподаватели вуза прошли курсы повышения работы в образовательном портале MOODLE, но имеют маленький практический опыт. Новая форма работы увеличила нагрузку на преподавателя. Ведь разработанные лекционные курсы требовали перевода в цифру. Если на практических занятиях опрашивались не все студенты, то при дистанционном обучении необходимо оценивать каждого. Основными препятствующими факторами саморазвития преподавателя, путем внедрения цифровизации стали: недостаток времени (47 %), отсутствие технических средств и условий дистанционного обучения (32 %) и неадекватная оценка профессиональной деятельности педагога администрацией вуза отсутствие поддержки (21 %). В беседе преподаватели высказывались о необходимости изменения учебной нагрузки преподавателя.

В нее должны быть включены учебные часы на подготовку занятий для проведения их в цифровой образовательной среде. Опрос показал, что стимулирующими факторами широкого и активного внедрения цифровизации в образовательный процесс являются: организация и условия труда; оплата труда; интерес к работе.

Обучающиеся также оказались не все готовы к цифровому обучению. Студенты назвали основные причины: отсутствие компьютеров, смартфоны не выдерживают объем работы, отсутствие интернета в сельской местности, перегруженность заданий.

Проведенный опрос среди преподавателей ЧГПУ им. И.Я. Яковлева показал, что 30 % опрошенных не совсем точно понимают понятие «цифровизация». Считают, что это выкладывание на сайт вуза (факультета) рабочих программ и фонда оценочных средств; выпуск электронных учебных пособий, цифровизация профиля студента. Большая часть опрошенных преподавателей цифровизацию обучения рассматривают через использование ауди и видео изучаемого материала на учебных занятиях, усвоение предмета при помощи презентаций и графической информации. Преподаватели слабо информированы, следовательно, и не используют в учебном процессе такие цифровые технологии, как онлайн-курсы, электронное взаимодействие преподавателя и студента, мобильное обучение, веб-квесты, игрофикация, блокчейн и др. У многих преподавателей вызвал интерес к проведению видео

лекций. Работа интересная, требует своеобразной подготовки, не только технической, но и психологической. На учебных занятиях преподаватель общается со студентами и получает от них обратную связь. При видеозаписи лекции отсутствует взаимодействие в системе «педагог-студент».

Таким образом, активное и широкое внедрение цифровизации в образовательные учреждения зависит от организационных и психологических аспектов. К организационным относится наличие высокоскоростного интернета, оснащённости аудиторий компьютерами, презентационным оборудованием, модернизации структурных кабельных систем, локальных вычислительных сетей и т.п. Психологический аспект – сопротивление педагогов к инновациям. В психологических исследованиях выделяют два вида причин сопротивления инновациям: субъективные (отсутствие мотивации, недоверие новым реформам, страх) и объективные (возраст, состояние здоровья, отсутствие в вузе материально-технического оснащения).

Литература

1. Беляева Е.В. Проблемы развития инноваций в России: мотивационный аспект // *Гуманизация образования*. – 2014. – № 4. – С. 75–79.
2. Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // *Экономическая безопасность и качество*. – 2018. – № 3 (32). – С. 5–7.
3. *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". (ОРЛОВА)
4. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*. – 2019. – № 5 (75). – С. 353–355.
5. Рогов Е.И. *Настольная книга практического психолога в образовании* / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
6. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // *ВЕСТНИК САМАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОСОФИЯ*. 2019. Том 25. – № 2. – С. 84–89.
7. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // *Исследователь*. – 2019. – № 1–3. С. 22–37.
8. Чернобай Е.В. *Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде* / Е.В. Чернобай. – 2012. – С. 9–13.

УДК 378

О.А. Гурьянова, старший преподаватель
А.В. Дружинина магистрант
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: Одной из главных задач современного профессионального образования является формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к будущей практической деятельности. Профессиональное образование должно быть нацелено на выработку у студентов особого типа самосознания. Идеальным результатом этой задачи

является становление целостного «образа Я», как будущего профессионала. Цель исследования: выявить характер взаимосвязи самооотношения и мотивационного компонента профессионального самосознания студентов-психологов. Результаты исследования позволят выявить специфику взаимосвязей самооотношения и мотивации современных студентов-психологов. Это может быть использовано в последующих исследованиях профессионального самосознания. Также полученные данные могут быть применены для разработки программ развития профессионального самосознания в рамках учебной деятельности и профориентационной работы.

Ключевые слова: профессиональное самопознание, самооотношение, самоактуализация у студентов-психологов.

*Guryanova O.A., senior lecturer
Druzhinina A.V. master
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

SELF-RELATIONSHIPS AND MOTIVATIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS

***Abstract.** One of the main tasks of modern professional education is the formation of students' value-semantic attitude to future practical activities. Professional education should be aimed at developing a special type of self-awareness among students. The ideal result of this task is the formation of a holistic "image of the Self," as a future professional. The purpose of the study: to identify the nature of the relationship of self-relationship and the motivational component of professional self-consciousness of student psychologists. The results of the study will reveal the specifics of the relationship of self-reliance and motivation of modern psychology students. This can be used in subsequent studies of professional identity. Also, the data obtained can be used to develop programs for the development of professional self-awareness in the framework of educational activities and career guidance.*

***Keywords:** professional self-knowledge, self-attitude, self-actualization in psychology students.*

Одной из главных детерминант акмеологического развития личности является профессиональное самосознание. Самоотношение, как компонент самосознания, в значительной степени формирует представления об окружающей действительности, о том, как воспринимает нас общество, а также представления человека о самом себе. Самоотношение влияет на то, какие цели ставит перед собой индивид и каким способом их достигает. Главным образом, самоотношение влияет на самосовершенствование человека и его самореализацию. Понимание и принятие себя, своих мотивов и потребностей – первоосновы правильного выбора. Это особенно важно на этапе становления профессионального самосознания – в период учебной деятельности. Представления о будущей профессии, соответствие своих профессиональных возможностей специфике деятельности, во многом определяет не только готовность студентов к обучению, но и характер дальнейшего профессионального развития. По этой причине исследование профессионального самосознания кажется нам важным и требующим всестороннего исследования.

Рассматривая феномен профессионального самосознания, многие исследователи опираются на уже изученные аспекты самосознания личности. Это объясняется тем, что профессиональное самосознание тесно связано с самосознанием и эту связь ученые рассматривают по-разному. Так, профессиональное самосознание предстает нам разновидностью самосознания (Б.Г. Парыгин), избирательной деятельностью самосознания (П.А. Шавир), процессом анализа человеком самого себя в рамках профессиональной деятельности (М.И. Кряхтунов), социально-специфической формой или профессиональным аспектом самосознания (Е.В. Дьяченко, Е.А. Климов, Т.Л. Миронова), а также проекцией всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность. (Ф.Т. Нги).

По мнению А.К. Марковой, профессиональное самосознание содержит когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент подразумевает осознание человеком себя в профессиональной деятельности.

Аффективная часть содержит отношение человека к себе во временном аспекте, а именно: к своим будущим достижениям (идеальная самооценка), к своим настоящим возможностям (актуальная самооценка) и к своему прошлому (ретроспективная самооценка). Кроме этого, в данную подструктуру автор включает оценку отношения других к себе (рефлексивная самооценка).

На основе когнитивного и аффективного компонентов человек переходит к активности. Таким образом формируется поведенческий компонент профессионального самосознания, подразумевающий способность действовать в рамках профессиональной среды. Поведенческий компонент часто именуют мотивационно-целевым компонентом, реализующимся в самоактуализации. Мотивационный компонент профессионального самосознания побуждает и направляет деятельность основанную на результатах самопознания и самоотношения. Таким образом, компоненты связываются друг с другом, образуя целостную структуру.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ; синтез; обобщение; моделирование); тестирование (Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева; Диагностика профессиональной мотивации студентов. Т.И. Ильина; Самоактуализационный тест (САМОАЛ) Э. Шострем, адаптация А.В. Лазуркина); экспериментальный (констатирующий); методы математической статистики и графического изображения результатов.

Исследование проводилось на базе Института психологии и образования Казанского (Приволжский) федеральный университета.

Исследование проблемы проводилось в два этапа:

на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в психологической и педагогической научной литературы, диссертационных работах по проблеме; выделены проблема, цель, и методы исследования, составлен план экспериментального исследования.

на втором этапе проводился подбор методик, позволяющих адекватно определить особенности формирования профессионального самосознания

у студентов-психологов; был проведен констатирующий эксперимент, анализировались выводы, полученные в ходе экспериментальной работы.

В исследовании приняли участие 36 студентов 1 курса очного отделения факультета «клиническая психология» от 17–21 года. Средний возраст испытуемых составил 18 лет. Мужчин/юношей среди исследуемых было 2 человека, женщин/девушек – 34. И 28 студентов магистратуры 1 курса заочного отделения факультета консультативная психология. Из них 5 мужчин и 23 женщины от 21–42 лет. Средний возраст испытуемых здесь составил 31 год.

Для определения характера и особенностей самоотношения мы использовали методику С.Р. Пантелеева.

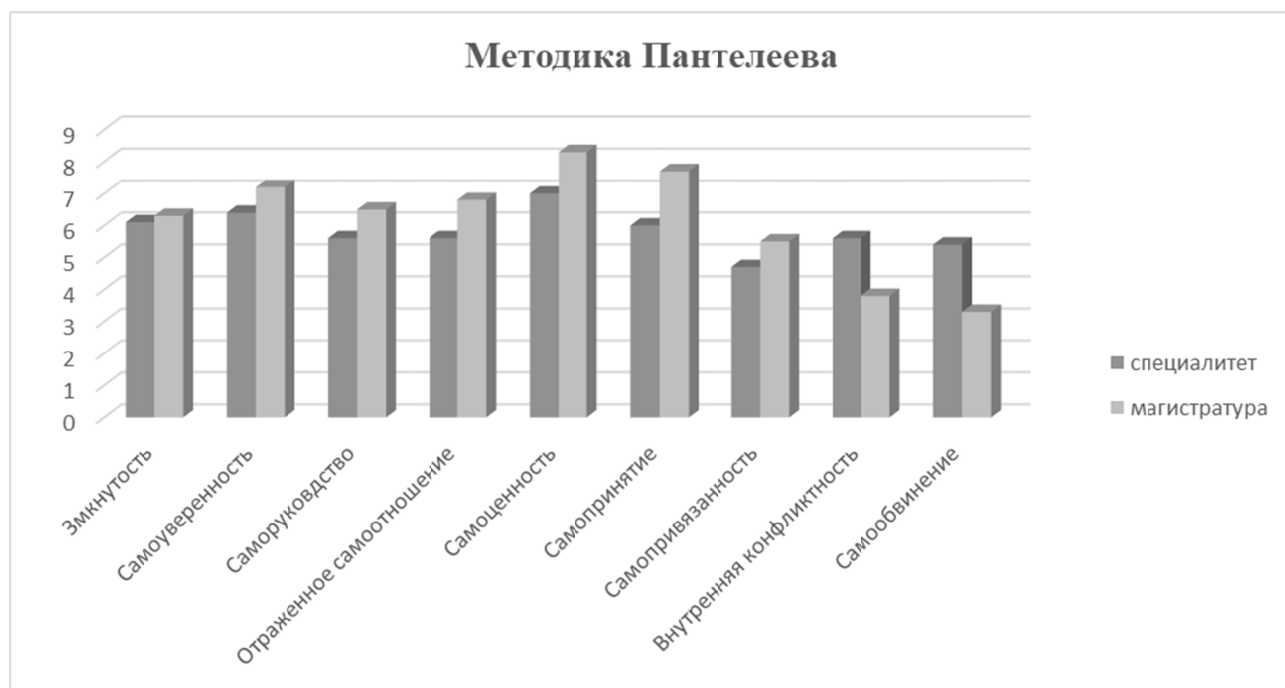


Рис. 1. Усредненный профиль показателей самоотношения у студентов психологов

Уровень данных по шкале «самоценность» имеет высокие показатели в группе магистров. Данные значения отражают высокую ценность себя как индивидуальности, признание своей особенной природы и духовности внутреннего мира. То есть, для них важны те собственные личностные качества, которые отличают их от других. Они считают данные особенности преимуществом, а не ограничением.

Выше границы средних значений у студентов-магистров выступают значения по шкале «самопринятие», что по мнению автора методики говорит о принятии себя «таким, какой я есть». Человек принимает все или большую часть качеств своей личности, как достоинства, так и недостатки, и воспринимает себя в целом позитивно.

Чуть выше верхней границы средних значений находятся значения шкалы «самоуверенность». Это говорит об отношении к себе, как к надежному человеку. Представители данной исследовательской группы воспринимают

себя, как сильную личность. Они довольны собой и считают себя способными преодолеть препятствия, возникающие на пути к цели. Однако в случае возникновения нестандартной ситуации, человек тревожится и его уверенность в себе может снижаться.

Шкалы закрытость, саморуководство и привязанность расположились в границах средних значений. Что согласно интерпретации предложенной автором, говорит о переменном отношении человека с собой. Уровень рефлексии здесь будет зависеть от обстоятельств. Как и локус-контроль исследуемых. Что касается привязанности к себе, то здесь она не имеет особой ригидности. Представители средних показателей хотят подвергнуть изменениям качества своей личности, но не все.

Низкие значения в группе магистров демонстрируют шкалы «конфликтность» и «самообвинение». Это говорит о низком уровне проявления отрицательных эмоций по отношению к себе и гармоничном отношении между требованиями общества и собственными возможностями.

Тестирование по самоактуализационному тесту Э. Шострема выявило преобладание значений магистров по всем параметрам. Наиболее высокие средние значения проявились здесь по шкале «креативность». Что говорит об их креативном взгляде и стремлении к творчеству в жизни.

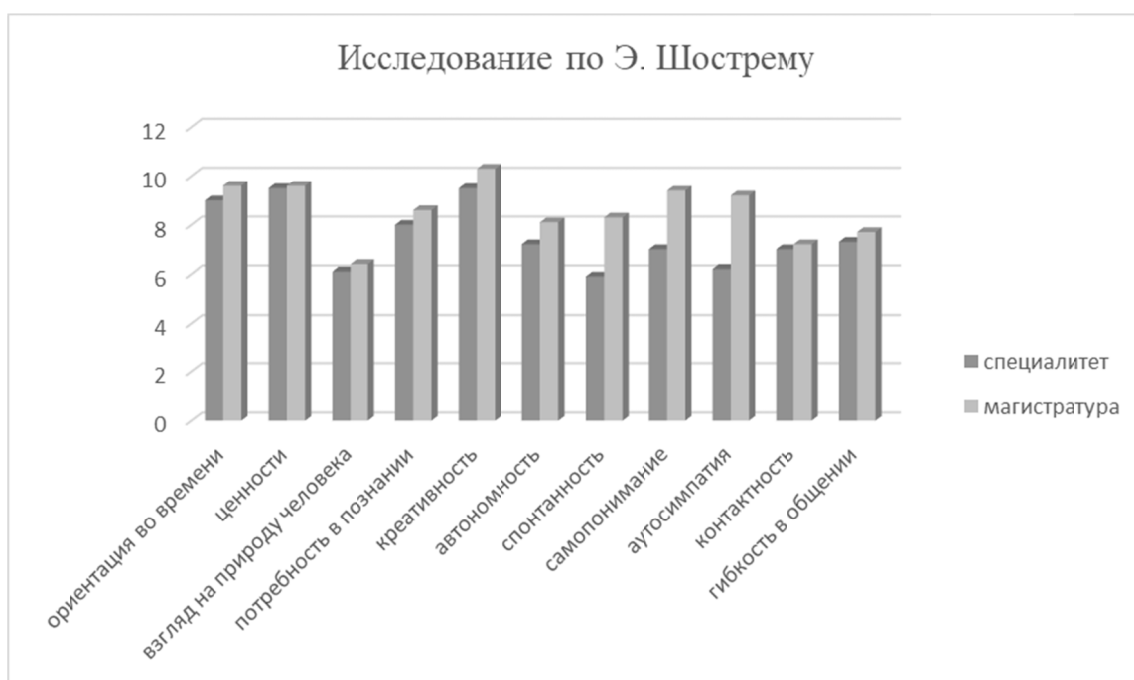


Рис. 2. Усредненный профиль показателей самоактуализации у студентов психологов

Это говорит о том, что они обладают большей способностью к естественному и легкому межличностному общению и большим умением свободно выражать свои чувства. Также у них более высокий уровень уверенности в себе и доверия к миру. Различия по параметру «аутосимпатия» показывают разницу групп в уровне осознанности. У магистров уровень

существенно выше, а значит, у них более позитивная Я-концепция, характеризующаяся большей целостностью личности.

В понимании своих желаний и потребностей, в чувстве собственной значимости и в свободе от навязанных обществом стереотипов студенты-магистры также показали более высокие количественные результаты.

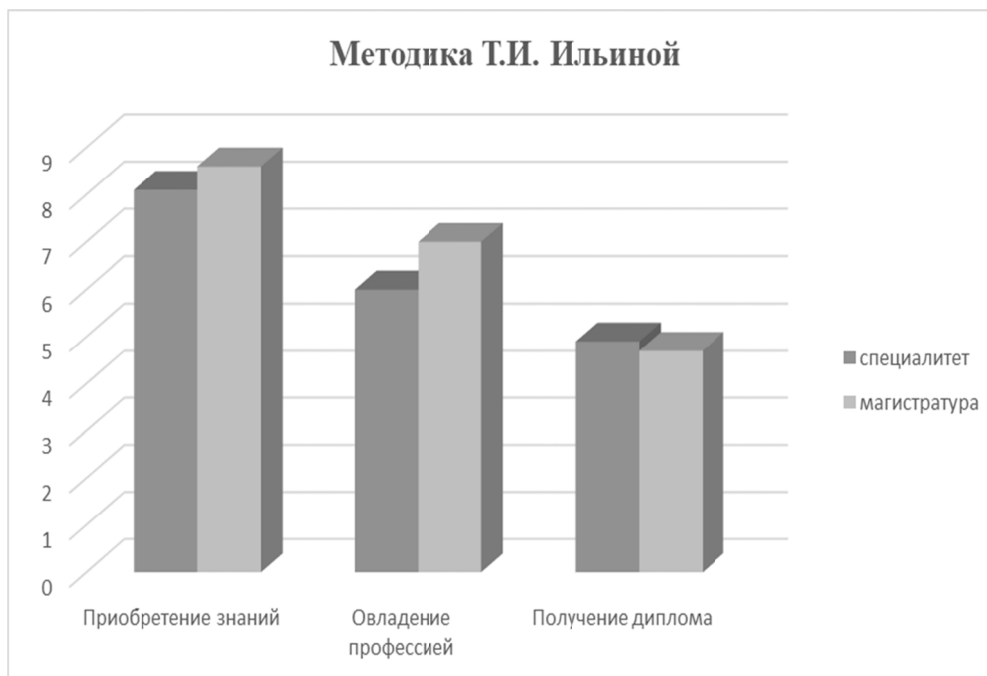


Рис. 1. Усредненный профиль показателей мотивации обучения в ВУЗе у студентов психологов

Диаграмма результатов исследования мотива выбора профессии по Т.И. Ильиной показывает преобладание значений по шкале «приобретение знаний» у обеих групп. Это говорит об удовлетворенности студентов своим профессиональным выбором и их заинтересованности в получении теоретического опыта в ВУЗе. Практический опыт и активность в его формировании студентов обеих групп также интересует и преобладает над шкалой «получение диплома», что говорит о преобладании профессиональной мотивации над учебной. В данном исследовании мы не выявили достоверных различий, но в небольшой степени данные групп все же отличаются. Как показывает диаграмма, студенты-магистры заинтересованы в получении знаний и практических навыках больше студентов специалитета.

В ходе исследования было установлено что группа студентов-магистров характеризуется положительным самоотношением. Они обладают большей спонтанностью, самопониманием и аутосимпатией, что может быть связано с возрастом и жизненным опытом. Группа студентов специалитета демонстрирует высокие показатели по внутренней конфликтности и самообвинению, что говорит о выраженности отрицательных эмоциональных проявлений в отношении себя.

При развитии самоотношения развивается и мотивационный компонент профессионального самосознания, то есть происходит развитие самоактуализационных качеств студентов. Однако характер взаимосвязи рассматриваемых феноменов нельзя считать однозначным. Об этом говорит наличие обратной связи мотивационного параметра и параметра самоотношения. В случае высокого уровня понимания себя человек оценивает свои возможности реально, что может снижать его активность и уровень достигаемого.

Студенты первокурсники очной формы обучения по сравнению со студентами магистратуры первого курса имеют более размытые представления о своей будущей профессии. Студенты-магистры обозначают более конкретные цели своего обучения и имеют более четкие решения практического применения будущего образования.

Для становления профессионального самосознания очень важен период учебной деятельности. В это время происходит развитие понимания себя как будущего профессионала и понимание специфики выбранного направления. Выбор нами психологического направления обусловлен, тем что развитие самоотношения – важный аспект развития личности, а личность наиболее важна для людей помогающих профессий.

Профессиональное самосознание является сложным, динамичным личностным образованием. Элементы его структуры: самопознание, самоотношение и мотивационный компонент, находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Самоотношение представляет аффективный аспект и выражается в самопонимании, самооценке и самопринятии. Мотивационный компонент определяет поведенческий аспект, что по мнению ряда ученых определяется в самоактуализации личности.

На основе всех исследований мы можем сделать вывод о направлении развития профессионального самоотношения студентов. Мы видим, что для формирования профессионального самосознания необходимо работать с самопониманием. Преодоление внутренних конфликтов и запретов, работа с негативными установками, а также помощь в понимании своей неповторимой природы – все это задачи психотерапевтических сессий. Таким образом мы приходим к выводу, что для успешного формирования компонентов профессионального самосознания в процессе учебной деятельности студентам-психологам необходимо проходить личную терапию и тренинговые программы, направленные на повышение самооценки и развитие навыков коммуникации.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма – М.: Знание, 1996 – 308 с.
3. Нги Ф.Т. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дисс...канд. психол. наук. – М., 1989.
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-педагогической теории. Изд.: Мысль. Москва. 1971. – 351 с.
5. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст]/ П.А. Шавир. – М., 1981 – 96 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТАЖЁРАМИ
(ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ)**

Аннотация. Статья посвящена формированию умений взаимодействия и развитию командной работы основе инновационных технологий обучения. В статье рассматриваются пути и методы интерактивного обучения, в процессе которого осуществляется трёхуровневое взаимодействие преподавателя и обучающихся: на уровнях учебного содержания, межличностных отношений и самосознания. Обобщается опыт работы с китайскими стажёрами в процессе обучения их чтению текстов разных стилей.

Ключевые слова: технологии образовательной коммуникации; взаимное обучение, изучение русского языка как неродного

М.М. Davlatova, PhD,
Kazan (Volga region) federal university,
Kazan, Russia

**USING EDUCATIONAL COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY
OF RUSSIAN BY CHINESE TRAINEES (MUTUAL LEARNING IN THE PROCESS
OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION)**

Abstract. The article is devoted to the formation of interaction skills and the development of teamwork based on innovative learning technologies. The article discusses ways and methods of interactive learning, in which three-level interaction between the teacher and students is carried out: at the levels of educational content, interpersonal relations and self-awareness. The article summarizes the experience of working with Chinese trainees in the process of teaching them to read texts of different styles.

Keywords: technologies of educational communication; mutual learning, learning Russian as a non-native language

1. Проблема исследования.

1.1. Актуальность проблемы. Возрастание роли коммуникации в современном обществе, необходимость формирования умений кооперации, взаимодействия в неоднородных группах и развития командной работы для решения сложных задач обуславливают актуализацию педагогического знания в области организации коммуникации на основе традиционных и инновационных технологий обучения.

Известно, что в методической литературе под коммуникацией (от лат. *communico* – делаю общим) понимается обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов; совместная деятельность участников коммуникации [6: URL], в связи с чем коммуникация рассматривается как речевое общение.

Речевое общение – это один из видов деятельности, при котором сознание субъекта сосредоточивается на мыслях, которые он стремится сообщить своему партнеру (говорение, письмо), и на информации, которая передается ему

в словесной форме (чтение, слушание). В то же время общение, будучи психологическим действием, редко выступает как самостоятельная деятельность, чаще являясь частью более сложной деятельности, средством достижения какой-либо неречевой цели [15], [20]. Обычно это направленное взаимодействие людей между собой, опосредованное языком и речью. Целью этого взаимодействия является «процесс обмена между людьми определенными результатами их психической и духовной деятельности: усвоенной информации, мыслями и суждениями, оценками, чувствами, переживаниями и установками» [13: 299–300]. Именно речевая деятельность оказывается объектом обучения иностранным языкам, через овладение средствами, способами, механизмами которой, по мнению И.А. Зимней [12: 73], формируется и сам обучаемый.

В зависимости от предмета деятельности методистами О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомаровым, М.Н. Вятютневым, Э.Ю. Сосенко, А.М. Степановой [19: 23–24] выделяются различные ее виды. Это:

познавательная сторона деятельности, обеспечивающая формирование, хранение и функционирование необходимых образцов, моделей реального мира (ибо без знаний реальности никакая деятельность невозможна);

ценностно-ориентационная (или целемотивированная), которая устанавливает отношения между объектом или субъектом деятельности, приводя к ценностной ориентации, соотносимой с духовными потребностями, устремлениями индивида;

операционно-инструментальная (или преобразовательно-технологическая), которая может быть направлена на реальный объект, т. е. носить практический характер;

коммуникативная, связанная с общением, взаимодействием субъектов, понимаемая как общение в данное время, а также в прошлом и будущем, общение как прямое, так и опосредованное объектами культуры.

Формирование и развитие вышеуказанных видов деятельности и составляет прерогативу методики обучения языку.

Отметим, что понятие общения в научной литературе используется и для характеристики специфики взаимодействия и общения между представителями различных этнических общностей. Культура межнационального общения в содержательном плане включает «совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. Культура межнационального общения является органической составной частью духовной жизни общества, его культуры, в частности, культуры человеческих отношений в целом» [13: 194–197].

1.2. Анализ литературы. Проблема обучения общению на втором языке получила достаточно глубокое теоретическое обоснование в работах известных ученых-психологов и методистов Г.Д. Гачева [5], М.Г. Громковой [8], А.А. Леонтьева [15], И.С. Якиманской [26], С.Г. Тер-Минасовой [25],

И.А. Зимней [12], Е.И. Пассова [21], А. Вежбицкой [3], О.И. Матяш [16], А.С. Белкина [1] и других.

Опираясь на результаты фундаментальных исследований известных ученых-психологов Л.С. Выготского [4], Р.О. Якобсона [27], А.А. Леонтьева [15] и других, можно установить, что общение – это важное условие психического развития человека, его социологизации и индивидуализации, формирования личности. Общение представляет собой субъектно-субъектное взаимоотношение людей, каждый из которых отличается активностью, сознательно направленным планированием и организацией своего поведения. Партнеры общения определенным образом взаимно воздействуют друг на друга, воспринимают и оценивают друг друга. Таким образом, «взаимодействие всегда предполагает коммуникацию, т.е. обмен информацией с целью понимания. Понимание – необходимое условие коммуникации, ее цель и результат, без которых она (коммуникация) не имеет смысла» [8: 135].

Вот почему становится объективной необходимостью разработка такой методической системы, которая бы обеспечивала овладение языком в основных его функциях – как средством общения, сообщения и познания, планирования и организации деятельности (особенно коллективной), эмоционально-эстетического и нравственного воздействия и воспитания – при приоритетности коммуникативной функции.

Методы/ Методологические основания

Новые подходы к обучению русскому языку (как и другим языкам) просматриваются в контексте органической взаимосвязи с личностью обучаемого, учётом его интересов, потребностей и ценностных ориентаций.

Цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть специфику использования интерактивных структур технологии взаимного обучения как одной из важнейшей составляющей образовательной коммуникации при изучении русского языка китайскими стажёрами.

Образовательная коммуникация, понимаемая как «интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения, строится на определенных принципах организации развивающего педагогического взаимодействия» [9: URL].

Ведущее значение в познавательной деятельности учащихся приобретает комплексное овладение навыками сотрудничества и умениями продуктивного общения на изучаемом языке. Данные виды деятельности формируются и развиваются в процессе применения на занятии взаимного обучения – технологии интерактивного группового взаимодействия всех участников. Теоретические истоки идеи совместного, кооперативного обучения нашли отражение в работах К. Левина [14], Ж. Пиаже [22], Л.С. Выготского [4], С. Кагана [28], Сандры Л. Ренегар [23] и других.

Несмотря на то, что современная педагогическая наука богата целым арсеналом интерактивных подходов (на сегодняшний день разработано более 200 структур – последовательных шагов, учебных стратегий, направленных на структурирование взаимодействий обучаемых друг с другом, с преподавателем

и/или с контентом (содержанием)), тем не менее методисты в области обучения языкам продолжают искать оптимальные способы применения в учебном процессе технологий образовательной коммуникации, способствующие овладению языковыми средствами, речевой и этической компетенцией, а также навыками чтения на изучаемом языке как средства познания и самообразования.

Предстоит выполнить ряд серьезных исследований по изучению взаимодействия участников разных областей знания и разной языковой принадлежности, поскольку, во-первых, в настоящее время возможности сравнения языков в плане речевой деятельности ограничены, так как мы пока не располагаем достаточными знаниями обо всех методически релевантных операциях, лежащих в основе речевых действий, и, во-вторых, вопросы формирования навыков русской речи нередко рассматриваются без учета закономерностей процесса общения, его механизмов. Главное в общении – сопряженность и взаимная обратимость действия его участников. Для развития коммуникативных умений, т. е. умений общения на втором языке, необходима активизация учащегося. Его успехи – это результат его личной активности.

Формирование у китайских стажёров коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенции, происходит в процессе овладения основными факторами, принципами и правилами речевого общения на русском языке, приемами речевого воздействия, ролевой структуры речевого поведения, стратегией и тактикой ведения беседы, теми многочисленными скрытыми смыслами, которые передаются в процессе обмена репликами.

Методы исследования. При выборе методов исследования опирались на положение о том, что в ходе интерактивного обучения, представляющего собой диалоговое обучение, в процессе которого обучающиеся активно взаимодействуют как с преподавателем, так и друг с другом, осуществляется трёхуровневое взаимодействие преподавателя и учащихся:

1) на уровне учебного содержания (выход на понимание учебного материала и учебной информации);

2) на уровне межличностных отношений (выход на стратегии и тактики общения);

3) на уровне самосознания (выход на самоконтроль, рефлексия коммуникативных способностей и коммуникативных действий).

Опыт работы со стажёрами подтвердил, что такое трёхуровневое диалоговое обучение-взаимодействие способствует усвоению содержания учебной дисциплины «Чтение текстов разных стилей» и приобретению ими социальных компетенций средствами коммуникативных стратегий и тактик.

В ходе занятий по учебной дисциплине «Чтение текстов разных стилей» стажёры должны овладеть следующими компетенциями, которые им будут необходимы для успешного освоения остальных дисциплин: самостоятельная работа с информацией; презентационные навыки; коммуникативные навыки (готовность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач

профессиональной деятельности); навыки работы в сотрудничестве; навыки анализа проблемных ситуаций, нахождение способов решения учебной задачи; практические навыки в проектной деятельности поиска, сбора и обработки информации (навыки чтения, понимания и выделения главной идеи прочитанного исходного текста); владение несколькими стилями речи.

Но всему этому стажёров нужно учить!

Важным условием включения в учебное сотрудничество посредством общения является информативная компетенция [17: 15]. Молчание учащегося на занятии нередко объясняется тем, что он не владеет предметом разговора, не имеет личного отношения к обсуждаемой проблеме, не знаком с возможными способами поведения. Формирование же информативной компетенции стажёров формируется в процессе овладения содержательным предметом общения информационными фреймами (или сценариями ситуаций); языковой картиной мира в ее иноязычной форме, фоновыми знаниями в профессионально-деятельностной подготовке, а также общим кругозором.

Согласно работам американского лингвиста М.Минского, который ввел термин, фрейм – это структура данных, предназначенных для представления стереотипных ситуаций. Исследования в области фреймовой семантики ([10], [11], [18] и др.) наглядно показывают, что фрейм имеет огромное значение для восприятия и порождения речевого высказывания. Так, Т.А. ван Дейк справедливо утверждает, что «говорящий только тогда может успешно осуществить намеченный речевой акт, когда он уверен, что прагматический контекст удовлетворяет условиям этого речевого акта» [11: 30].

Результаты. Опора на научно-методические положения коммуникативно-ориентированного преподавания послужила тому, что при изучении русского языка стажёры лучше овладевают определёнными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт; лучше учатся, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний; лучше воспринимают материал, если преподаватель, с одной стороны структурирует предмет для более лёгкого усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение их мнения обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Следует отметить, что реализация целей межличностных отношений осуществляется в коммуникативной стратегии при помощи речевых тактик. Стратегия речевого общения охватывает всю сферу построения процесса коммуникации, когда целью ставится достижение некоторых долговременных результатов. Обычно выделяют 10 таких стратегий (стилей) [13: 174–175]: доминантную, драматическую, спорную, успокаивающую, впечатляющую, точную, внимательную, воодушевляющую, дружескую, открытую.

Тактика же речевого общения описывает совокупность приемов ведения беседы и линию поведения на определенном этапе в рамках отдельного разговора, нацеленного на достижение желательного эффекта или предотвращения нежелательного результата. Тактика речевого общения описывает также конкретные речевые действия, имеющие целью достижение воздействия на некотором этапе коммуникации привлечение внимания,

установление и поддержание контакта, убеждение или переубеждение адресата, приведение его в определенное эмоциональное состояние и т. п. Тактика речевого общения может в большей степени, чем стратегия, меняться в зависимости от меняющихся условий общения, мнений, высказываемых собеседником, чувств и эмоций, обнаруживаемых им, сведений о себе, сообщаемых в ходе разговора. Направленность различных тактических приемов на достижение определенной коммуникативной цели выстраивается в некоторую стратегию, и в этом смысле стратегия и тактика являются взаимосвязанными и границы между названными явлениями оказываются не всегда четкими.

Еще один важный фактор. Владение стратегией и тактикой речевого общения в большей степени опирается на владение говорящим лицом вариативными речевыми средствами. Говорящий ежеминутно выбирает наиболее подходящие лексико-грамматические варианты передачи мыслей и чувств, наиболее уместные варианты развития беседы, наиболее эффективные варианты решения возникающих коммуникативных задач и проблем, наиболее целесообразные варианты реагирования на реплики собеседника.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры (ролевые, деловые и образовательные игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки); изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «мозаика» («Каждый учит каждого»)), использование «толстых» и «тонких» вопросов, сократический диалог); обратная связь; дистанционное обучение; обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула); разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов»); тренинги.

Групповая деятельность может применяться на занятии в любое время: в начале занятия – для сосредоточения внимания стажёров на изучаемом материале, во время выполнения текстовой и послетекстовой работы – для облегчения понимания стажёрами содержания, или в конце занятия – для подведения итогов.

С целью поддержания активной интеллектуальной вовлеченности стажёров на протяжении всего занятия нами периодически использовались различные стратегии, в числе которых наиболее эффективными оказалась технология группового взаимообучения «мозаика» («Каждый учит каждого»: Читай – Думай – Работай в группе – Делись прочитанным). Суть ее подробно описана Сандрой Л. Ренегар в статье о кооперативном обучении в высшем образовании «Вместе мы знаем больше чем каждый из нас» [23: URL]. В процессе применения данной технологии студенты образуют группы для работы над изучаемым академическим материалом, который разбит на части. Каждый член группы читает свою часть, становясь экспертом в ее содержании

и, готовясь преподавать эту информацию другим членам группы. Затем члены разных групп, которые изучали информацию из одной и той же части, встречаются в «группах экспертов» для ее обсуждения. Затем студенты возвращаются в свои первоначальные группы и по очереди обучают своей части информации других членов группы. Участники полагаются друг на друга в воспроизведении каждым своей части материала и эффективной ее передаче. Когда все члены группы преподали свои части и выучили части материала своих товарищей, преподаватель в состоянии провести тестирование, попросить студентов написать групповые отчеты по содержанию либо провести устный опрос с использованием технологии «толстых и тонких вопросов» (сродни игре «Своя игра»).

При конструировании знаний с использованием взаимного обучения важное значение имеет рефлексия, понимаемая в педагогике как «непосредственный процесс, а также результат фиксирования субъектами уровня своего развития и саморазвития, причин этого» [24: URL]. В связи с чем на занятиях стажёры обязательно стремятся поделиться своими впечатлениями, используя слова-маркеры (Знаю, Могу! Ура! Справляюсь! Здорово! Трудно! Помогите!), а также дать оценку своей работе и работе одноклассников, продолжив предложения: Мне понравилось объяснение (*о чём?*), потому что Я хотел бы подробнее узнать (*о чём?*) ... Мне понравилось объяснение (*чье?*), поскольку Мне было трудно понять Я так и не понял

Не менее важным средством интерактивного взаимодействия стажёров является технология образовательной коммуникации, способствующая проведению группового исследования во внеаудиторное время [23: URL]. При использовании данного приёма взаимного обучения они участвуют в планировании стадий процесса исследований. На первой стадии стажёры образуют группу по заинтересовавшей их теме исследования, жанровое многообразие же текстов при изучении дисциплины способствует развитие умений и навыков продуцирования, анализа и оценки разных типов художественной литературы и научной продукции. На второй стадии они планируют совместную работу по выполнению исследования, распределяя действия каждого члена группы и составляя план действий. На третьей стадии стажёрами проводится исследование, в процессе которого они собирают материал, затем отбирают нужную информацию и структурируют её, затем подготавливают план и/или тезисы, обмениваются собранной и структурированной информацией со стажёрами своей группы, анализируют данные, уясняют, синтезируют мысли на протяжении всего процесса исследования и затем приходят к определенному заключению. Окончательное оформление написанного текста исследования готовится стажёрами на четвертой стадии, а на пятой стадии проводят его презентацию. И, наконец, на шестой стадии стажёры дают оценку проделанной ими работе (рефлексия).

Выводы и рекомендации. Эффективность взаимного обучения может быть лишь тогда высокой, когда обучаемые психологически подготовлены к совместной работе в интересах совместного обучения, проявляемого в позитивной взаимозависимости, когда цель достигается лишь помогая друг

другу, индивидуальной ответственности за свой вклад, равном участии и одновременном взаимодействии всех обучаемых.

Итак, основой интерактивного обучения китайских стажёров общению на русском языке является формирование коммуникативной компетенции, интегрирующей в себе комплекс факторов. В их числе определение и обоснование сфер, тем и ситуаций общения, владение различными тактиками речевого поведения в зависимости от речевых намерений коммуникантов, отбор и усвоение необходимых для общения («разыгрывания» ролей) языковых средств с акцентом на стилистическую вариативность.

В ходе интерактивного обучения чтению и пониманию основного и неосновного (дополнительного) содержания текстов разных стилей нами были определены наиболее значимые речевые потребности *дифференцированного воздействия на партнера общения* (выделено нами – Д.М.). Активное их осуществление как в диалогической, так и монологической речи приводит к тому, что собственные высказывания изучающих русский язык стажёров становятся управляемыми и контролируемыми. У них вырабатывается индивидуальный стиль речи, усложняется ее структура, появляются специальные термины, абстрактные и метафорические выражения.

Стажеры приходят к пониманию того, что, изучая второй язык, нужно не просто выучить слова по темам, но научиться пользоваться различными речевыми приемами. Большой интерес для анализа процесса общения имеет концепция Э. Берна, интерпретирующая с психологической точки зрения понятие роли как репертуара речевых действий, которые человек должен выполнить при определенных обстоятельствах. Понятие роли взаимосвязано с используемым О.Берном понятием игры. Игра представляет собой форму взаимодействия людей при общении и может быть вполне серьезной. Игра включает в себя серию единиц общения. Заговаривая с другим человеком или же просто показывая свою осведомленность о присутствии друг друга, люди подают стимул, в ответ на который следует некоторая реакция. Цель анализа по методике Э. Берна – понять, какое именно состояние человека ответственно за стимул и какое – за реакцию. «При нормальных человеческих отношениях стимул влечет за собой уместную, ожидаемую и естественную реакцию» [2: 21].

Закономерным результатом проведенного исследования стало углубление мотивации изучения русского языка [1], а также более высокая культура речи стажёров, которая заключается не только в следовании нормам языка, но и в развитии творческой самостоятельности, придании их деятельности исследовательского характера, стимулирующего интерес к самостоятельному приобретению новых знаний, способствующего развитию у стажёров уважения к другим народам, их истории, культуре.

Литература

1. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как ее создать. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).* – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Берн Э. *Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / Общ. ред. М.С. Мальковского.* – М.: Эксмо, 2014. – 399 с.

3. Вежбицкая А. Культурно-обусловленные сценарии: новый подход к изучению межкультурной коммуникации. *Жанры речи*. – Саратов, 1999.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: *Собрание сочинений*. В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 292 с.
5. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. *Космо-Психо-Логос*. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 431 с.
6. Глоссарий.ru: Коммуникация. / URL: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RKussztoqg.o9. (дата обращения 10.04.2020).
7. Голованова И.И., Донецкая О.И. Об актуальности теории кооперативного обучения // *Образование и саморазвитие*. – 2014 – № 2 (40). – С. 85–88.
8. Громкова М.Г. Психология и педагогика профессиональной деятельности (Серия «Педагогическая школа. XXI век»). – М., 2003. – 415 с.
9. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие / О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2018. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО). / URL: https://bookz.ru/authors/ol_gadautova/obrazova_973/1-obrazova_973.html (дата обращения 11.04.2020).
10. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // *Новое в зарубежной лингвистике*. – М., 1988 – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 153–212.
11. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.В. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
12. Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. – Москва, 1992. – № 1. – С. 16–20.
13. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 687 с.
14. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой] – М.: Смысл, 2001.
15. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – 368 с.
16. Матвеева О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование? // *Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация»*. Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103–122.
17. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. – Москва, 2000. – № 4. – С. 9–15; – № 5. – С. 17–22.
18. Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
19. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.
20. Москвин В.П. Риторика и теория коммуникации: виды, стили и тактики речевого общения / В.П. Москвин. – М.: URSS: Либроком, 2014 – 222 с.
21. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
22. Пиаже Ж. Психология интеллекта / перев. А.М. Пятигорского. – СПб., 2003. – 192 с.
23. Ренегар Сандра Л. «Вместе мы знаем больше чем каждый из нас». Кооперативное обучение в высшем образовании Перевод С.Б. Бенедиктова / URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=CPKq%2BhfyXMoRFDfRpnTnSNlrdzx7InVybcI61mh (дата обращения 10.04.2020).
24. Рефлексия в педагогике / URL: Сайт биржи Автор24: https://spravochnick.ru/pedagogika/refleksiya_v_pedagogike/ (дата обращения 12.04.2020).
25. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 264 с.

26. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. – М., 2000. – 267 с.
27. Якобсон Р.О. *Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные труды / Пер. с англ., нем., франц. языков*. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319–331.
28. Kagan S. (December 1989/ January 1990). *The structural approach to cooperative learning. Educational Leadership*, 47(4). 12–15.

УДК 37

*С.С. Давтян, аспирант
Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия*

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья освещает понятия «познавательной мобильности» и «интерактивной образовательной среды». Представлены главные аспекты формирования познавательной мобильности младшеклассников методом организации интерактивной образовательной среды. Создана модель «организованная интерактивная образовательная среда как условие формирования познавательной мобильности младших школьников».

Ключевые слова: познавательная мобильность, интерактивность, образовательная среда, адаптация, модель.

*S.S. Davtyan, PhD student
Tyumen State University,
Tyumen, Russia*

INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF FORMATION OF COGNITIVE MOBILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article presents the concepts of “cognitive mobility”, “interactive educational environment”, as well as directly presents the methodological foundations of the formation of cognitive mobility of younger students by creating an interactive educational environment. The model of “organizing an interactive educational environment as a condition for the formation of cognitive mobility of younger students” is built.

Keywords: cognitive mobility, interactivity, educational environment, adaptation, model.

Модернизация образовательной деятельности в России базируется на методике создания и улучшения способностей ребенка к познанию, что напрямую улучшает эффективность обучения ребенка в школе. Улучшения программы образования учеников начальных классов, согласно закону «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. подразумевает осуществление организации образовательной среды, направленной на формирование и развитие положительных качеств ученика. В случае, если мы сделаем акцент на такой важнейший аспект, как «познавательная мобильность», можно будет отметить то, что это понятие четко отмечено в ряде нормативных документов. К ним относится ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., ст. 48, а также ФГОС разных уровней образования.

Данная документация содержит информацию о требованиях к созданию личностных и метапредметных, предметных компетенций. Несмотря на это, единые определения понятия и специфики содержания «познавательной мобильности» отсутствуют. Это существенно осложняет научные исследования в данной области, а также затрудняет использование данной методики на практике в процессе воспитательной деятельности.

Мобильность является междисциплинарным понятием. Большинство исследований называет мобильностью проявление пластичности, гибкости, переменчивость мотивации и существующих стереотипов. Современное информационное поле определяет успешность человека в любой сфере, исходя из способности реализовать творческий потенциал, а также решить возникшие когнитивные проблемы.

В наши дни проблематика познавательной мобильности существует не только в учебных заведениях: она встречается и в обыденной жизни каждого человека. Любой человек обладает собственными уникальными чертами, однако все начинают процесс ознакомления с миром одинаково. Несмотря на это, заинтересованность в дальнейшем развитии различна. В наше время главенствующее место занимают информационные технологии, что усложняет процесс вовлечения учеников в познание мира.

Термин «образовательная среда» часто встречается в современной педагогике. Речь идет в первую очередь о работах В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова, А. Савенкова, и др. Проблематика данного явления освещается в трудах Л.А. Каменщиковой, Г.А. Ковалева, М.И. Мазур, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика, И.Д. Фрумина, Н.В. Ходяковой, Н.Е. Щурковой, Б.Д. Эльконина, В.А. Ясвина, А.В. Хуторского и др.

В.А. Ясвин объясняет образовательную среду как «интегральную характеристику воздействия всех в комплексе условий, в которых протекает жизнедеятельность обучающихся, на их психологическое состояние, успешность учебной деятельности и личностное развитие»

Г.А. Ковалев трактует данное понятие, как квинтэссенцию влияния и среды развития индивидуума, специфики возможностей ее развития и самоутверждения.

А. Савенков отмечает, что образовательная среда является систематизацией педагогических и психологических условия и влияния, которое способно влиять на раскрытие уже существующих навыков и побуждение познавать новое.

А.В. Хуторский определяет данный термин как «естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика»

В.И. Слободчиков утверждает, что образовательная среда является следствием взаимодействия образовательных субъектов. Он утверждает, что речь идет о чем-то однозначном и заданном наперед. По его словам, образовательная среда берет начало из места встречи ученика и преподавателя: там начинается совместное проектирование и построения среды как предмета

деятельности и взаимодействия. В образовательной среде выстраиваются определенные взаимоотношения между разными институтами, образовательными программами и деятельностью.

Научная литература не содержит четкого определения образовательной среды. Дальнейшее исследование будет базироваться на определении образовательной среды как системы влияния и условия развития индивидуума. Данная среда обеспечивает благополучное развитие личности учащегося.

Определение сущности данного понятия невозможно без точного анализа его составляющих. В.А. Ясвин определяет три главные составляющие данного явления: пространственно-предметную, социальную и психодидактическую. В первом случае пространственно-предметная среда включает в себя условия и потенциал осуществления образовательной, воспитательной деятельности и влияния на социализацию учеников. Во втором случае идет речь об условиях и потенциале, создающимся в процессе развития межличностных отношений между субъектами образовательного процесса. Психодидактический компонент подразумевает специфику технологии образовательной деятельности, особенности содержания и способы обучения младшеклассников.

Образовательная среда представляет собой «технология» помощи учащемуся в процессе формирования продуктивной познавательной мобильности. В это же время итоги взаимодействия представляют собой успехи ребенка, достигнутые на каждой фазе «вхождения» в среду. Это означает, что концепция И.Н. Емельяновой является наиболее целесообразной. В ней существует акцентирование внимания на специфике связи образовательной среды и индивидуальности ребенка. Она отмечает такие ступени «включения» индивидуума в образовательную среду: адаптацию; взаимодействие; обогащение среды. Исходя из этих теоретических данных, мы разработали содержание ступеней погружения учащегося в образовательную среду (см. табл. 1).

Таблица 1

Ступени «вхождения» индивидуума в школьную среду

| № п/п | Период «включения» в среду образования (И.Н. Емельянова) | Потребность личности в адаптации | Внешняя среда | Основное содержание психолого-педагогического сопровождения | | Итог взаимоотношений ученика и образовательной среды |
|-------|--|----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--|
| | | | | во взаимодействии с личностью | во время организации ОС | |
| 1 | Адаптация | Психологический комфорт | Формальные параметры ОС (режим дня, | Участие во включении учащегося в ОС: – проведения обследования ученика в период | Обеспечение психологического комфорта и безо- | – Положительное отношение ученика к учебному заведению; – Формирование адекватного |

| № п/п | Период «включения» в среду образования (И.Н. Емельянова) | Потребность личности в адаптации | Внешняя среда | Основное содержание психолого-педагогического сопровождения | | Итог взаимоотношений ученика и образовательной среды |
|-------|--|---|---|---|--|--|
| | | | | во взаимодействии с личностью | во время организации ОС | |
| | | | пространственная обстановка) | поступления в школу помогает решить некоторые поведенческие и познавательные проблемы. | пасности в ОС – приобщение к образовательному процессу родителей, педагогов. Предотвращение развития неблагоприятных черт поведения ребенка. | понимания требований к ребенку; – Благополучное понимание учебного материала, понимание объяснений педагога; – Самостоятельное выполнение заданий без необходимости в постоянном контроле; Наличие хорошего статуса в учебном коллективе. |
| 2 | Взаимодействие | Достижение стабильного положительного жизненного статуса. | «Технология» взаимодействия с ОС (метод обучения, общения и поведения в обществе) | Организация помощи в процессе создания активной жизненной позиции ученика и достижений. – Определение уровня готовности ребенка к образовательному процессу (исследование сферы общения); – Осуществление помощи ученикам с низкими показателями готовности к обучению в школе. | Создание ситуаций успеха в ОС: – Модернизация учебного процесса, опираясь на индивидуальные особенности ребенка и его возможностей; – Наличие активного общения между участниками и учебного процесса. | – Осознание статуса ученика – Способность адекватно взаимодействовать со школьной средой; – Школьная зрелость; – Наличие нормального контакта со сверстниками. |

| № п/п | Период «включения» в среду образования (И.Н. Емельянова) | Потребность личности в адаптации | Внешняя среда | Основное содержание психолого-педагогического сопровождения | | Итог взаимоотношений ученика и образовательной среды |
|-------|--|---|--|--|---|--|
| | | | | во взаимодействии с личностью | во время организации ОС | |
| 3 | Обогащение | Понимание собственных способностей и благополучная самореализация | Содержание и мотивация взаимодействия с ОС | Помощь в процессе самореализации: <ul style="list-style-type: none"> – Стремление к общечеловеческому становлению и эстетике; – Наличие связи с процессами социализации-индивидуализации; – персонализация в процессе самореализации; – создание собственного имиджа; – желание менять себя и окружающий мир в лучшую сторону; – изучение собственного творческого потенциала. | Создание ситуаций самовыражения в ОС: <ul style="list-style-type: none"> – Создание мероприятий, которые помогут учащемуся реализовать собственный творческий потенциал. | – продуктивное взаимодействие <ul style="list-style-type: none"> – обогащение образовательной среды продуктом своего творчества |

Можно сделать вывод, что для четкого определения «интерактивной познавательной среды» нужно тщательно изучить весь ее потенциал в модернизации образовательной программы младших классов; методы организации положительного климата в учительском коллективе; повышение осознанности родителей и педагогов; осуществление программ адаптации и наблюдение за результатами создания познавательной мобильности в школе.

Далее следует сделать акцент на способность влияния интерактивной образовательной среды на познавательную мобильность учеников младших классов.

«Интерактивность» переводится с английского языка как взаимодействие. Этот термин применяется для определения связей при помощи телекоммуникаций, компьютерных программ и других средств ИКТ, но следует

понимать, что существует реальное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Там роли кардинально меняются в процессе взаимодействия педагога и ученика, сверстников и родителей.

Таким образом, интерактивная образовательная обстановка содержит большое количество компонентов, обеспечивающих ее нормальное функционирование (рис. 1).

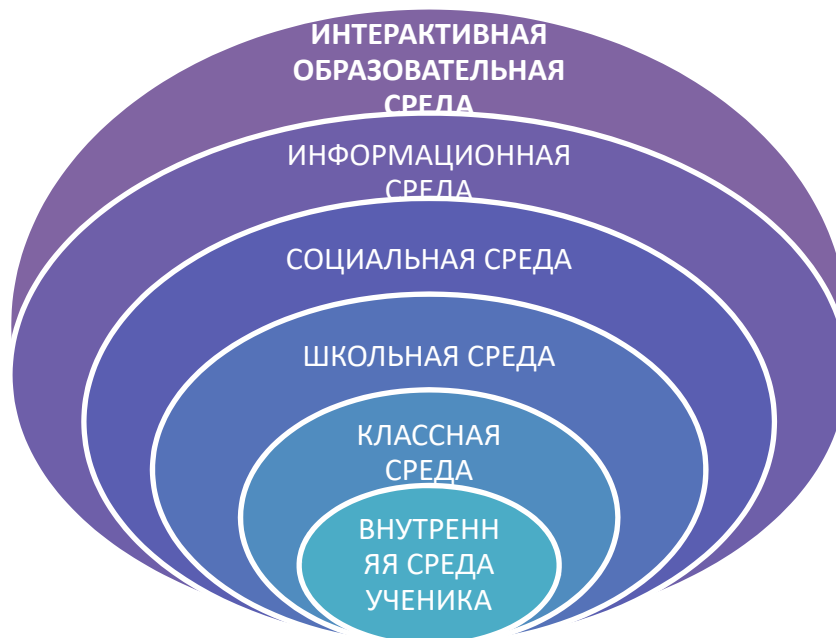


Рис. 1. Компоненты интерактивной образовательной среды

Целью интерактивной образовательной среды является формирование учебного процесса, который сумеет вовлечь в образовательный процесс каждого ученика. Младший школьник сможет лучше понимать педагога и обрести рефлексивность с ним. Успешное освоение учебной программы подразумевает не только наличие определенного багажа знаний, но и умение осуществлять собственный вклад, обмениваться навыками, методами решения сложным (в т. ч. и жизненных) проблем. В этом случае мы воспринимаем познавательную мобильность в роли стиля познания. Это значит, что обучающийся должен действовать по-разному в зависимости от специфики ситуации, уметь понимать сущность и взаимосвязь вещей, а также нахождение технологии переработки полученной информации для составления плана.

Основаниями для разработки модели организации интерактивной образовательной среды для формирования познавательной мобильности учеников младших классов стали: понимание взаимодействия педагогов и ученика, направленное на оптимизацию связей с образовательной средой; структура сопровождения детей по М.Р. Битяновой; умение находить подход к пониманию организации как функции управления А.А. Быковой и З.П. Румянцевой, организационно-содержательные особенности сопровождения детей в работах В.Н. Богдановой, Н.В. Гавриловой и др. (рис. 2).

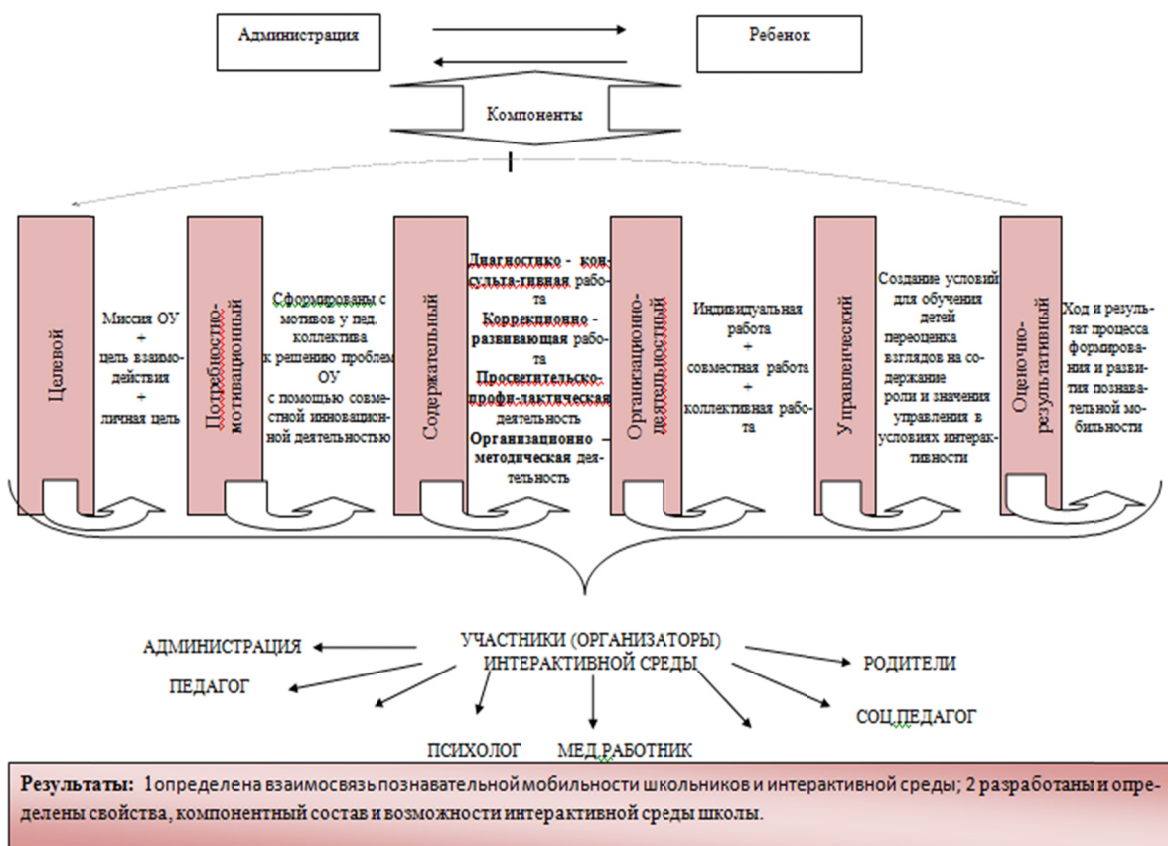


Рис. 2. Модель организации интерактивной образовательной среды как условие формирования познавательной мобильности младших школьников

Данная модель демонстрирует составляющие школьной образовательной среды, которые следует модернизировать, опираясь на потребности учеников при учете периода «вхождения» индивидуума в образовательную среду. Это должно помочь ученику успешно адаптироваться в условиях образовательной среды.

Каждый этап подразумевает такую специфику деятельности преподавателя и остальных субъектов сопровождения:

- диагностико-консультативную;
- коррекционно-развивающую;
- просветительно-профилактическую;
- организационно-методическую.

На уровне каждой составляющей становится понятен «функционал» функционирования главных субъектов деятельности. Становится понятной взаимосвязь между компонентами, раскрывается его структура и особенность содержания организации.

Функционирование субъектов сопровождения основывается на представленной модели. Она обеспечивает оптимизирование образовательного процесса, воспитание и развитие ученика в школьной образовательной среде.

Таким образом, интерактивная образовательная среда должна ориентироваться на индивидуальные потребности человека, опираться на

информационные ресурсы, включать в среду взаимодействия с индивидуумом среду учебного класса и школы.

Литература

1. Битянова, М.В. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.В. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения [Текст] / В.Н. Богданова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 10–14.
3. Боровская, Е.В. Система обновления современного образования на основе средового подхода (Тезисы) / Е.В. Боровская // Системные обновления современного образования: Миф или реальность?: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27 марта 2014 года). – Оренбург. – 2014. – 27 марта.
4. Гаврилова, Н. В. Механизмы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.В. Гаврилова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 6. – С. 13–17.
5. Емельянова, И.Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы [Текст] / И.Н. Емельянова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. – 28 с.
6. Закон РФ от 29.09.2012 № 273-ФЗ (ред. 21.07.14) «Об образовании в Российской Федерации»
7. Ковалев, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13.
8. Кулюткин, Ю., Тарасов, С. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – Режим доступа: http://www.znanie.org/gurna/l/nl_01/obraz_sreda.html.
9. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – С. 826.
10. Савенков, А. Образовательная среда [Текст] / А. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 19.
11. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В.И. Слободчиков. // Новые ценности образования. – М.: Инноватор–БЕМЫЕТТ COLLEGE–М, 1997. Вып. 7. – С. 177–185.
12. Хуторской, А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс] / А.В. Хуторский // Эйдос: интернет-журн. 2005. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm> (дата обращения: 10.02.2020)
13. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 127 с.

УДК 378

**Л.А.Даринская, д. п. н., профессор
Н.А. Медина Бракамонте, к. п. н., доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Аннотация. Профессиональное образование будущих психологов неразрывно связано с формированием педагогических компетенций, которые отрабатываются в практической

деятельности. Перед организаторами педагогической практики стоит задача заинтересовать студентов этой сферой самореализации в профессии и показать возможности применения полученных знаний по психологии. Цель статьи – выявить инновационный потенциал педагогической подготовки магистрантов-психологов и разработать новые формы организации практики. Ведущий метод исследования – анкетирование 76 магистрантов-психологов и анализ их отчетов о прохождении педагогической практики. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ педагогической подготовки в непедагогических вузах.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, активные и интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции.

*L.A. Darinskaia, Dr., professor
N.A. Medina Brakamonte, PhD, associate professor
Saint-Petersburg University,
Saint-Petersburg, Russia*

TEACHING PRACTICE OF MASTER PROGRAM STUDENTS IN PSYCHOLOGY: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Abstract. Professional education of future psychologists is inextricably linked with the formation of pedagogical competencies that are developed in practice.

The organizers of teaching practice have a task to interest students in this field of self-realization in the profession and to present the possibilities of applying the acquired knowledge in psychology. The purpose of the article is to identify the innovative potential of the teaching training of master program students in psychology and to develop new forms of practice organization. The leading research method is a survey of 76 master program students in psychology and an analysis of their reports on doing teaching practice. The results can be used in the development of teacher training programs in non-pedagogical universities.

Keywords: professional training, active/interactive methods of teaching, professional competences

В перечень профессиональных компетенций, формируемых у обучающихся в магистратуре по направлению подготовки «Психология», включены компетенции, отражающие педагогическую составляющую деятельности психолога. Они соответствуют стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Код 01.004 «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н, зарегистрировано в Минюсте России от 24.09.2015 г. № 38993)] и соотносятся с деятельностью психолога в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Код 03.008 «Психолог в социальной сфере» (приказ Минтруда России от 18.11.2013 г. № 682н, зарегистрирован в Минюсте России 25.12.2013 г. № 30840). Код 01.002 «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», (приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514н, зарегистрирован в Минюсте России 18.08.2015 г. № 38575)].

Педагогическая подготовка магистрантов-психологов в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) осуществляется

в процессе изучения курса «Преподавание психологии в высшей школе» и педагогической практики. Традиционно студенты отрабатывают навыки педагогического проектирования, умения выстраивать учебный материал в систему, знакомятся с активными и интерактивными методами обучения, современными образовательными технологиями, формируют индивидуальный стиль преподавательской деятельности.

Следует отметить, что цель педагогической практики заключается не только в приобретении магистрантами профессионально значимых педагогических компетенций, но и в отработке полученных ими в процессе обучения исследовательских навыков, позволяющих применять современный инструментальный психолого-педагогической науки для работы с информацией, необходимой для разработки учебных занятий.

Перечень задач, решаемых в процессе подготовки студентов к прохождению практики, включает:

1. Изучение вопросов организации обучения в вузе и нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс (Закон об образовании, ФГОС ВО, Устав вуза и др.).

2. Знакомство со спецификой лекционных, семинарских, лабораторных и практических занятий.

3. Отработку приемов педагогического моделирования, включающих разработку учебно-методических материалов по отдельным видам занятий.

4. Знакомство с требованиями к руководству курсовыми проектами.

5. Информирование о роли непрерывного образования в профессиональной самореализации.

Результаты прохождения практики магистранты фиксируют в своих отчетах, разработанных по специальной форме. Завершается практика итоговым занятием, проводимым в формате мини-конференции, на которой практиканты выступают с докладами и обсуждают трудности, с которыми они сталкиваются в процессе проведения лекций или семинаров.

И если формально оценки, полученные студентами за практику, демонстрируют высокий уровень их подготовки (средний балл 4,9 за 2018/19 гг.), то отношение практикантов к преподавательской деятельности оставляет желать лучшего.

Результаты опроса выпускников магистратуры 2018 г. по направлению «Психология» показали, что лишь 39 % из них были удовлетворены организацией и результатами педагогической практики полностью или в большей степени, 37 % – скорее не удовлетворены, 24 % – не удовлетворены. Встал вопрос о необходимости пересмотра подходов к педагогической подготовке магистрантов-психологов и поиске новых форм организации практики.

Для выявления современных тенденций в организации педагогической практики студентов непедагогических специальностей была проанализирована психолого-педагогической литература из тематических подборок eLIBRARY.RU.

Анализ публикаций показал, что для разработки программ педагогической практики активно используются самые разные способы: современные информационно-коммуникативные технологии [5: 79], модульный подход к организации педагогической деятельности практикантов [9: 189], технология SMART [11: 300], моделирование педагогических ситуаций [4: 79], творческий подход к разработке программ психолого-педагогической коррекции [10: 97] и др. В поисках новых форм организаторы включают в педагогическую практику волонтерскую деятельность [3: 120], применение цветообразов при построении шаблонов процесса обучения [7: 150].

Для решения проблемы развития исследовательских компетенций студентов в процессе педагогической практики предлагаются методические модели: «свободная», «личностная», «развивающая», «активизирующая», «обогащающая», – в каждой из которых в разной степени учитываются индивидуально-психологические характеристики обучающихся, опыт их исследовательской и познавательной деятельности [1: 32]. Результаты прохождения практики могут быть оформлены в виде портфолио: методического [8: 65], портфолио достижений или профессионально-педагогического кейса [12: 102], электронной аттестационной карты [5: 79]. Независимо от выбора типа портфолио, подобный способ предъявления результатов прохождения практики позволяет осуществить индивидуальную стратегию профессионально-педагогической подготовки и отрабатывать приемы педагогического мастерства.

Особое внимание на страницах периодики уделяется вопросам педагогической поддержки обучающихся на всех этапах педагогической практики [6: 80], а также методического [8: 65], тьюторского и менторского сопровождения [2: 15].

Результаты анализа литературы и собственный поиск в решении задач модернизации педагогической практики привел к необходимости пересмотра ее структуры и содержания. Прежде всего это касалось предварительной подготовки магистрантов, которая была разделена на два этапа.

На первом этапе (информационно-операционном) осуществлялось погружение практикантов в специфику преподавательской деятельности. С этой целью использовались такие методы и технологии обучения, как проблемная лекция, мастер-класс, командная работа с кейсами.

На втором этапе (оценочно-рефлексивном) шло осмысление и отработка различных способов взаимодействия с преподавателями и студентами. Применялись «мозговой штурм», проектирование, творческие мастерские, игровые технологии. Например, учебно-методическую карту занятия магистранты разрабатывали все вместе, затем анализировали, какую роль в группе каждый из участников неосознанно выбирал: преподавателя, который предлагает методы обучения; студента, который размышляет над заданием; методиста, который оценивает учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами занятия.

В эксперименте, целью которого являлась модернизация педагогической практики, участвовали 76 магистрантов первого курса, обучающихся по

направлению подготовки «Психология». Практика проводилась с 11.02. 2019 г. по 08.05 2019 г. без отрыва от учебного процесса.

Структура отчета по педагогической практикесостояла из двух частей. В первую часть вошли отчет о проведенном занятии и методические материалы, содержащие рубрики: тема занятия; характеристика обучающихся; цель и задачи занятия; средства обучения (дидактический материал, наглядные пособия и др.); план-конспект занятия; перечень контрольно-измерительных материалов (тесты, вопросы для самоконтроля, ситуационные задачи и т. п.); список литературы, используемой при подготовке к занятию; приложения (таблицы, графики, заполненные бланки, фотографии и т. п.).

Отдельно к отчету прилагается отзыв куратора на базе практики. В магистратуре СПбГУ чаще всего это практика на базе структурных подразделений Университета, включая Академическую Гимназию.

Во второй части отчета практикантам предлагались вопросы, ответы на которые можно было представить в свободной форме:

- Какова цель проводимого занятия?
- Как сформулирована основная проблема семинара/практикума?
- Какими представляются пути ее решения? В чем достоинства и недостатки каждого из них?
- Чтобыло сделано для решения проблемы и достижения поставленной цели?
- Был ли установлен контакт с обучающимися?
- Что удалось и что не удалось сделать? Почему?
- На что следует обратить внимание при проведении следующего занятия?

Следует отметить, что обучение по направлению подготовки «Психология» включает в себя отдельные образовательные программы, такие как «Психология образования», «Социальная и политическая психология», «Общая и когнитивная психология», «Организационная психология и психология менеджмента», «Психическое здоровье» и «Психология личности». При прохождении педагогической практики учитывались особенности той или иной образовательной программы.

Так, для проведения занятий по социальной психологии делался упор на практику с использованием упражнений, тренингов, с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровня их подготовки и др. Занятия по организационной психологии и психологии менеджмента основывались в большей степени на использовании кейсов и игровых технологий. Для магистратуры «Психическое здоровье» характерны дискуссии с просмотром видеосюжетов. Занятия по психологии личности, психологии образования, общей и когнитивной психологии проводились преимущественно в форме проблемных лекций с использованием интерактивных методов обучения.

В иллюстративном материале (таблицах и рисунках), представленном ниже, отражены результаты, характеризующие отчеты магистрантов после прохождения педагогической практики (76 отчетов).

Формулировка задач и планирование практики

| Структурные компоненты отчета | Количество в процентах |
|---|------------------------|
| Календарь практики (проведение занятий) | 85,52 % |
| Разбивка на этапы практики в календаре | 82,89 % |
| Анализ этапов практики согласно календарю | 82,89 % |

В таблице 1 показано, что наличие обязательных структурных компонентов отчета, таких как календарь проведения занятий, этапы прохождения практики и их анализ присутствует у большинства практикантов.

Рисунок 1 демонстрирует используемые практикантами организационные формы занятий.

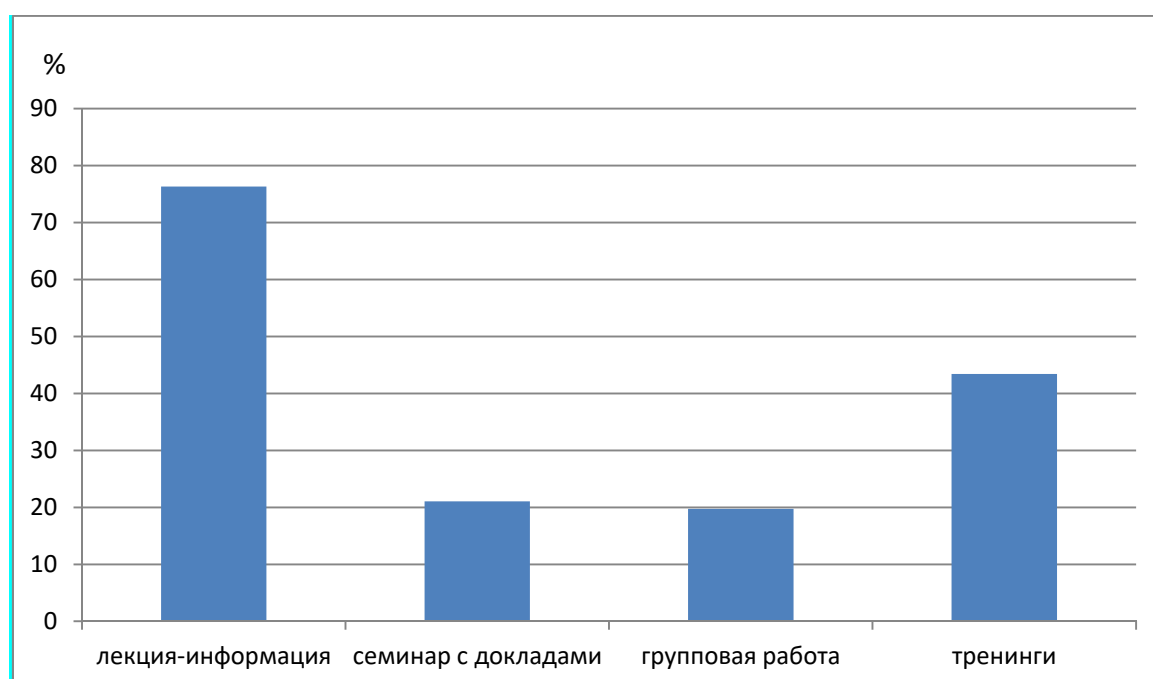


Рис. 1. Формы проведения занятий практикантами

Чаще всего магистранты проводят лекции-информации (76,3 %) и тренинговые занятия (43,4 %). Реже организуются семинары с докладами обучающихся (21 %) и работа в группах (19,7 %). При этом, как отмечают сами практиканты, предпочтение отдается комбинированным занятиям. Например, лекция-информация может совмещаться с групповой работой, а семинар – с элементами тренинга.

Методы и технологии обучения, используемые практикантами, достаточно разнообразны и применяются в соответствии с целями занятий (рис. 2).

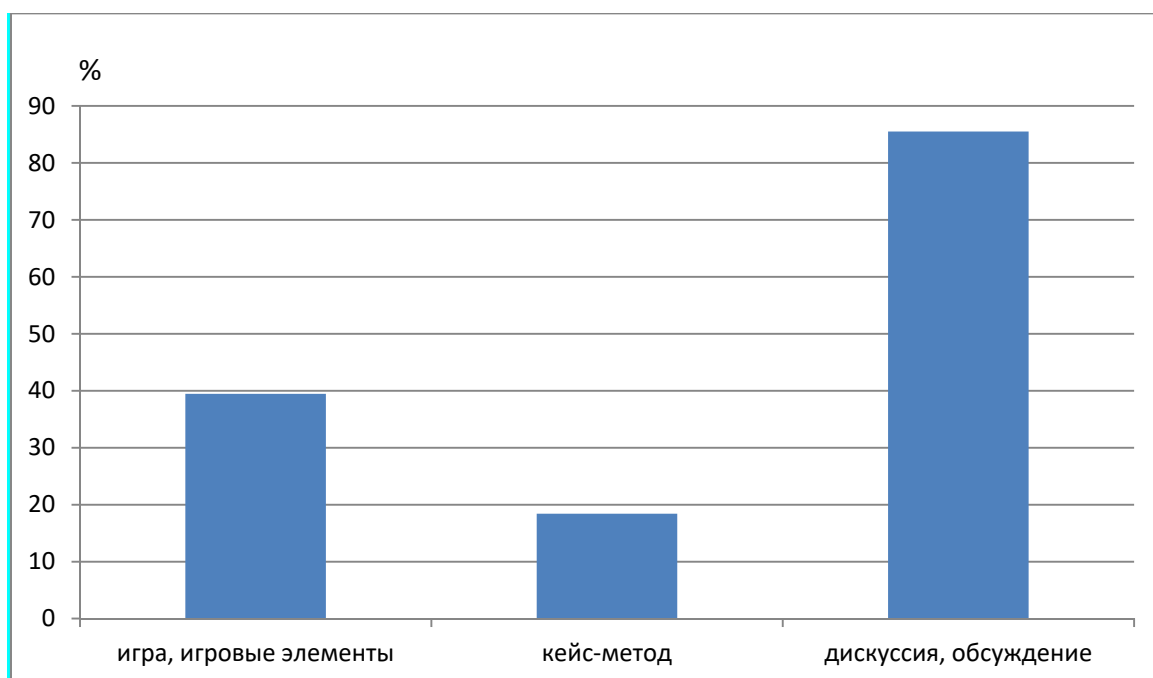


Рис. 2. Методы и технологии обучения

На рисунке 2 показано, что в большей степени практикантами применяются интерактивные способы обучения, такие как дискуссии, обсуждения (85,5 %), игровые упражнения и технологии (39,4 %). Невысокий процент использования кейсов (18,4 %), скорее всего, связан с недостаточностью практики их применения самими магистрантами и отчасти со сложностью адекватно проанализировать и ситуацию, описанную в кейсе, и ответы своих подопечных.

Проблемы, с которыми магистранты столкнулись во время проведения практики, можно объединить в несколько групп.

Во-первых, это соотношение содержания занятия с темпом и временем его проведения; во-вторых, учет условий проведения занятия (материально-техническая обеспеченность учебного процесса и т. п.); в-третьих, мотивирование и поддержание интереса обучающихся к изучению конкретной темы (рис. 3).

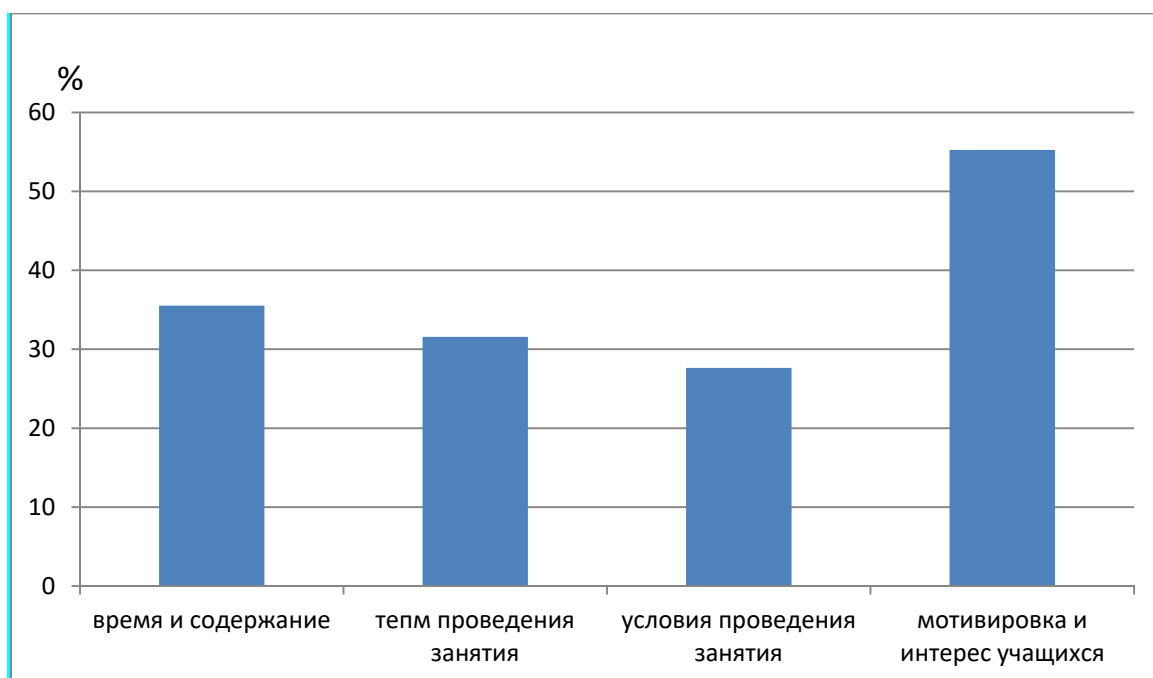


Рис. 3. Проблемы, возникающие при проведении занятий практикантами

На рисунке 3 показано, что с проблемой соотношения содержания занятия и учебного времени сталкивается одна треть практикантов (35,5%), практически столько же – с выдерживанием темпа проведения занятия (31,5%). Недостаточно учитывают условия организации учебного процесса 27,6% магистрантов. Большинство магистрантов (55,3%) озабочены проблемой мотивации и поддержания интереса аудитории к занятиям.

В своих отчетах практиканты отмечают сложности с выбором тех или иных форм проведения занятий, целесообразным использованием мультимедийных средств обучения, установлением контакта с аудиторией. Также одной из трудностей является отсутствие умений совладания со стрессовой ситуацией, поскольку многие из магистрантов выступают перед аудиторией как преподаватели впервые. Проработка этих проблем включена в систему педагогической подготовки магистрантов.

Оценка удовлетворенности студентов организацией педагогической практики проводилась двумя способами. Это анкетирование через внутреннюю электронную систему и анонимный опрос практикантов.

Результаты представлены в табл. 2.

Представленные в табл. 2 результаты показали, что организацией подготовки к практике полностью удовлетворены 69% опрошенных; применяемые при подготовке способы обучения удовлетворили полностью и в большей степени 66%, доступностью информации (учебники, методические разработки) удовлетворены 72% респондентов.

**Оценка качества организации педагогической практики
(1 – не удовлетворен, 4 – полностью удовлетворен)**

| Ответы | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| организация подготовки к практике | 1 % | 2 % | 28 % | 69 % |
| организация обратной связи преподаватель-студент | 12 % | 33 % | 36 % | 19 % |
| методы и технологии обучения | 6 % | 28 % | 49 % | 17 % |
| доступность необходимой информации | 4 % | 23 % | 38 % | 35 % |

Основной проблемой является организация обратной связи преподаватель-студент (12 % не удовлетворены). Это ставит перед кураторами задачу по усилению помощи и поддержки практикантам, в том числе в режиме онлайн.

Общая удовлетворенность обучающихся результатами прохождения практики позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы по модернизации педагогической подготовки будущих психологов к преподавательской деятельности. Это было достигнуто путем включения в традиционный педагогический инструментарий инновационных технологий обучения, ориентированных на формирование педагогически направленных профессиональных компетенций магистрантов-психологов.

Литература

1. Асхабалиева Д.Д., Алижанова Х.А. Проблема развития исследовательских компетенций студентов в процессе педагогической практики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-пед. науки. – 2015. – № 1(30). – С. 32–36.
2. Волкова Т.А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 1(16). – С. 15–18.
3. Дружиловская О.В., Колько С.А. Новые формы организации работы студентов в процессе педагогической практики // Специальное образование: Материалы XI международной научной конференции. Под общ. ред. В.Н. Скворцова, Л.М. Кобриной. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 120–125.
4. Дружина Е.В. Содержание и организация педагогической практики студентов международного факультета // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции): Материалы межвуз. научно-методич. конф. – ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». – Благовещенск: БГПУ, 2015. – С. 79–83.

5. Дядиченко Е.А., Дядиченко О.В. Научно-педагогическая практика с использованием информационных технологий как вид педагогической деятельности // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Межд. научно-практич. конф. ЮжФУ. – Ростов-на-Дону: ООО Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 79–81.

6. Крюкова Т.А., Малахова В.Г. Организация педагогической практики студентов вуза в современных условиях // *Almatater.* – 2015. – № 2. – С. 80–84.

7. Литвинов К.А. «Шаблоны» построения процесса обучения с использованием цветообразов в педагогической практике // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы научно-практич. конф. с межд. участием. Отв. редактор: А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2015. – С. 150–152.

8. Мирнова М.Н. Особенности проектирования и методического обеспечения программы педагогической практики в магистратуре // *Almatater.* – 2015. – № 1. – С. 65–70.

9. Мкртчян Н.М., Мкртчян Т.Ю. Формирование профессиональных компетенций у студентов-заочников во время прохождения педагогической практики в рамках модульной технологии // *Символ науки.* – 2015. – № 3. – С. 189–192.

10. Процукович Е.П. Методическое сопровождение разработки программы психолого-педагогической коррекции на учебной практике студентами-психологами // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции): Материалы межвуз. научно-методич. конф. – ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». – Благовещенск: БГПУ, 2015. – С. 97–100.

11. Скородиевская Т.В., Шахрай С.Г. Постановка целей в педагогической практике // *Евразийское научное объединение.* – 2015. – Т. 2. – № 2 (2). – С. 300–301.

12. Янцен В.С., Шварцкопф Е.Ю., Платоненко А.И. Возможности моделирования профессионально-педагогических кейсов в структуре подготовки отчета по педагогической практике // *Инновационная наука в глобализующемся мире.* – 2015. – № 1 (2). – С. 102–104.

УДК 37.001

**О.Б. Даутова, д. п. н., доцент
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, Россия**

СИСТЕМАТИКА ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ДИДАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ СМЕНЕ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования по систематике терминологического аппарата современной парадигмы образования в области дидактики как условия для отбора содержания педагогического образования; приведены методологические подходы и методы исследования, приведены примеры смысловой значимости понятий по кластеру «Преподавание», приведены результаты анализа по трем кластерам, определены направления для отбора содержания при проектировании развития педагогического образования, показаны внешний и внутренний механизмы структуризации педагогического знания с учетом развития понятийно-терминологического аппарата современной дидактики.

Ключевые слова: дидактика; понятийно-терминологический аппарат; кластеризация терминологических рядов; ядерные понятия, перидерные понятия, периферийные понятия, смысловая значимость понятий, отбор содержания образования.

SYSTEMATICS OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS OF DIDACTICS AS A CONDITION FOR SELECTING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION WHEN CHANGING THE PARADIGM

***Abstract.** The article discusses the results of a study on the systematics of the terminological apparatus of the modern educational paradigm in the field of didactics as a condition for selecting the content of teacher education; methodological approaches and research methods are given, examples of the semantic significance of concepts in the “Teaching” cluster are given, analysis results for three clusters are given, directions for selecting content when designing the development of teacher education are identified, external and internal mechanisms for structuring pedagogical knowledge are shown taking into account the development of conceptual and terminological apparatus of modern didactics.*

***Keywords:** didactics; conceptual and terminological apparatus; clustering terminological series; nuclear concepts, nuclear concepts, peripheral concepts, the semantic significance of concepts, the selection of the content of education.*

В настоящее время мы фиксируем обогащение терминосистемы современной дидактики. На развитие терминосистемы оказывает влияние комплекс факторов: смена парадигмы образования, глобализация образования и влияние мировых образовательных систем друг на друга; информатизация общества и развитие цифровой экономики; возросшие требования к качеству школьного образования, уровню развития функциональной грамотности учащихся, навыков человека XXI века; выбор современным национальным образованием направлений своего развития; взаимодействие педагогических культур; взаимодействие педагогических науки и практики, уровень развития педагогического сообщества.

Наше исследование выполнялось командой преподавателей СПб АППО (РФ) и преподавателей Минского университета им. М. Танка (Беларусь) в составе 18 человек.

Проблема исследования формулируется как: отсутствие механизма фиксации изменений системы отношений в понятийно-терминологическом аппарате дидактики для определения процесса развития и функционирования педагогического знания при смене образовательной парадигмы.

Целью исследования выступает определение основных дидактических единиц содержания педагогического образования и обоснование их содержательного наполнения (на примере дидактики).

Методологию исследования составляет комплексная методология, включающая дисциплинарный, феноменологический, когнитивный и тезурусный подходы. Дисциплинарный подход позволяет рассматривать связи между структурными единицами дидактики; феноменологический подход, направлен на обнаружение смыслов и концептов, отражающих изменение образовательной парадигмы; когнитивный подход, учитывает систему личностных конструкторов при работе с информацией; тезаурусный

подход направлен на учет и создание условий для развития личностного и профессионального тезауруса [1].

Методы исследования: сравнительный анализ учебных изданий и других источников информации по педагогике; экспертный метод, метод транзитивного замыкания матрицы смежности двух ориентированных графов.

На первом этапе была проведена кластеризация понятийных рядов по дидактике. На основе экспертного метода было выявлено 228 понятий:

- дидактика как наука (32 понятия),
- обучение (21 понятие),
- преподавание (15 понятий),
- учение (26 понятий),
- содержание образования (21 понятие),
- методы обучения (13 понятий),
- формы обучения (14 понятий),
- средства обучения (11 понятий),
- оценивание (25 понятий),
- воспитывающее обучение (15 понятий),
- педагогические технологии (10 понятий),
- инновации в дидактике (12 понятий),
- дидактика взрослых (13 понятий) [2].

Для определения смысловой значимости понятий применялась методика количественной оценки на основе теории графов [2].

Шаг 1. Определение экспертным путем основных понятий раздела «Дидактика».

Выделение основных понятий раздела «Дидактика» осуществлялось на основе анализа экспертами учебников и учебных пособий по педагогике, в которых дидактика рассматривается как раздел педагогики.

Шаг 2. Обозначение кластеров раздела «Дидактика».

В дидактике выделено 13 кластеров, к каждому из которых отнесены соответствующие понятия.

Шаг 3. Разбиение понятий на семантические подгруппы, которые обеспечивают понятийное наполнение выделенных кластеров.

Шаг 4. Построение ориентированного графа 2 связей кластеров раздела «Дидактика» с целью прослеживания влияния понятий, включаемых в понятийный ряд на различных этапах его формирования друг на друга (рис. 5).

Шаг 5. Использование пакета прикладных программ Matlab, где на основе построенных графов 1 и 2 заполняется матрица их смежности и осуществляется расчет смысловой значимости понятий раздела.

Шаг 6. Анализ полученных результатов расчета.

На втором этапе была проведена оценка смысловой значимости понятий, затем проведен их качественный анализ и выделены направления для отбора содержания педагогического образования.

В качестве примера представим результаты оценки смысловой значимости понятий кластера «Преподавание» на основе теории графов.

Высокий уровень значимости получили такие понятия как: преподавание (8191), методика обучения/частная методика (8191), дидактическая культура педагога (7669), дидактическая компетентность педагога (7669), компетентность педагога (7171).

Средний уровень значимости: управление познавательной деятельностью (4085), научение (3858), субъект преподавания/учитель (3581), трудовое действие (3072), трудовая функция (3072).

Низкий уровень значимости: педагогическая задача (1409).

Таким образом, 5 слов (около 46 %) обладают высоким уровнем семантической значимости, 5 слов (около 46 %) обладают средним уровнем семантической значимости, 1 слово (9 %) обладает низким уровнем семантической значимости. Можно сделать вывод о том, что наряду с уже устоявшимися категориями преподавание и методика обучения, в высокую категориальную группу попадают три термина: дидактическая культура педагога, дидактическая компетентность педагога, компетентность педагога.

Это результаты свидетельствуют о распространении компетентного подхода в научно-педагогическом знании, о принятии этих идей научно-педагогической общественностью.

Анализ развития кластера «Преподавание», что его расширение происходит за счет следующих понятий: дидактическая культура педагога, компетентность педагога, дидактическая компетентность педагога, трудовое действие, трудовая функция. Что можно объяснить возросшими требованиями к деятельности педагога и необходимостью оценивания качества профессиональной педагогической компетентности, включая дидактическую компетентность.

Мы выделяем следующие механизмы и принципы отбора и обновления содержания кластера «Преподавание» в педагогическом образовании: структурирование терминологических рядов на основе логико-информационного подхода (механизм), принцип вариативности: усиление вариативной составляющей в учебном содержании.

Результатом анализа развития понятий данного кластера является определение двух направлений:

– *Преподавание как деятельность*: преподавание, методика обучения/частная методика, управление познавательной деятельностью, педагогическая задача/учебная задача, научение.

– *Субъект преподавания/учитель*: дидактическая культура педагога, компетентность педагога, дидактическая компетентность педагога, трудовое действие, трудовая функция.

Очевидно, что сегодня направления развития кластера «Учение» определяются изменением учебно-познавательной деятельности учащегося: развитие субъектности в обучении, тенденция усиления роли самообразования и самообучения, персонализация обучения.

Существенного обогащения смыслов педагогической категории «учение» в настоящий период не наблюдается, однако появляются новые определения

понятия «учебно-познавательная деятельность», и прослеживается тенденция на более четкое разграничение учения и учебно-познавательной деятельности.

Развитие кластера «учение» расширяется за счет более широкого распространения следующих понятий: субъектность учащегося, автономная познавательная позиция и др.

Можно выделить следующие механизмы и принципы отбора и обновления содержания кластера «Учение» в педагогическом образовании: соподчиненность понятий (механизм), принцип структурированности терминосистемы: определение логико-семантических терминологических рядов как рамки для формирования системных обобщенных знаний и способов действий у учащихся, изучающих педагогику как учебную дисциплину.

Результатом анализа развития понятий данного кластера является четыре направления к отбору дидактических единиц для отбора содержания педагогического образования:

– *Структурно-содержательная/или системная характеристика УПД*: учебно-познавательная деятельность, цель УПД, мотивация УПД, задача (учебно-познавательная, познавательная, дидактическая) / учебная задача, учебная ситуация, оценивание УПД, содержание деятельности учения/ УПД, характер учебной деятельности (репродуктивный, продуктивный), результат УПД, уровни УПД.

– *Общая характеристика учения как познавательного процесса*: познание, познавательная активность, познавательные процессы, усвоение, познавательная потребность, познавательный интерес, способности, когнитивные способности.

– *Субъектность учащегося в учении*: субъект учения/учащийся, учебное проектирование (процедура проектирования УДП), понимание, рефлексия УПД, учащийся как субъект коммуникации (образовательная коммуникация), образовательная деятельность, творчество/творческая деятельность учащегося.

– *Возрастные ориентиры результативности УПД*: учебная самостоятельность, познавательная компетенция, автономная познавательная позиция.

Анализ кластера «обучение» показал, что расширение осуществляется за счет более широкого распространения следующих понятий: учебное сообщество, средства общения-коммуникация; образовательная коммуникация, характер обучения (личностный), стратегии обучения. Фиксируется существенное обогащение смыслов педагогической категории «обучение» и за счет понимания обучения как средства и механизма развития человека целостного, человека Культуры с одной стороны, и как механизма развития обучающегося сообщества.

Мы выделяем следующие механизмы и принципы отбора и обновления содержания кластера «Обучение» в педагогическом образовании: соподчиненность понятий (механизм), принцип вариативности: усиление вариативной составляющей в учебном содержании.

Результатом анализа развития понятий данного кластера является подход к отбору дидактических единиц для отбора содержания педагогического образования по четырем направлениям:

– *Обучение как процесс*: педагогический процесс, учебный процесс, противоречия учебного процесса, логика учебного процесса.

– *Обучение как система*: обучение, структура процесса обучения, тип (методическая система) обучения/целостная дидактическая структура, модели обучения, стратегии обучения.

– *Направленность и цели обучения*: направленность процесса обучения, цели обучения, продукты обучения, образование, развитие личности учащегося, система знаний/системные обобщенные знания, функции обучения.

– *Отношения в педагогическом процессе*: тип организации социальных отношений в процессе обучения; единство познания, социальных отношений, общения; средства общения-коммуникация; характер обучения (двусторонний, личностный), учебное сообщество.

В ходе исследования обоснованы внешний и внутренний механизмы структуризации педагогического знания с учетом развития понятийно-терминологического аппарата современной педагогики.

А. Внешние:

– *трансфер-интегративный механизм* как заимствование в педагогическую сферу понятий из других научных областей или из области образования с последующей его педагогической интерпретацией на основе учета традиций и специфики национального образования, включающий:

– *простое заимствование и трансформационный перенос*, заимствование с последующим появлением нового слова, присвоение иноязычного термина и затем появление русского слова, обозначающего тот же процесс: игровые технологии – геймификация – геймификация дистанционного курса – игрофикация.

Б. Внутренний механизм структуризации педагогического знания – *механизм взаимного перехода* научных понятий из одной зоны кластера в другую (ядро ⇔ приядерная зона ⇔ периферийная зона) в результате переосмысления, поиска новых смыслов, наиболее адекватных образовательной реальности, приводящих к качественному разнообразию смыслов одних и тех же терминов.

Доказано, что активизация этих механизмов является одним из признаков процесса изменения парадигмы образования, ее перехода от традиционной к гуманистической и гуманитарной. Сделан существенный вывод о том, что современная образовательная парадигма находится в состоянии первичного изменения, о чем свидетельствует движение понятий не только внутри кластеров, но и между ними (на примере дидактики) и не приобрела еще законченной формы. В целом, терминология новой образовательной парадигмы характеризуется большей эксплицитностью (емкостью), латинизмом (основана на зарубежных заимствованиях) и вариативностью (разные варианты звучания схожих понятий в силу существования разных переводов).

В ходе исследования нами обоснован также принцип отбора содержания педагогического образования – принцип упорядочивания педагогической терминологии: принцип кластеризации терминов как вариативное проявление принципа системности, предполагающий рассмотрение системы терминов в виде кластера – динамической структуры, включающей ядро, приядерную зону и периферию с фиксированной взаимозависимостью между терминами, но при этом допускающий внутри кластера разнообразие понятий и концептов, обозначенных одними терминами, смысловая динамика которых и отражает парадигмальные изменения. В целом кластер как терминологическая система обладает определенной устойчивостью по отношению к внешней среде – интервенция отдельных терминов не нарушает целостность системы, но динамика внутренних процессов, обусловленная смыслообразованием, приводит к существенным изменениям самого кластера. Реализация принципа кластеризации позволила обосновать совокупность терминов кластера как терминологическую систему.

Научная новизна и значимость результатов данного исследования заключается в том, что в нем впервые разработана новая методология отбора содержания образования по педагогике на основе систематики терминологического аппарата современной парадигмы образования.

Практическая значимость результатов исследования состоит в кластеризации понятийных рядов по различным направлениям педагогики в контексте развития современной образовательной парадигмы, что позволит спроектировать каркас нового учебника по педагогике. Тезаурус понятий и их развернутые определения могут быть использованы при составлении толковых словарей и справочников по педагогике.

Полученные результаты (кластеризация понятийных рядов) [2, 3] могут быть использованы: при разработке основных профессиональных образовательных программ педагогического направления в части формирования терминологической компетентности будущих учителей; при разработке учебных курсов, учебных пособий, методических материалов по педагогике; при разработке методик оценивания качества профессиональных компетенций педагогов; при осуществлении научных исследований в области педагогики и педагогического терминоведения; при разработке словарно-энциклопедической литературы по педагогике.

Литература

1. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: монография / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова [и др.] / под общей ред. О.Б. Даутовой. – СПб: Буквально, 2018. – 216 с.

2. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования: монография / О.Б. Даутова, А.И. Жук, А.В. Торхова, Н.А. Вершинина, и др. / под общей редакцией О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб: Буквально, 2019. – 320 с.

3. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического

образования: монография / О.Б. Дутова, А.И. Жук, А.В. Торхова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова [и др.]. – Минск: БГПУ, 2019.

УДК 372.8.796

*И.Д. Демакова, д. п. н., профессор,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

**ДЕТИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ:
ОТ ЧИСТОГО ИСТОКА ПЕДАГОГИКИ ЯНУША КОРЧАКА
(ИЗ ОПЫТА КОРЧАКОВСКИХ ЛАГЕРЕЙ РОССИИ)**

***Аннотация.** Федеральный закон «Об основных правах ребенка в Российской Федерации» (№ 124, 1998 г.) охватывает 11 категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации». В эту группу включены дети, оставшиеся без попечения родителей, инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев и т. д. Сегодня этот список можно расширить. Мы должны включить в него детей, которые попадают в категорию жертвы экологических катастроф, стихийного бедствия. Мы говорим о детях, которые в ситуации эпидемии коронавируса стали детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Помочь детям в этих условиях способны специально обученные, люди «помогающих профессий». Очевидно, что работа с таким огромным количеством детей, попавшим в трудную жизненную ситуацию, потребует от них не только раздумий и анализа возникшей ситуации, но высококачественной, эффективной педагогической деятельности. Для совершенствования педагогической деятельности, и, прежде всего, в системе дополнительного образования, весьма полезно использование опыта выдающихся педагогов мира, работающих в ситуациях, близких к тем, в которые сейчас погружен мир. Наиболее яркий пример – деятельность выдающегося польского педагога Януша Корчака, идеи и опыт которого взяты за основу деятельности Международного корчаковского интеграционного лагеря «Наш дом» (1993–2020).*

***Ключевые слова:** воспитание, гуманизация пространства детства, социальная инклюзия, интеграция, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, права ребенка.*

*I.D. Demakova, PhD, Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

**CHILDREN IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS:
THE PURE SOURCE OF JANUSZ KORCZAK'S PEDAGOGY
(THE EXPERIENCE OF THE KORCZAK CAMPS IN RUSSIA)**

***Abstract.** The Federal Law “On the Fundamental Rights of the Child in the Russian Federation” (No. 124, 1998) covers 11 categories of children in difficult situations. “This group includes children without parental care, children with disabilities, victims of armed and ethnic conflicts; children from families of refugees and internally displaced persons, etc. Today this list can be expanded. We must include in it children who fall into the category of victims of environmental and natural disasters. We are talking about children who, in the situation of the coronavirus epidemic, became children in difficult situations. Only specially trained people of “helping professions” can help children in these conditions. Obviously, working with such a huge number of children in difficult life situations require not only reflection and analysis of the situation, but also effective pedagogical activity of high quality. So as to improve pedagogical activity, especially in the system of supplementary education, it is very useful to use the experience*

of outstanding educators who worked in the situations close to those in which the world is now immersed. The most striking example is the famous Polish educator Janusz Korczak, whose ideas and experience are taken as the basis for the activities of the International Korczak Integration Camp "Our Home" (1993–2020).

Keywords: *upbringing, humanization of childhood space, social inclusion, integration, children in difficult life situations, children's rights.*

Федеральный закон «Об основных правах ребенка в Российской Федерации» (№ 124, 1998 г.) охватывает 11 категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации». В эту группу включены дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов и т. д. [4]. Сегодня, в условиях катаклизма, а коронавирус с полным основанием может быть рассмотрен как экологическая катастрофа, стихийное бедствие, все дети России (и мира) автоматически становятся детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. С полной ответственностью можно утверждать, что сейчас в России нет ребенка, которого бы не коснулись трудности, связанные с тем, что является следствием этой беды. Так, объявленный повсеместно карантин означает изоляцию, резкое сокращение количества и качества контактов, сужение сферы общения, фактическое «отлучение» детей от школы, от привычных занятий спортом, искусством, общественной деятельностью, любимыми делами.

Помочь детям в этих трудных жизненных ситуациях могут люди специально обученные, люди «помогающих профессий». Мы имеем в виду «помогающих практиков»: учителей, педагогов, тьюторов, воспитателей. Очевидно, что работа с таким огромным количеством детей, попавшим в трудную жизненную ситуацию, потребует от нас не только раздумий и анализа возникших проблем, но обучения, повышения квалификации. Хочу обратить внимание коллег на способы сделать эту помощь более эффективной. Я имею в виду использование в системе дополнительного образования педагогической теории, успешно реализуемых в сфере школьного воспитания концепций гуманизации пространства детства. Большую помощь в организации такой работы может оказать также специально нами освоенный опыт выдающихся педагогов прошлого. Как отечественный, так и зарубежный. В 1993 году именно так был построен и «запущен» Корчаковский лагерь «Наш дом». Он существует 28 лет. Его опыт может быть широко использован сегодня, прежде всего, потому, что в нем корчаковские идеи сочетаются с идеей интеграции в единое сообщество детей разных социальных групп. Лагерь собирает под своей крышей детей-инвалидов и здоровых детей из детских домов, многодетных, полных и неполных семей; детей из малоимущей прослойки населения (в том числе из семей безработных) и из семей «новых русских»; детей с проблемами в обучении и общении, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающих детей; детей трех рас, пятнадцати национальностей и четырех стран в возрасте от 6 до 17 лет. Не менее специфичен вожатский состав, собравшийся «на ясный огонь» корчаковских идей. Это международный коллектив: в лагере работают вожатые из России, Украины, Голландии,

Германии, США и Швейцарии – активные участники корчаковского движения в своих странах. Они волонтеры, работающие добровольно и бесплатно; студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, переводчики, актеры, музыканты, инженеры, проявляющие большой интерес к проблемам детей-инвалидов и сирот. Лагеря проводились в Таганроге, Евпатории, Судаче, Солотче Рязанской области, г. Пушкино Московской области, Пасейве в Голландии... [2].

Концепция лагеря «Наш Дом» – это современное преломление педагогических идей Я. Корчака. Важной задачей при этом является выяснение представлений Я Корчака, что есть ребенок? Что есть Детство? И какой видится нам педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие ребенка и гуманизацию всей его жизни в лагере? Януш Корчак многократно подчеркивал, что ребенок – это не будущий человек, он человек уже сейчас: «Нет детей – есть люди, но с иным масштабом понятий, иными источниками опыта, иными стремлениями, иной игрой чувств». Не менее важно понимание, что есть детство. Наиболее близким корчаковской идеологии видится нам метафоричное определение детства, которое дал известный немецкий философ Карл Ясперс: «Детства есть тайна. Она откроется тому, у кого к этой тайне есть шифры». Уверена: поиск шифров и есть для нас, педагогов, важнейшая задача. Шифры – это наше глубинное понимание особенностей каждого ребенка: его интересов, способностей и потребностей, его характера и темперамента. Это важно для обеспечения динамики процесса развития каждого ребенка, тем более ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации. В сущности, здесь названы важнейшие составляющие корчаковской гуманистической педагогики. Для того чтобы педагогическая деятельность была эффективной, необходимо понимание принципов гуманизации пространства детства. Под принципами понимаются закономерности, нарушение которых оказывает отрицательное воздействие на процесс развития детей. Гуманистическая педагогика подчеркивает, что смягчение, очеловечивание жизни ребенка в процессе образования напрямую связано с вниманием педагога к выполнению трех основных принципов: признание самоценности детства; признание прав ребенка; признание идеи свободы ребенка в образовательном пространстве. В основе концепции лагеря размышления Я. Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности. Право на уважение, по Корчаку, главное право ребенка. Оно является результатом убежденности педагога в том, что ребенок как человек активный и самостоятельный способен сам организовать свою жизнь [1]. Идея самостоятельности – концептуальная идея лагеря. В концепции лагеря нашли отражения права ребенка, которые разработал Корчак: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня его жизни, мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность. Так же, как у Корчака, в лагере каждый ребенок не абстрактная фигура, а конкретный человек со своей

реальной жизнью. Важным оказался универсальный характер взглядов Корчака на ребенка и на детство. Инвариантные характеристики воспитательной деятельности педагога, сформулированные Корчаком, нашли отражение в Конституции лагеря, которая получила название Права и обязанности гражданина «Нашего Дома». В основу этого документа были положены основные идеи Конвенции ООН о правах ребенка. В Конституции подчеркивалось, что целью лагеря является развитие, личности каждого ребенка, социальная инклюзия (социальная адаптация и интеграция) детей-инвалидов и здоровых детей в процессе их совместной деятельности. Отмечалось, что основными направлениями деятельности лагеря являются:

- Интеграция детей-инвалидов и здоровых детей в их совместной деятельности.

- Физическая реабилитация детей путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия.

- Развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права. В лагере педагоги уважают мнение детей, стремятся учитывать в работе их привычки, привязанности, трудности и проблемы, помогать в их решении. Здесь открыто говорят об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях.

- В лагере организовано самоуправление. По образцу корчаковских детских домов здесь работает детский парламент; выпускается газета, осуществляется уборка и дежурство. Как у Корчака, в лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебесциты по поводу самых важных событий – все это обеспечивает педагогов «обратной связью», помогает оперативно принимать решения.

- Интеллектуальное и творческое развитие – одно из самых важных направлений работы с детьми. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

- Знакомство с культурой и традициями других стран. Привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. В лагере ежегодно проводятся фестивали культуры России, Украины, Голландии, Германии, карнавалы и другие массовые мероприятия.

В течение долгих лет в конце смены я спрашиваю своих воспитанников, как они оценивают лагерь, свою жизнь в нем и анализирую. Недавно с вопросом: «Что вам дал лагерь?» я обратилась к участникам наших первых лагерей, ребятам из Интерната № 1 для слепых и слабовидящих детей (Москва). Их ответы – ответы образованных, умных, состоявшихся ребят, кажутся мне очень интересными.

В качестве примера приведу письмо Светланы К.

Здравствуй, дорогая ИДД! Лагерь «Наш дом» был очень важной частью моей жизни на протяжении многих лет, и до сих пор многие прекрасные моменты моей жизни, которые происходят сейчас, так или иначе связаны с лагерем. Лагерь, конечно, был намного больше, чем просто место, где я проводила каникулы с друзьями. В лагере начались мои дружбы на всю жизнь, в лагере была моя первая любовь, в лагере я поняла, что я могу быть важным и полезным человеком. В лагере я научилась находить людей, которые мне нравятся, и дружить с ними. В лагере я начала любить себя такой, какая я есть. Я поехала в лагерь первый раз уже подростком. Тогда мне нравилась свобода, доверие со стороны взрослых (это было важно, потому что в школе было ощущение, что взрослые все время следят и ждут от нас чего-то плохого). Мне нравилось, что мы были большой общиной, что у нас были традиции, сборы, семейные и общие свечки, праздники... С точки зрения интеграции мне нравилось то, что нас не пытались изменить, не пытались научить, как жить в обществе зрячих детей, как делать все так же, как делают они. Нас принимали такими, какие мы есть. Нас поддерживали и делали все, чтобы мы могли участвовать во всем. Нам давали возможность проявлять себя и делать что-то полезное. Нам разрешали рисковать. Я помню, как мы катались на велосипедах, как мы прыгали с лодки в море, как ходили в походы. В день самоуправления мы тоже могли быть вожатыми (мамами и папами), и никто не спрашивал, справимся ли мы. И мы старались и справлялись. Потом, когда я уже была вожатой и руководителем лагеря, мы создавали ситуации, в которых дети из интерната имели бы больше возможностей делать что-то вместе с другими, общаться, радоваться, грустить, просто жить. Мы создавали условия, но никого не заставляли, не учили, как это делать. В лагере не было особых детей, каждый ребенок и взрослый был особенным и важным. Общие эмоции, общие опыт, общие победы и переживания – вот что держит нас вместе до сих пор. Потом, когда мне доверили быть вожатой и даже руководить лагерем, я не могла поверить, что мне могут доверить такое большое дело. В то время я точно не была о себе высокого мнения, и это помогло мне усомниться и начать учиться думать по-другому и начать учиться любить и ценить себя. Это очень помогло мне потом в жизни. В лагере мне дарили любовь и тепло, которых мне так часто не хватало в школе и дома. Когда я была ребенком, мне было важно, что в лагере были люди, с которыми я могла поделиться своими чувствами, страхами, радостями. ... События, которые были связаны с лагерем, научили меня быть более терпимой, принимать и уважать людей и быть открытой людям, которые живут не так, как я. Лагерь, конечно, повлиял на то, как я общаюсь со своей дочкой, хотя это намного сложнее, чем придерживаться Корчаковских принципов в общении с другими детьми...

Вместо заключения.

В январе 2020 года в США вышла книга, посвященная Я. Корчаку. В русском переводе ее название: «Лелеять, заботиться, уважать, доверять: преобразующая педагогика, вдохновленная Янушем Корчаком» [3]. Глава,

посвященная корчаковскому лагерю, называется «Лагерь «НАШ ДОМ»- уникальное пространство детства».

Литература

1. Валеева Р.А. Януш Корчак. Как любить ребенка. – М.: ООО «Социальный проект», 2016. – 160 с.
2. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 200 с.
3. «Лелеять, заботиться, уважать, доверять: преобразующая педагогика, вдохновленная Янушем Корчаком». (На английском языке) Сиэтл, 2020. – под ред. Т. Цырлина – Спади и П. Ренн. – 375 с.
4. Федеральный закон № 124 1998 г «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

УДК 37

**В.Г. Дерюга, канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия**

ДЕГУМАНИЗАЦИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ РИСК ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Информационная постиндустриальная эпоха ставит Человека в особую жизненную ситуацию. Происходит наложение цифрового образа жизни на прежний индустриальный образ. В условиях цифровой «волны» (Э. Тоффлер) прежние системы (в том числе традиционная образовательная) менее эффективны. С другой стороны, технологии несут с собой риски, главный из которых – дегуманизация. В этих условиях необходим тщательный анализ проблемы и выработка путей её решения.

Ключевые слова: цифровые технологии, образование, гуманизм, парадигма, духовность, культура, Человек.

**V.G.Deryuga, PhD, Associate Professor,
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia**

DEGUMANIZATION AS A BASIC RISK OF DIGITAL EDUCATION

Abstract. The post-industrial era puts a Human person in a special life situation. There is a layering of the digital way of life on the industrial life. Under the conditions of the digital “wave” (E. Toffler), previous systems (including traditional educational) are less effective. On the other hand, technology carries risks, the main of which is dehumanization. Under these conditions, a thorough analysis of the problem and the development of ways to solve it are necessary.

Keywords: digital technologies, education, humanism, pa-paradigm, spirituality, culture, Man.

Информационная постиндустриальная эпоха ставит Человека в особую жизненную ситуацию. Происходит наложение цифрового образа жизни на прежний индустриальный образ. В условиях цифровой «волны» (Э. Тоффлер), или новой фазы исторического развития (И. Дьяконов) прежние системы (в том числе традиционная образовательная) менее эффективны. В то же время складывающаяся цифровая образовательная система еще не выработала

эффективные подходы и решения в обучении и воспитании. Это ярко продемонстрировала ситуация с дистанционным обучением во время вспышки Covid-19. Кроме того, мы убеждаемся, что одной из главных проблем, которую несут технологии, является дегуманизация педагогического процесса. Ученики и учителя вынуждены затрачивать больше энергии, времени на выполнение образовательных задач, а эффективность в лучшем случае остается на прежнем уровне. Это говорит о том, что технологии не работают на Человека, а наоборот. В этих условиях все участники педагогического процесса, а в первую очередь учителя должны выступить как гуманизаторы цифровых образовательных технологий.

Сегодня мы переживаем новую информационно-технологическую революцию. Мир цифровых технологий поглощает реальность, изменения касаются в том числе и сферы образования. Среди них: отсутствие постоянства и стабильности или постоянство изменений; сложность планирования и видения будущего; крушение традиций, кризис ценностей и идеалов; виртуализация жизни; мобильность жизни; проблема информационного шума; геймификация жизни Человека и т. д.

Перед нами встает опасность потери Человеком самого себя. Эта проблема затрагивает и систему образования. Мы используем технологии не столько ради Человека (результат – повышение общей эффективности и улучшение условий учебы и труда), сколько ради самих технологий. В результате образовательный процесс дегуманизируется.

Теоретической, а также источниковедческой базой исследования являются научные труды в следующих областях: антропологические, исторические, общефилософские работы, посвященные проблеме основных этапов в развитии человечества (И.М. Дьяконов [1], Э. Тоффлер [2], Х.Ю. Ной [3] и др.), труды в области гуманистической философии, психологии и педагогики (Э. Фромм [4], Дарио Салас Соммер [5], В. Франкл [6] и др.), религиозной философии (Н. Бердяев [7], И. Ильин [8], В.В. Зеньковский [9]), труды по проблемам будущего развития Человека, цивилизации и систем образования в условиях цифрового общества XXI века (К. Робинсон [10], М.Н. Эпштейн [11], Д. Питерсон [12], А. Курпатов [13] и др.).

Анализ научной литературы позволяет нам сделать следующие выводы.

Человечество в своей истории прошло несколько фаз исторического развития, которые формировали определенный образ жизни Homo Sapiens. Можно выделить 4 фазы: образ жизни (цивилизация) охотников-собирателей, аграрный образ жизни, индустриальный образ жизни и современный, информационно-цифровой. Каждый последующий строился на основании предыдущего, «наслаивался» на него. Представим данные этапы подробнее.

1. Образ жизни охотников собирателей. В период когнитивной революции примерно 70 000 лет назад Человек стал не просто приспособливаться к миру природы, в котором он жил. Он стал изменять естественную окружающую природу и создавать новый искусственный мир материальных и духовных объектов – мир культуры, ценности которого меняли

самого Homo Sapiens и в буквальном смысле слова «требовали» ухода за собой, сохранения, передачи другим поколениям. Так зародилась «культурная традиция», которая продолжается до сегодняшнего дня. Образование же стало процессом передачи эстафетной палочки культуры из поколения в поколение.

Таким образом, уже в первобытном обществе перед Человеком предстают две цели образования. Первая присуща животными и «преследует» Homo Sapiens на протяжении всей его эволюции – это обучение ради выживания в суровом мире природы и общества. Вторая появляется с возникновением культуры – это сохранение и передача накопленной «культурной традиции» из поколения в поколение.

Так с появлением мира культуры (внутреннего и внешнего) Homo Sapiens начинает создавать новые карты реальности (А. Курпатов), с помощью которых он объясняет и преобразовывает природу. С появлением последующих видов деятельности искусственные культурные карты реальности становятся еще запутаннее и сложнее.

2. Второй этап начинается с развитием аграрного образа жизни (около 12 000 лет назад).

Особенности аграрного образа жизни можно объединить словами «ограниченность», «цикличность», «постоянство», «накопление» – пространства, времени, труда, семьи, ресурсов и т. д. Вот лишь некоторые основные аспекты этой эпохи. Во-первых, сельское хозяйство стало основным видом деятельности, который привел к оседлому образу жизни. Теперь люди были заняты трудом на постоянном месте, они были связаны с земельным наделом, не отходили от своих поселений слишком далеко и надолго и предпочли постоянство и предсказуемость изменениям. Во-вторых, выращиваемые продукты питания стали заготавливаться и храниться, животные разводились, а это привело к появлению излишков, накоплению ресурсов, а это стало одним из факторов появления частной собственности и социального расслоения. В-третьих, большая стабильная семья из нескольких поколений и большого количества родственников стала основной ячейкой общества. Внутри семьи сложилась четкая иерархия, это было необходимо для выживания, увеличения численности семьи, а также для материального накопления ресурсов в нелегких природных условиях. В-четвертых, возникло социальное и имущественное расслоение. В большей массе люди занимались сельскохозяйственным трудом, но были также собиратели, охотники и войны, жрецы и знать. Постепенно появились торговцы и ремесленники, а с возникновением письменности – грамотные люди, которых использовали в государственных и общественных целях. Подобно семейной сложилась иерархия в обществе. В-пятых, это определило ограниченное разделение труда, однако в целом процессы производства и потребления были едины. Подавляющее большинство людей (крестьяне) хотя и передавали (или меняли) свою продукцию другим социальным группам, однако в то же время пользовались продуктами собственного производства. В-шестых, время воспринималось циклически, а жизнь выстраивалась в соответствии с природными явлениями в течение одного года (времена года, наводнения

и засухи, миграция животных и птиц и т. д.). В отличие от охотников-собирателей крестьяне должны были думать о будущем и планировать на несколько месяцев или год вперед. В-седьмых, взгляд в будущее, видение собственных границ (понимание собственной ограниченности), а также границ мира и общества формировал у Человека трансцендентное представление о мире «должного», который не совпадает с миром «сущим». Так мир в представлениях Homo Sapiens разделился на реальный и идеальный. И самое главное, аграрный образ жизни привел к тому, что Человек еще более усердно стал строить искусственный мир культуры, накапливать, сохранять и передавать по наследству его материальные и духовные ценности, заплатив за это свободным временем собственной жизни.

Именно тогда, а позже с появлением городов (полисов) и государств передача культурной традиции становится наиболее значимой целью образования. Это связано с объективной ситуацией накопления культурных ценностей. Семья стала домашним «садом», «школой» и «университетом» и должна была организовать процесс взросления молодого поколения и профессиональной подготовки к жизни в рамках своего социального или имущественного статуса. Взрослые должны были передавать не только опыт деятельности (образовательный аспект), но и вводить юнцов в пространство жизни, делать их частью целого общества с его историей, мифами, преданиями, обычаями, обрядами и т. д. (воспитательный аспект).

С появлением письменности (7 000 – 5 000 лет назад) процесс обучения стал более систематизирован, искусственен и авторитарен. Образование давалось не ради личности, ее становления в обществе, не ради реализации заложенного потенциала, а ради трансляции культуры из поколения в поколение, сохранения единства общества в прошлом, настоящем и в исторической перспективе.

Независимо от содержания надписей (хозяйственные и математические расчеты, загадки и легенды, законы и своды и т. д.), от вида письма (китайские надписи на панцирях черепах, каменные таблички из Месопотамии, глиняные таблички из Шумера, египетские иероглифы, критское письмо и т. д.) для обучения этому искусству требовались огромные усилия как учителя, так и ученика. Поскольку ребенок воспринимался взрослыми лишь как средство для решения поставленных задач, то он был полностью подчинен системно-организованному процессу обучения и бесправен. Учитель же отличался требовательностью, строгостью, а наказания (в том числе и физические) были нормой для того времени.

Школы обучения письменности (эддубы в Странах Междуречья, канцелярии или школы писцов в Египте и т. д.) существовали для узкого круга людей. Они, как и другие школы (военные, школы торговцев) были призваны сформировать человека как социальную единицу, адаптировать его к жизни на благо общества и государства.

Такое образование трудно назвать гуманным. Конечно, учителя, наставники, а тем более родители могли относиться к детям снисходительно, с охранительным желанием помочь выполнить поставленную задачу. Однако

у взрослых того времени не было и мысли о том, что ребенку нужно помочь найти место в жизни, проявить и реализовать собственный потенциал и т. д. Человек воспринимался лишь как орудие решения групповых, общественных, государственных задач. Еще худшее место было у ребенка, поскольку в отличие от взрослого, он «горит» желаниями и чувствует бессилие их осуществить под тяжестью внешнего мира. И взрослые, и дети попали в еще более сложную зависимость – необходимость сохранять «культурный багаж» поколений и передавать его из прошлого в будущее. Единственным методом обучения культурным знаниям, умениям и навыкам было копирование и воспроизведение

В период с 800 по 200 гг. до н. э. происходит следующий «культурный рывок» в процессе развития Homo Sapiens. Этот период был назван Карлом Ясперсом «осевым временем»: «В это время происходит много необычайного. В Китае жили тогда Конфуций и Лао-цзы, возникли все направления китайской философии, мыслили Мо-цзы, Чжуан-цзы, Ле-цзы и бесчисленное множество других. В Индии возникли Упанишады, жил Будда; в философии – в Индии, как и в Китае, – были рассмотрены все возможности философского постижения действительности, вплоть до скептицизма, до материализма, софистики и нигилизма; в Иране Заратустра учил о мире, где идет борьба добра со злом; в Палестине выступали пророки – Илия, Исая, Иеремия и Второисая; в Греции – это время Гомера, философов Парменида, Гераклита, Платона, трагиков, Фукидида и Архимеда. Все то, что связано с этими именами, возникло почти одновременно в течение немногих столетий в Китае, Индии и на Западе независимо друг от друга» [14].

Это мощное духовное движение впервые самостоятельно ставит вопрос о сущности Человека, о его месте в мироздании, о его внутреннем мире наряду с вопросами об устройстве самого мира. Так среди объективной реальности возник «гуманистический островок» внутреннего Человека, стремящегося познать себя в мире и мир в себе и привести их к гармоническому единству. Как на естественный мир природы нахлобачился искусственный мир материальной культуры (сущего), так и в самой культуре возник внутренний идеальный воображаемый (должного). Он был представлен мифами и историями, теориями и расчетами, схемами и формулировками. В стремлении объяснить окружающий мир и познать истину Человек создавал, говоря современными словами, «дополненную реальность» культуры и это зачастую уводило его объективности природы и вело к миру трансцендентному.

Именно в это время перед Человеком осознанно возникает потребность и задача познать самого себя. Что представляет собой его внутреннее «Я», чем является его Личность наряду с внешним биологическим и социальным статусом. Происходит осознание ценности Человека, Личности, однако гуманизм не является автономным, он находится в глубинах религиозных и философских учений.

Независимо от того, какие принципы лежали в основе общественного мировоззрения (анимизм, космоцентризм, теоцентризм), идеи гуманистического воспитания и образования Человека как самостоятельной

активной личности присутствовали в культурах буддизма, даосизма, конфуцианства, философии Древней Греции, иудаизма, христианства, ислама. Вплоть до эпохи Возрождения гуманизм не является ведущим философским принципом (Природа, Космос, Бог, Социум – всегда причина, высшая ценность, а Человек – вторичен по отношению к ним и подчинен), однако проявлялся в свете теологических и философских учений.

Эпоха Возрождения в Западной Европе ознаменовала начало перехода от теоцентрического мировоззрения к антропоцентрическому. В это время идеи гуманизма начинают выходить на первый план, а в XX и XXI веках становятся независимыми. Гуманистическое мировоззрение представляет Человека целью, а не средством, отводит ему ведущую роль как в его собственной жизни, так и в жизни всего человечества и планеты Земля. Это формирует новый идеал личности с такими качествами, как самостоятельность, свобода, деловитость и активность, возвышает его над всем животным и растительным миром, постепенно отдаляя от «божественного» мира в повседневной земной жизни. И хотя в современном мире большинство людей принадлежат к религиозным конфессиям, обратим внимание на то, что в цивилизационно развитых странах повседневное поведение людей редко диктуется религиозными нормами морали.

Секуляризация (отделение) научного знания от религии привело к развитию наук и методов рационального познания мира: в астрономии и физике (Дж. Бруно, И. Кеплер, Г. Галилей, И. Ньютон и др.), в алгебре и геометрии (Г. Бригс, П. де Ферма, Б. Паскаль, К.Ф. Гаусс и др.) в философии (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант и др.), в химии, биологии и медицине (Г. Рук, М. Мальпиги, Ч. Дарвин и др.) и, конечно, в педагогике (Я.А. Коменский, Й. Песталоцци и др.). Автономизация Человека, его «Я», его внутреннего мира культуры стала причиной и главной движущей силой гуманистических ценностей и личностно-ориентированного образования.

Кроме того, самостоятельность и свобода приводят Человека к субъективизму культуры (философия релятивизма), что выражается в формуле «объективная истина = сумма субъективных мнений». Истина (прежде всего это касается сферы общественных отношений) теперь складывается из субъективных мнений, оценок, желаний и поступков автономных личностей. Эту особенность гуманизма описывает Харари Юваль Ной. С точки зрения гуманизма, в эстетике понятие «красивое – уродливое» определяется вкусом Человека, в экономике (хороший товар – плохой товар) – желанием клиента, в политике – взглядами электората, в этике (добро – зло) – субъективным мнением Личности [15].

Не смотря на развитие естественных и точных наук, философии рационализма, искусства, направленного на познание сущности Человека, новый этап в сфере образования начинается только с развитием фабрик и заводов и, соответственно, увеличением городов.

3. Индустриальный образ жизни возникает и распространяется постепенно, начиная примерно с XVIII века, и становится массовым к концу XX века. Развитие промышленности и науки (прежде всего в странах Европы

и США) приводят к уменьшению процента населения, которое занято сельскохозяйственным трудом. На городские фабрики и заводы, в офисы и компании переходят сначала мужчины, а потом и женщины. Именно тогда получает массовое распространение классно-урочная система.

Индустриальная революция (а в XX веке так называемая офисная революция) стала разрушать устоявшуюся аграрную семью, которая до эпохи больших заводов и фабрик в огромных городах оставалась самой массовой формой человеческого общежития. Проблема не в том, что семья в эпоху индустриализации и урбанизации стала нуклеарной («двухпоколенческой»). Городская семья в отличие от аграрной семьи перестала иметь общий центр «трудового» притяжения, каким для аграрной семьи выступала земля. Безусловно, жизнь на земле является чрезвычайно сложной (постоянная борьба с естественной природой), однако усилия всех членов сельскохозяйственной семьи направлены на общие цели и, соответственно, результат. Совместная деятельность при всей её сложности как правило объединяла людей, делала их взаимозависимыми. Семья держалась не просто на любви, а на общей деятельности, без которой не возможен коллектив (А.С. Макаренко). Дети в такой семье воспитывались в едином труде, пусть и нелегком.

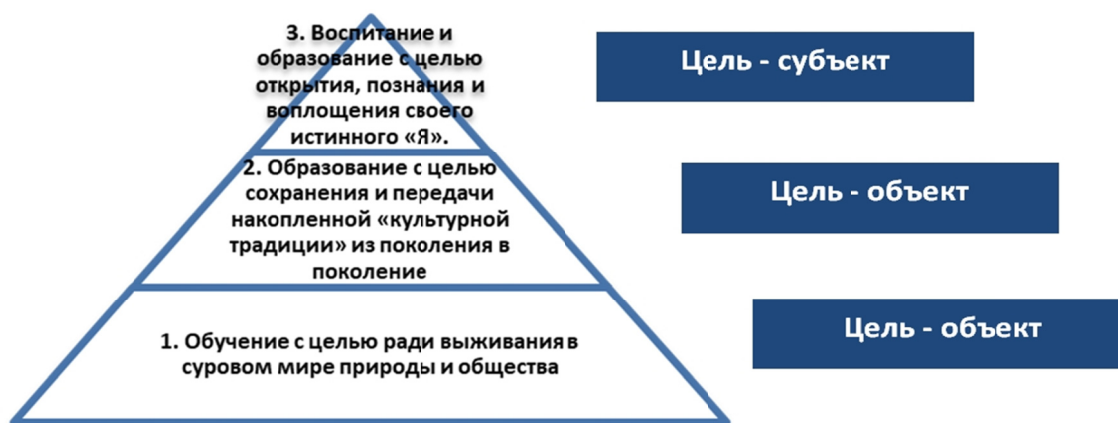
В результате индустриализации первыми из общей совместной семейной деятельности вышли мужчины, которые отправились на фабрики и заводы. Вторыми сначала на заводы, а потом в офисы ушли женщины. Детям достались массовые школы и детские сады. Единый центр объединения семьи был разрушен.

Мы уже сказали о том, что индустриализация стала следствием секуляризации и развития различных (в первую очередь естественных и точных) наук. Среди них свое место занимали науки о Человеке (философия, психология, педагогика). Homo Sapiens стал восприниматься как разумное (по крайней мере, в результате правильного воспитания и социально-организованной жизни) существо. Его призванием стал вечный прогресс окружающего мира в цивилизованной конкуренции с другими, самосовершенствование и самоторжествование. Это в полной мере отразилось на организации массовой школьной системы и теоретической науки о воспитании и образовании, которую В.В. Зеньковский назвал «педагогикой интеллектуализма» [9].

Классно-урочная система была порождением индустриальной организации производства: «Сырье преобразуется в товар в результате прохождения через конкретную последовательность технологических стадий, где тестирование служит своеобразным пропуском при переходе от стадии к стадии. Массовое образование также представляет собой ряд этапов – от начальной до средней школы и далее к высшей. Учащиеся, как правило, проходят через систему группами, состав которых обусловлен исключительно датой рождения» [16]. Линейная технология производства была перенесена в систему образования. Все ученики разбиваются по классам в соответствии с возрастом, а иногда и способностями. Уроки проходят в строго отведенное время (30–45 минут) с малыми и большими перерывами. Каждое занятие

посвящено определенному предмету и теме, все они распределены по плану и объединены в большие циклы с итоговой проверкой знаний. И как по конвейеру проходит будущий продукт, так и дети ступают с первого класса до окончания школы. Классно-урочная система поощряет конкуренцию, в соответствии с внешними объективными критериями оценки больше поощряет успешных и менее отстающих, а ученики для достижения большего результата должны научиться подстраиваться под единые требования и соответствовать им.

Так закончилась эпоха «аграрного» образования и началась новая. Мы назовем «индустриально-гуманистической», поскольку это название отражает две главные цели, которые ставились перед массовой классно-урочной системой. Первая (уже известная нам) – передача культурной традиции, а вторая (зародившаяся еще в осевое время и ставшая массовой в тот период) – раскрытие потенциала Личности, ее творческая самореализация. Если первая цель является внешней, направленной на развитие общества (объект), то вторая направлена на Человека, на познание и реализацию самого себя (субъект) (рис № 1).



Система образования в эпоху индустриализации попала в сложное противоречие. С экономической и социальной точки зрения, задача образования – «поставка» обученных людей, готовых «единиц» для промышленности и хозяйства, экономики и политики, общества и государства. Эти люди должны быть подготовлены массовой системой образования с максимальным результатом и с наименьшей потерей энергии и времени. Классно-урочная система идеально выполняла и сейчас выполняет эти требования. А с точки зрения гуманизма, у образования появилась более значимая цель – создание благоприятных условий для обретения Личностью самой себя, раскрытия ее потенциала, восхождения по социальной лестнице и творческой реализации на благо людям. Таким образом, школа и тогда, и сейчас находится в противоречии между традиционной и гуманистической целями образования. Первая диктовалась объективными задачами развития аграрного, индустриального общества, а вторая – возникшими в период Нового и Новейшего времени научными знаниями о природе Человека, в частности

ребенка. Образовательный процесс таким образом можно рассматривать и строить с этих двух парадигмальных позиций – традиционной (социальной и технологической) и гуманистической.

Индустриальная система массового образования, пропитанная гуманистическими идеалами, в целом успешно выполняла поставленные задачи вплоть до XXI века. Гуманистическими идеалами, верой в человека, в его рациональность и в вечный прогресс мира был пропитан дух индустриального образования. Однако сегодня система столкнулась с мощнейшим вызовом – новыми цифровыми технологиями, которые «бьют» одновременно и по образовательным традициям эпохи индустриализма, и по гуманистическим ценностям.

4. Информационно-цифровой образ жизни. Сегодня индустриально-гуманистическая парадигма образования сменяется новой парадигмой. Почему и как это происходит?

Благодаря развитию информационных технологий и виртуального пространства появилась возможность сохранять, обрабатывать и передавать на большие расстояния неограниченному количеству пользователей огромные объемы информации, а также использовать искусственный интеллект (ИИ) для решения большого количества образовательных задач. ИИ уже научился самостоятельно учиться и формировать на основе анализа информационных данных (big data) решения возникающих проблем. Поэтому он не просто помогает в учебе, он выполняет задания за нас, а мы с удовольствием используем его способности вместо собственных. Например, это происходит при автоматическом переводе на иностранные языки, вычислении математических задач, написании портфолио, даже рисовании и т. д. Кроме того, программные решения, которые предлагают корпорации (Google, Яндекс и т. д.), выстраиваются на глубоком когнитивном анализе нашей мыслительной деятельности. Поэтому эти решения относительно эффективны. Они помогают экономить время, энергию при выполнении задач обучения. А вот с точки зрения продуктивности возникает серьезное противоречие. С одной стороны, с помощью ИИ появляется возможность быстрого создания продукта деятельности (перевода, рисунка, решения задачи и т. д.). С другой стороны, является ли данный продукт результатом нашей творческой деятельности? Что именно создаем мы, а что ИИ? Когда искусственный интеллект начинает мешать Человеку продуктивно действовать? И на каком этапе он окончательно отнимет у Homo Sapiens все возможности для творческой деятельности?

Даже если не углубляться в данную проблему, очевидно, что использование алгоритмов ИИ в учебе может приводить к снижению ее эффективности с точки зрения продуктивности самой Личности. Для доказательства приведем данные опроса учителей г. Саранска 2019 года. Педагогам было предложено ответить на ряд вопросов и оценить утверждения, среди которых было следующее: «Результаты обучения в школе сегодня у детей средних и старших классов более высокие, чем 20 лет назад». Из 156 опрошенных учителей с опытом работы от нескольких месяцев до 42 лет ответы распределились следующим образом.



Среди молодых учителей (опыт работы 0–2 года) процент, ответивших отрицательно ниже (36 %), а положительно только чуть выше (21 %). А вот у учителей с опытом работы 10–19 лет положительно ответили на вопрос 11 %, отрицательно 50 % и затруднились ответить 39 %.

Итак, классно-урочная система превращается в цифровую, что выражается в её технологизации. Изменения затрагивают все стороны: административную, образовательную и воспитательную.

Со стороны организации педагогического процесса (административной) процесс информационной технологизации привел к возможностям автоматизации управления процессами и, соответственно, контроля. Системы онлайн-обучения с пошаговыми заданиями и контрольными работами, мониторинг (например, ЕГЭ), выставление онлайн-отметок (электронный дневник), проверки посещаемости (контроль по магнитным картам на входе) и т. д. Нет причин думать, что возникшие завтра технологии не будут применены в системе образования, поскольку они прямо «искушают» желанием автоматизировать педагогический процесс, сделать его технически совершенным, словно идеальный механизм, который никогда не дает сбоев и тогда гарантирует высочайший результат.

Результатом усиления технологической составляющей стала ориентация в первую очередь на контроль процессов и результатов. Это конечно дегуманизирует процесс образования, а его участников (педагогических работников, учащихся и родителей) заставляет приспособливаться к вновь возникшим условиям и требованиям. Хотя по логике вещей, технические возможности должны не просто помогать в организации педагогического процесса, они должны стать средством для помощи Человеку в решении творческих образовательных задач. А на деле получается, что ученик, учитель, родители становятся средством появляющихся новых технических инноваций и решений. Так идея гуманизма подменяется технократической цифровой идеологией.

На процесс собственно образования (приобщения Человека к миру культуры Человечества, его окультуривания) технологии также оказывают мощнейшее влияние. В первую очередь это проявляется в разрушении традиций индустриально-гуманистической системы. В ней Учитель был непререкаемым авторитетом, едва ли не единственным носителем знания, необходимого ученику для будущей жизни. Получаемые знания гарантировали

«успешность» Человека в обществе: трудоустройство, достойный уровень жизни. Обучение строилось по схеме традиционного комбинированного урока, в котором Учитель передавал материал, ученик его воспринимал, закреплял, а потом показывал учителю уровень усвоенного знания и развитых умений и навыков. Классно-урочная система строилась больше на словесных методах обучения, предполагала конкуренцию между учениками, наличие объективной оценки. Однако многими педагогами, в первую очередь дидактами (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Л.В. Замков и Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов и др.), в нее успешно включались проблемно-поисковые, развивающие методы обучения (в том числе на основе опорных сигналов) и совместная творческая деятельность.

Однако сегодня технологии разрушают эту образовательную традицию. Информационные ресурсы (а не просто Википедия) заменяют учителя по множеству вопросов, ученики «гуглят», а образовательное общение представляет собой пересылку материалов и ссылок на ресурсы. Пропадает потребность не только в учителе, но и в общении учеников друг с другом, разрываются социально-образовательные связи реального мира, а на их место приходят виртуальная коммуникация. В результате меняются мотивы обучения (Зачем слушать новую лекцию, если преподаватель может выложить её в интернете? Зачем объяснения учителя на уроке, когда можно посмотреть его на видео-хостинге? Зачем звонить соседу по парте, когда можно спросить у Алисы). Как следствие, традиционная индустриальная схема комбинированного урока перестает работать. Дегуманизация процесса образования проявляется в том, что Человек, получив доступ к огромному неиссякаемому объему информации, перестает быть творцом собственного внутреннего мира знаний, представлений, концепций и систем. А ведь творчество в широком смысле этого слова – это призвание человека, и гуманистическая цель образования заключается в том, чтобы привести Личность к этой цели. Делают ли это современные образовательные технологии? Помогают ли они в становлении творческого Человека?

С воспитательной стороны информационные технологии также разрушают традиционные подходы и гуманистические ценности. У учителя (классного руководителя) появился серьезный конкурент – Интернет с его развлекательным контентом и коммуникационными ресурсами. Это проявляется прежде всего в том, что детей сложно мотивировать (построить можно всегда), заинтересовать, увлечь, вывести в «оффлайн», творчески зажечь и повести за собой, быть для них авторитетом. Кто помогает ученику ответить на фундаментальные вопросы собственного бытия: «с кем быть?», «кем быть?», «зачем быть?», «каким быть?», «как быть?». Классный руководитель? Авторитетный учитель? Родители? Сверстники? СМИ? Интернет? Вопрос остается открытым. Сегодня традиционные воспитательные формы перестают эффективно работать, они нуждаются в «осовременивании», в умелом соединении виртуального и реального миров. Учителю важно быть не только «на связи» с учениками посредством социальных сетей, мессенджеров, не только использовать интернет как помощника в коммуникации, но и важно

применять эти средства для решения гуманистических педагогических задач и вопросов.

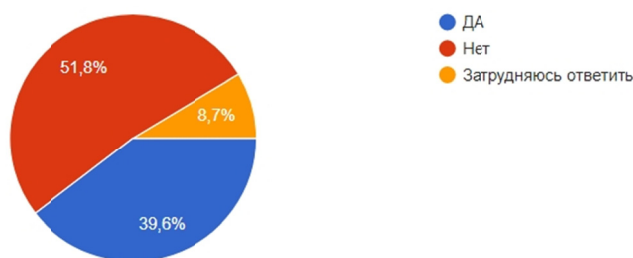
Новая информационно-цифровая образовательная парадигма формируется стремительно и без нашего участия, вернее без участия педагогов. Её формируют новые цифровые технологии, а мы приспосабливаемся, пока не очень успешно. Приведем некоторые результаты опроса студентов вузов Саранска, Москвы и Воронежа (было опрошено 508 человек) по эффективности дистанционного цифрового образования. Опрос был проведен в апреле 2020 года.

О чем говорят результаты опроса?

1) Почти все участники педагогического процесса (более 90 %) выступают за применение цифровых технологий, видят в них отличное средство для успешного обучения. Подобный вопрос был задан учителям Саранска, их ответы оказались аналогичными.

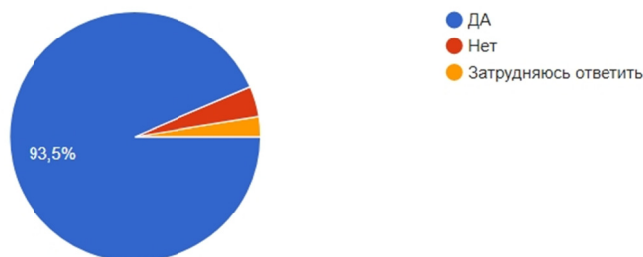
С использованием дистанционных технологий у Вас стало больше времени, чем было при непосредственном обучении на семинарах и лекциях?

508 ответов



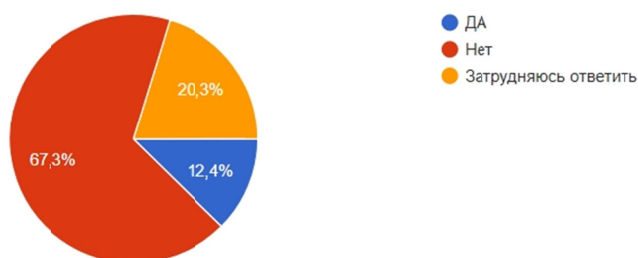
Помогают ли Вам цифровые технологии (интернет-ресурсы, софт, программное обеспечение и т.д.) в процессе обучения?

508 ответов



Обучение с использованием дистанционных технологий является более эффективным, чем непосредственное обучение в группе на семинаре или лекции?

508 ответов



2) Пока применение цифровых технологий в сфере образования требует больших сил и энергии на то, чтобы научиться ими пользоваться. Казалось бы, что это не проблема. Учителя, ученики, студенты и преподаватели пройдут соответствующие курсы, и тогда искусственный интеллект станет надежным помощником в решении образовательных задач. Проблема в том, что ИИ развивается очень быстро, а технологии постоянно совершенствуются. Наш мозг не успевает приспособливаться. В результате мы попадаем в ситуацию, когда технологии (а значит форма) «заваливают» сам процесс обучения (содержание). В этой ситуации нужно обратить пристальное внимание на возможность влияния учителей, психологов, учеников, родителей на работу программистов. Программно-архитектурные решения должны быть вариативными, «мягкими», т. е. гуманными, а значит позволяющими подстраивать решения под разных людей, их способности, уровень технологической и информационной компетентности и т. д. Даже если технологии могут выдать максимум (программ, заданий, шаблонов, способов оценивания и проверки и т. д.), то по отношению к людям нужно требовать не максимума, а «оптимума», сохраняя спокойный ритм работы и учебы.

3) Дистанционное обучение (а это фактически чистое цифровое обучение) должно быть дополнением к реальному обучению в классе учеников или группе студентов. Правота участников опроса состоит в том, что реальное обучение с использованием технологий более эффективно, потому что очеловечивает процесс образования, а простая технологизация может дегуманизировать этот процесс и снизить результаты.

Перед сообществом педагогов, программистов, психологов, ученых встает серьезная задача гуманизации цифрового образования. Что для этого необходимо?

Во-первых, нам нужно выстраивать систему образования, управлять ей на всех уровнях как системой Человеческой, а не технической и, в соответствии с этим подходом, налаживать отношения участников педагогического процесса. Это значит, что качество образования определяют в первую очередь не строения, не компьютеры, не интерактивные доски и даже не интернет, а люди, которые могут давать отличное образование как с компьютерами, так и без (последнее конечно сложнее для учителя истории, но не очень сложно для учителя физической культуры).

Во-вторых, техника, программные решения, ИИ должны подстраиваться под Человека, а не наоборот, как это зачастую бывает. Например, в решении об использовании тех или иных технологий, неплохо учитывать мнение детей и их родителей. В противном случае получается следующая ситуация: официальная система для решения одних задач и неофициальный чат в мессенджере, где решаются многие другие, если не большинство.

В-третьих, образовательный процесс должен опираться на вечные, неизменные потребности людей. Помимо потребностей в сохранении жизни и продолжении рода, мы выделим следующие.

Потребность в творчестве. Если учеба, работа не имеют творческого результата в широком смысле этого слова, то они становятся бессмысленными. Это значит, что даже при высокотехнологичной «начинке» Вам будет очень

сложно мотивировать ученика. Главным же мотивом является интерес, перетекающий в продукты собственной деятельности, полезной другим людям.

Потребность в группе (социальном положении и защите). Согласитесь, все люди хотят найти свое место в обществе. Человек является существом сверхсоциальным. Мы желаем быть принятыми группой, одобряемы и защищаемы ею, ждем от нее условий и возможностей для реализации собственного потенциала. Именно поэтому дети выбирают именно такие группы, где чувствуют (порою ложно) собственную значимость. Это означает, что дети будут учиться лучше в сообществе сверстников, в котором учеба и знания являются ценностью, нежели чем просто за экраном компьютера. Правда и в том, что очень трудно будет учителю наладить учебу в классе, где знания ценностью не являются.

Потребность во взаимодействии и взаимообучении. Люди хотят не просто быть частью группы, у нас есть потребность взаимодействовать друг с другом, делиться информацией и учить тому, что известно нам самим. Цифровизация и дистанционное обучение не должны отбрасывать эту потребность. Так, например, в традиционном классе очень часто используется известный прием, когда одни ученики объясняют другим способы решения задачи. Даже если дистанционно этот процесс можно наладить (в виртуальном пространстве дети учат друг друга), то согласитесь, он все-равно, будет проигрывать реальному взаимодействию.

Потребность в поиске себя. Если реализуются вышеназванные потребности Человека, то он достигает главной цели воспитания и образования – находит самого себя. В этом пути к себе главными его проводниками являются учителя, наставники не по профессии, а по сути. Это родители, педагоги, взрослые и дети. С точки зрения гуманистической педагогики «найти себя», «реализовать свой потенциал на благо людям» и является самой главной целью и результатом образования.

Литература

1. Дьяконов И.М. Пути истории: от древнейшего человека до наших дней – Текст: электронный / И.М. Дьяконов. – URL: https://royallib.com/read/dyakonov_igor/puti_istorii.html (дата обращения 05.04.2020).

2. Тоффлер Э. Третья волна – Текст электронный / Э. Тоффлер URL: https://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#0 (дата обращения 05.04.2020).

3. Ной Х.Ю. 21 урок для XXI века – Текст электронный / Х.Ю. Ной URL: https://royallib.com/book/harari_yuval_noy/21_urok_dlya_xxi_veka_versiya_s_kommentirovannimi_otlichiyami_perevoda.html (дата обращения 05.04.2020).

4. Фромм Э. Здоровое общество – Текст электронный / Э. Фромм – URL: <https://www.litres.ru/erih-fromm/zdorovoe-obschestvo/> (дата обращения 05.04.2020)

5. Сомер Д. С., Мораль XXI века – Текст электронный / Д.С. Сомер – URL: <https://www.litres.ru/dario-salas/moral-xxi-veka/> (дата обращения 05.04.2020)

6. Франкл В. Воля к смыслу – Текст электронный / В. Франкл – URL: <https://www.litres.ru/viktor-frankl-2/volya-k-smyslu/> (дата обращения 05.04.2020)

7. Бердяев Н. Судьба Человека в современном мире – Текст: электронный / Н. Бердяев. – URL: <http://www.vehi.net/berdyaev/sudbache/03.html> (дата обращения 05.04.2020).

8. Ильин И. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний – Текст: электронный / И. Ильин – URL: <https://www.litres.ru/ivan-ilin/pouschee-serdce-kniga-tihih-sozercaniy/> (дата обращения 05.04.2020).

9. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме – Текст: электронный / В.В. Зеньковский – URL: https://azbyka.ru/otchnik/Vasilij_Zenkovskij/o-pedagogicheskom-intellektualizme/ (дата обращения 05.04.2020).

10. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка – Текст: электронный / К. Робинсон, Л. Ароника – URL: <http://www.psihdocs.ru/ken-robinson-lu-aronika-shkola-budushego-kak-virastite-talantl.html?page=3> (дата обращения 05.04.2020).

11. Эпштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир – Текст: электронный / М.Н. Эпштейн – URL: <https://www.litres.ru/mihail-epshteyn/ot-znaniya-k-tvorchestvu-kak-gumanitarnye-nauki-mogut-izme/> (дата обращения 05.04.2020).

12. Питерсон Д. Карты смысла. Архитектура верования – Текст: электронный / Д. Питерсон – URL: <https://www.litres.ru/dzhordan-piterson/karty-smysla-arhitektura-verovaniya/> (дата обращения 05.04.2020).

13. Курпатов А. Троица. Будь больше самого себя – Текст: электронный / А. Курпатов – URL: <https://www.litres.ru/andrey-kurpatov/troica-bud-bolshe-samogo-sebya/> (дата обращения 05.04.2020).

14. Ясперс К. Смысл и назначение истории – Текст: электронный / К. Ясперс – URL: https://imwerden.de/pdf/jaspers_smysl_i_naznachenie_istorii_1991.pdf (дата обращения 05.04.2020).

15. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества / Ю.Н. Харари – Режим доступа: <https://www.litres.ru/uval-noy-harari/sapiens-kratkaya-istoriya-chelovechestva/> (дата обращения 05.04.2020).

16. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка – Текст: электронный / К. Робинсон, Л. Ароника – URL: <http://www.psihdocs.ru/ken-robinson-lu-aronika-shkola-budushego-kak-virastite-talantl.html?page=3> (дата обращения 05.04.2020).

УДК 378

**А.В. Дмитрива, аспирант
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия**

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена повсеместным распространением цифровых технологий. Соответственно меняются требования к преподавательской и научно-исследовательской деятельности. В статье обосновано, что цифровизация является одним из трендов высшего образования. Автором выявлены основные направления цифровизации образования, отраженные в стратегиях развития европейских университетов.

Ключевые слова: цифровизация образования, европейские университеты, стратегия развития, цифровой университет.

**A.V. Dmitrova, post-graduate student
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia**

STRATEGIES OF EUROPEAN UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abstract: The relevance of the research is due to the widespread use of digital technologies. Accordingly, the requirements for teaching and research activities are changing. The article shows

that digitalization is one of the trends in higher education. The author identifies the main directions of digitalization of education, reflected in the development strategies of European universities.

Keywords: *digitalization of education, European universities, strategy, digital university.*

Цифровизация является одним из вызовов для высшего образования. Цифровые технологии изменяют инфраструктуру университетов и оказывают влияние на организационные формы образовательной среды. Цифровизация образования предполагает также подготовку преподавательского состава и студентов к работе в цифровой среде. Однако отмечается недостаточное формирование у преподавателей и обучающихся соответствующих навыков [1]. В условиях повсеместной цифровизации трансформируются требования к профессиональной деятельности в различных отраслях. Понимание функциональной грамотности также подвергается переосмыслению [4]. В связи с этим должно меняться и содержание образования. При этом важно, чтобы процесс формирования навыков работы в «цифровых» условиях или цифровой грамотности, реализовывался в рамках непрерывного образования [2].

Университеты должны оперативно реагировать на необходимые изменения. Стратегия развития университета, как правило, отражает миссию университета, приоритеты, ключевые цели. Такие стратегии должны быть разработаны с учетом современных социально-культурных и технологических условий.

Цель исследования: охарактеризовать влияние цифровизации на содержание стратегий развития европейских университетов. Задачи исследования: 1. Выявить основные направления цифровизации образовательной среды европейских университетов на современном этапе; 2. Определить преимущества цифровизации образовательной среды и факторы, оказывающие лимитирующее воздействие на данный процесс. Для реализации этого были использованы следующие теоретические методы: сравнение, анализ, обобщение.

Безусловно, что цифровая трансформация образовательной среды требует комплексного подхода и взаимодействия всех стейкхолдеров (от правительственных структур до конкретных образовательных учреждений). Можно выделить пять основных этапов в процессе цифровизации европейского высшего образования на основе анализа нормативно-правовых документов, посвященных модернизации образования.

Первый этап (1990–2000 гг.) – совершенствование инфраструктуры университетов, обеспечение их компьютерами и распространение высокоскоростного подключения к Интернету.

Второй этап (2000–2006 гг.) – поддержка инноваций в сфере высшего образования, которые направлены на обновление содержания образовательных программ в соответствии с потребностью в формировании базовых технических навыков и распространение новых форм получения знаний (смешанного обучения, электронного образования, дистанционного образования).

Третий этап (2006–2010 гг.) – соотнесение основных достижений обучающихся с ключевыми компетенциями. Что в свою очередь привело

к ориентации образования на результат, т. е. на формирование личности обучающегося, обладающего ключевыми компетенциями и способного адаптироваться к изменяющимся условиям цифровой экономики.

Четвертый этап (2010–2017 гг.) – переосмысление образовательного процесса под влиянием цифровизации: распространение открытых образовательных ресурсов (OER); массовых открытых онлайн-курсов (МООС).

Пятый этап (с 2017 года по наст. время) – формирование европейского образовательного пространства в онлайн-среде, предполагающего различные формы онлайн-сотрудничества между образовательными организациями.

Соответственно цифровизация высшего образования, первоначально проявлялась в оснащении университетов необходимым техническим инструментарием для формирования образовательной среды в локальных рамках университета. Затем бурное развитие цифровых технологий привело к формированию цифровой образовательной среды, которая характеризуется масштабностью, открытостью, вариативностью. Процесс цифровизации высшего образования, описанный в европейских нормативно-правовых документах, можно представить в виде следующей последовательности: появление новых технологий → осознание стейкхолдерами необходимости внедрения этих технологий в образовательный процесс университетов → непосредственное оснащение университетов требуемой инфраструктурой → обучение преподавательского состава и обучающихся работе с новым инструментарием → трансформация цифровой образовательной среды преподавателями и обучающимися в соответствии с их потребностями.

Рассмотрим, какие изменения в стратегиях развития произошли на уровне европейских университетов под влиянием цифровизации. Среди европейских университетов нами были рассмотрены университеты Финляндии, Швеции, Нидерландов, Дании, Великобритании. Такой выбор европейских стран обусловлен тем, что данные страны занимают лидирующие позиции в рейтинге Индекса цифровой экономики и общества (The Digital Economy and Society Index (DESI)) за 2019 год [5]. В рамках данного исследования нами были изучены стратегии развития топ-3 университетов каждой из этих стран согласно рейтингу QS за 2019 год [7], а именно: Финляндия – University of Helsinki, Aalto University, University of Turku; Швеция – Lund University, KTH Royal Institute of Technology, Uppsala University; Нидерланды – Delft University of Technology, University of Amsterdam, Eindhoven University of Technology; Дания – University of Copenhagen, Technical University of Denmark, Aarhus University; Великобритания – University of Oxford, University of Cambridge, Imperial College London.

В стратегиях развития указанных выше университетов подчеркивается, что цифровизация оказывает влияние и на преподавательскую и на научно-исследовательскую деятельность. Среди основных направлений цифровизации образовательной среды, отраженных в стратегиях развития европейских университетов, следует выделить следующие:

- развитие цифровой инфраструктуры университета;
- обновление содержания образования;

- обучение цифровым навыкам профессорско-преподавательского состава и студентов;
- распространение новых форм организации учебной деятельности;
- использование открытых образовательных ресурсов;
- распространение различных форм онлайн-сотрудничества между университетами и заинтересованными сторонами;
- распространение концепции Открытой науки.

Очевидно, что основное внимание в стратегиях европейских университетов уделено развитию инфраструктуры, которая будет способствовать формированию цифровой образовательной среды. Она обладает возможностями для обмена образовательным материалом, совместной работы над проектами, общения.

Обозначенные направления цифровизации образовательной среды приводят к появлению «цифрового университета». Под цифровым университетом в данном случае понимается организация круглосуточного доступа к образовательной среде университета [6]. При этом новый формат организации образовательного пространства требует пересмотра деятельности библиотек. Усилия библиотекарей должны быть направлены на обеспечение преподавателей и обучающихся открытыми образовательными ресурсами, а также на обучение работе с цифровыми репозиториями и научными базами данных. На уровне университетов активно внедряются системы управления электронным обучением (наиболее популярными являются Moodle, Blackboard, Canvas), используются платформы онлайн-курсов (например, платформы «Coursera», «edX», «FutureLearn»). Преподаватели и студенты в учебном процессе применяют и популярные онлайн-площадки для размещения, в том числе и образовательных материалов (например, Apple Podcasts) [3]. Соответственно меняется и процесс взаимодействия между преподавателями и студентами, который становится все более опосредованным благодаря внедрению цифровых инструментов. Это приводит к тому, что на уровне европейских университетов все большее распространение получают такие формы организации учебной деятельности, как смешанное обучение, дистанционное обучение. Также меняется и сам образовательный контент. Он становится более интерактивным. При этом учебные курсы должны быть гибкими и модульными.

Можно определить несколько преимуществ цифровизации образовательной среды, а именно: персонализация, открытость, гибкость образовательного процесса, которые могут способствовать повышению качества высшего образования. При этом особое внимание стоит уделить сокращению факторов, оказывающих лимитирующее воздействие на процесс цифровизации образовательной среды. Основными такими факторами являются наличие цифрового разрыва (неравномерного доступа к цифровым технологиям) и недостаточный уровень владения требуемыми навыками для работы в цифровой среде у преподавателей и студентов. Очевидно, что развитие цифровых технологий опережает темпы их внедрения в образовательный процесс. Во многом это обусловлено недостаточным

количеством исследований в данной области, проблемами с финансированием, малым количеством методических работ, неготовностью некоторых преподавателей к работе с цифровыми инструментами.

Таким образом, во всех рассмотренных нами стратегиях цифровизация была обозначена как один из современных трендов, которому должны следовать университеты, чтобы быть конкурентоспособными. В связи с этим европейская высшая школа претерпевает изменения, обусловленные внедрением цифровых технологий в образовательную среду университетов. При этом цифровизация образовательной среды на уровне университетов – это не только развитие инфраструктуры образовательной организации и обновление содержательного наполнения образовательных программ. Этот процесс также влияет и на организацию исследовательской работы молодых ученых, обеспечивая распространение открытого доступа к данным, видоизменяя требования к деятельности молодых ученых и владению ими навыков работы в новых «цифровых» условиях.

Литература

1. Гозалова А.В. Изменение условий трудовой деятельности педагогических работников в императивах цифровизации // *Международный журнал экономики и образования*. – 2019. – Т. 5. – № 4. – С. 30–42.

2. Дмитрова А.В. Теоретические аспекты формирования цифровой грамотности: особенности представления в педагогических исследованиях // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 111–114.

3. Дмитрова А.В., Чигишева О.П., Тимошенко Ю.С. Мультимедиа ресурсы платформы Oxford's Apple Podcasts как онлайн-инструмент развития цифровой грамотности студентов Оксфордского университета // *Международный журнал экономики и образования*. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 5–22.

4. Chigisheva O. Functional literacy: terminological ambiguity in the worldwide educational context // *Astra Salvensis*. – 2018. – V. 6. – P. 963–970.

5. *The Digital Economy and Society Index (DESI)* [Электронный ресурс]. – URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> (дата обращения: 10.04.2020).

6. *TU Delft Strategic Framework 2018–2024* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tudelft.nl/en/about-tu-delft/strategy/tu-delft-strategic-framework-2018-2024/> (дата обращения: 10.04.2020).

7. *QS World University Rankings 2019* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 10.04.2020).

УДК 373.1

**И.Н. Добротина, к. п. н.,
ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования РАО», г. Москва, Россия**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Современное образовательное пространство характеризуется множественностью дискурса, интерпретации, открытостью, эклектицизмом, плюралистичностью, междисциплинарностью, нелинейностью. Эти черты проявляются в разной степени, но во всех странах мира: индивидуальное построение содержания, опора

на опыт субъекта, изменчивость содержания, вариативность становятся залогом качественного образования.

Обращение к цифровым инструментам, действительно, позволяет использовать умение и желание учащихся работать в информационном пространстве, приобретать новые знания, опираясь на собственный опыт.

В соответствии с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» актуальными для всех образовательных институтов становятся вопросы «разработки и внедрения образовательных модулей в рамках образовательных программ всех уровней образования, программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для получения гражданами знаний, приобретения ими компетенций и навыков в области математики, программирования, анализа данных, машинного обучения, способствующих развитию искусственного интеллекта». Отмечается, что приоритетное значение приобретает конвергентное знание, обеспечиваемое в том числе за счёт интеграции математического, естественно-научного и социально-гуманитарного образования.

Однако существует ряд проблем, вызванных недостаточностью исследований вопросов влияния интернет-коммуникаций на развитие личности, процессы воспитания и обучения школьников; определения соотношений технологического и этического аспектов владения цифровыми технологиями; целей и форм взаимодействия педагога с обучающимся в условиях цифровизации; технологии организации учебной деятельности с использованием цифровых инструментов; качества образовательного медиаконтента; проектирования научно обоснованной стратегии педагогического сопровождения учителя.

Важно понять, в какой мере использование цифровых инструментов в преподавании русского языка и литературы в основной школе отвечают поставленным задачам и оказывает поддержку в вопросах воспитания языковой личности обучающихся.

В статье приводятся и анализируются конкретные примеры использования цифровых инструментов на уроках русского языка и литературы в основной и старшей школе, описываются преимущества и недостатки разных форм взаимодействия. Практическая значимость определяется направленностью на конструирование опыта использования цифровых инструментов учителем-словесником. Исследование подтверждает неэффективность полного отказа от традиционных методических ресурсов в связи с аксиологической составляющей курсов русского языка и литературы. Подчёркивается необходимость комплексного подхода к изучению проблемы совместно со специалистами других отраслей педагогических наук.

Методами исследования являются метод концептуализации понятий, метод критической интерпретации, обзорный метод.

Ключевые слова: использование цифровых инструментов в обучении, подготовка учителя-словесника

**I.N. Dobrotina, PhD,
Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia**

USING DIGITAL TOOLS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT SCHOOL

Abstract. The modern educational system is characterized by the multiplicity of discourse, interpretation, openness, eclecticism, pluralism, interdisciplinarity, non-linearity. These features are manifested to varying degrees, but in all countries of the world: individual construction of content, reliance on the subject's experience, variability of content, variability is vital to quality education.

In fact, applying to digital tools, allows you to use the ability and desire of students to work in the information space, acquire new knowledge, based on their own experience.

In accordance with the “National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period until 2030”, the issues of “developing and implementing educational modules in the framework of educational programs at all levels of education, continuing education programs and retraining for citizens to acquire knowledge and acquire competencies are becoming relevant for all educational institutions” and skills in mathematics, programming, data analysis, machine learning, contributing to the development of artificial intelligence lecture. It is highlighted that “convergent knowledge is gaining priority, which is provided, inter alia, through the integration of mathematical, natural-scientific and social-humanitarian education”.

However, there are a number of problems caused by the lack of research on the impact of Internet communications on personality development, educating and nurturing children; determining the relationship between technological and ethical aspects of digital ownership; goals and forms of interaction teachers and students in digitalization; technologies for organizing educational activities using digital tools; quality educational media content; designing a scientifically based teacher pedagogical support strategy.

It is important to understand the extent to which the use of digital tools in teaching Russian language and literature in the primary school meets the objectives and provides support in the education of the linguistic identity of students.

The article provides and analyzes specific examples of the use of digital tools in the lessons of the Russian language and literature in primary and high school, describes the advantages and disadvantages of different forms of interaction. Practical significance is determined by the focus on designing the experience of using digital tools by a language teacher. The study confirms the inefficiency of a complete rejection of traditional methodological resources in connection with the axiological component of Russian language and literature courses. The necessity of an integrated approach to the study of the problem together with specialists from other branches of pedagogical sciences is emphasized.

The research methods are the conceptualization, the critical interpretation method, and the survey method.

Keywords: *using digital tools in teaching, training for teacher of Russian language and literature*

Задача обновления содержания школьного языкового и литературного образования определяется изменившимися социально-политическими условиями и запросами участников образовательного процесса, а также необходимостью наиболее полной реализации требований ФГОС. Открытость и доступность информации, развитие академической мобильности, возможности широкого взаимодействия в общемировом культурно-образовательном пространстве, характерные для современного постиндустриального общества, создают благоприятные условия для развития школьного образования в области предметов филологического цикла.

Цифровая образовательная среда уже давно рассматривается не только как платформа для формирования предметных умений и навыков, но и как средство формирования функциональной грамотности [5], обеспечивающее успешное овладение метапредметными умениями и навыками работы в информационно-образовательной среде. Современные социологические исследования подтверждают «массовое и целенаправленное использование пространства Интернета, образовательно ориентированных компьютерных программ разных типов: собственно обучающих, прикладных, инструментальных телекоммуникационных – с целью создания интегрированной обучающей среды» [6], позволяющей интенсивно развивать

речемыслительные способности обучающихся, повышать их познавательную мотивацию.

Проведённые лабораторией филологического общего образования исследования позволили констатировать, что одним из перспективных направлений в этой сфере является обновление научных основ предмета с опорой на достижения современной филологии, отличительной чертой которой является стремление к междисциплинарности. Это отражено и в таком документе, как «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации». Другим важным направлением обновления содержания школьного образования по предметам филологического цикла определено усиление внимания к культурологической составляющей изучаемых предметов и формированию общекультурной компетенции обучающихся. Исследования как отечественных, так и зарубежных учёных отмечают тревожную ситуацию, которую признают общемировой тенденцией: утрату культурных ценностных ориентиров, национальных «культурных кодов», что отражается, в частности, в углублении разрыва между современным школьником и культурой прошлого. Преодолеть эту негативную тенденцию можно, если актуализировать тот культурный потенциал учебного материала, который составляет содержание предметов филологического цикла, привлечь внимание обучающихся к межкультурному диалогу, позволяющему средствами изучаемого языка и литературы устанавливать связи и взаимодействия между разными народами и странами, понимать и принимать иные национальные культурные традиции, обычаи и устои. Третьим направлением исследований является определение возможности предметов «русский язык» и «литература» в процессе формирования функциональной грамотности, обеспечивающей успешное овладение метапредметными умениями и навыками работы в информационно-образовательной среде.

Исследования по всем направлениям проводятся с позиции как теоретических, так и практических разработок. Теоретические позиции нашли отражение в целом ряде публикаций учёных лаборатории в отечественных и зарубежных изданиях, выступлениях на международных конференциях, форумах, симпозиумах. Они посвящены вопросам обновления школьного литературного образования в постиндустриальном обществе [4], определению понятия «учебный текст» в условиях информационно-образовательной среды [1, с. 4], описанию умений обучающихся [2] и способов формирования читательской грамотности [3].

В ходе экспертной сессии «Современный учебник: фундаментальная наука и учительская практика», которая была проведена по инициативе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в Общественной палате Российской Федерации в ноябре 2018 года, была отмечена необходимость проведения исследований по ряду фундаментальных научных проблем, среди которых: соотношение различных способов представления информации в современном школьном учебнике; синергетика фундаментальной науки и учительской практики в современном учебнике; место и роль учебника как базового компонента УМК в моделировании современной информационно-

образовательной среды; проблема педагогической экспертизы современного учебника; функция электронного учебника в современном образовательном процессе; отражение истории страны в школьном учебнике истории и др. Участники говорили об актуальности исследования соотношения учебника на бумажном носителе и учебника электронного формата, отмечая важность изучения роли цифровой педагогики и геймофикации образования. Подчёркивалась необходимость исследования как новых возможностей, открываемых электронными образовательными ресурсами, так и возникающих при этом рисков.

Сотрудники лаборатории проанализировали некоторые образовательные ресурсы, учитывая целевую группу, необходимость регистрации /условия, соответствие примерной программе, возможность моделирования урока/занятия, наличие критериев/проверки/обратной связи; сделаны выводы о возможности использования ресурсов для организации дистанционного обучения учащихся.

Сервис «Мои Достижения» – онлайн сервис самоподготовки и самопроверки <https://myskills.ru/> – предполагает единый вход в сервисы Московского центра качества образования с любого мобильного устройства, вход в систему возможен как по адресу электронной почты, так и с помощью социальных сетей: Facebook, Vk, Google. Можно использовать несколько способов входа: после регистрации добавить дополнительные способы входа в профиле. Есть возможность моделировать урок, выбирая задания по темам, проверочную работу, видеоролик; можно организовать дистанционное обучение. Все результаты сохраняются в личном кабинете, возможно получение детальной аналитика доступна по каждой пройденной работе и выполненному заданию. Сервис удобен тем, что предлагает ключи для проверки / самопроверки, есть тренажёр. Пока не все темы представлены полно.

Сервисы «Московская электронная школа» – <https://uchebnik.mos.ru> и «Российская электронная школа» – <https://resh.edu.ru> – предлагают свободный доступ к материалам при регистрации. Есть возможность моделировать урок/занятие, выбирая задания по уровню сложности.

Цифровой образовательный ресурс для школ «ЯКласс» – <https://www.yaklass.ru> – цифровой образовательный ресурс для школ предлагает и некий соревновательный момент, сравнить свои достижения (класса, школы) с достижениями других. Вместе с тем контент, размещаемый на указанных сервисах, нуждается в дополнительном предметно-методическом анализе, предусматривающем в том числе изучение возможности дифференцированного подхода, особенности работы учителя в конкретном классе.

Не в полной мере пока используются сервисы видеоконференций и видеолекций, обеспечивающие одновременное взаимодействие учителя и класса с возможностью демонстрации наглядного материала. Такие сервисы позволяют подключиться по ссылке к виртуальному кабинету; просматривать экран учителя и слышать его речь; отвечать, обсуждать, высказывать мнение и др.

Следует учитывать продолжительность непрерывного применения технических средств обучения на уроках при работе с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой (от 20 минут для 5–7 классов, до 25 минут для 8–11 классов).

Использование цифровых инструментов в преподавании требует определённой перестройки структуры урока: время проведения урока не более 30 минут; чёткая постановка цели и определение результатов урока; возможна выдача опережающего задания на знакомство с новым материалом.

В качестве методического сопровождения в условиях минимального и базового технического оснащения и учителя, и ученика могут быть использованы органайзеры, которые мы определяем следующим образом: «органайзер – не дубль учебника, рабочей тетради, лекции учителя, а способ планирования работы, организации учебной деятельности по достижению учеником планируемых результатов обучения по предмету в условиях дистанционного обучения; а также ориентир для учителя при организации дистанционной работы с использованием учебника при минимальном оснащении учащихся техническими средствами».

Сотрудниками лаборатории филологического общего образования (Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н.) были определены принципы создания и структуры такого пособия:

1) организация образовательного процесса на основе принципов дифференциации и индивидуализации обучения, когда в центре процесса обучения – ученик, его продвижение по своему образовательному маршруту при освоении предмета (индивидуальный темп освоения материала, указание на обязательные и дополнительные (по выбору) задания, способ организации работы на основе органайзера и обратной связи/взаимодействия);

2) проектирование образовательного маршрута ученика осуществляется с помощью органайзера с учётом специфики дистанционного обучения как образовательной технологии и на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта, примерной образовательной программы, рабочей программы, учебно-методического комплекта.

Исследование подтверждает неэффективность полного отказа от традиционных методических ресурсов в связи с аксиологической составляющей курсов русского языка и литературы, а также актуальность проведения исследований по разработке новой модели экспертизы учебно-методических комплектов (в том числе в электронной форме) с учётом обновлённых федеральных образовательных стандартов и на основе Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации; научно-методического сопровождения преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов; создания и использования в образовательном процессе цифровых интеллектуальных технологий и систем обработки больших объёмов данных.

Литература

1. Aleksandrova O.M., Vasilevyh I.P., Gosteva Y.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. (2017) *Upon The Problem Of The Definition Of "Training Text" In The Conditions Of Information And Educational Environment* *Espacios*. 2017. T. 38. № 40. С. 4.
2. Alexandrova Olga M., Vasilevykh Irina P., Gosteva Yulia N., Dobrotina Irina N., Uskova Irina V. (2018) *Development Of Informational Text Processing Skills In Today's Information-Educational Environment // Cognitive-Social and Behavioural Sciences (ICCSBS Moscow-2018) (Web of Science) URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48>*
3. Alexandrova, O.M., Vasilevykh, I.P., Gosteva, Yu.N., Dobrotina, I.N., & Uskova, I.V. (2018). *Realization of The Principle Of Continuity In Functional Reading Literacy Forming. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 46(4), 31–39. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.4>
4. Aristova M.A., Berdysheva L.R., Kritarova Zh.N., Strizhekurova Zh.I., Shamchikova V.M. (2017) *The updating of literary school education in the post-industrial society. Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*, 7 (2A), pp. 388-398.
5. Roxin, I.; Tajariol, F.; Rusitoru, M.V.; et al. *Digital Literacy And Communication Skills For Educational Resources. 8-th International Conference on Education and New Learning Technologies. Jul 04-06 2016 (EDULEARN 2016). Barcelona, Spain, 2016, p. 1429.*
6. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н. *Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы // Русский язык в школе*. 2018. 79(8). С.3-6. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8-3-6>

УДК 372.878

С.И. Дорошенко, проф., д. п. н.

Е.Г. Жаркова, аспирант

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Н.А. Наумова, к. ф. н., доцент

Финансовый университет при Правительстве РФ

г. Владимир, Россия

УГРОЗЫ КУЛЬТУРНОГО НЕРАВЕНСТВА: ДИХОТОМИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются пути преодоления культурного неравенства в образовании путем выравнивания соотношения традиционных и инновационных средств обучения на примере Владимирского региона. Экспериментальный материал исследования на базе Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и практические результаты позволили создать модель комплексного взаимодействия традиционных и инновационных средств обучения и воспитания, обеспечивающих равномерное развитие личности только в условиях баланса между «живой» музыкой и электронной и наличия устойчивых связей «оффлайн» и «онлайн» структур в монокультурном и поликультурном формате школы и вуза.

Ключевые слова: инновационные средства обучения и воспитания, традиционные средства, культурное неравенство, комплексное взаимодействие.

*S.I. Doroshenko, Professor, Dc, Associate professor
E.G. Zharkova, Post Graduate Student
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,
N.A. Naumova, PhD, Associate professor
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Vladimir, Russia*

THREATS TO CULTURAL DISCREPANCY: DICHOTOMY OF VIRTUAL REALITY AND TRADITIONAL TEACHING AIDS

***Abstract.** The article is focused on the ways to bridge cultural discrepancy in the Vladimir regional education system while bringing the traditional and innovative teaching aids to balance. The experimental research material reviewed in the Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation and the practical outcomes make it possible to work out a model of the complex interaction of the traditional and innovative teaching aids providing the professional training and individual development only due to the balance between life music and electronic recordings, the interaction of “offline” and “online” structures in the monocultural and multicultural forms.*

***Keywords:** innovative teaching and education aids, traditional teaching aids, cultural discrepancy, complex interaction.*

Актуальность вопросов соотношения возможностей виртуальной реальности и традиционных средств обучения в образовании в настоящее время получила совершенно неожиданное для авторов подтверждение. Авторы начали писать данную статью до того, как мир перешел на дистанционное обучение в условиях карантина. Сегодня очевидно, что даже при жестокой необходимости дистанционное образование и связанное с ним доминирование виртуальной реальности вызывает много вопросов, а часто и прямое отторжение.

«Естественный эксперимент», связанный с переходом на дистанционные образовательные технологии, несомненно, должен быть осмыслен не только с позиций усвоения конкретного учебного материала, но и с ценностных позиций; с точки зрения возможности расширять или продлевать такой режим, когда в нем нет жизненной необходимости.

Проблема исследования

Первый аспект проблемы – опасности доминирования виртуализации в образовании над традиционными педагогическими средствами и технологиями.

На фоне роста мегаполисов, неравномерного развития центра и регионов, персонификации аудиовизуальных средств, наметившейся в обществе разъединенной субъектности, школьное и вузовское образование неуклонно идет к компьютеризации и цифровизации. Время взаимодействия человека и машины неуклонно увеличивается, а формат – расширяется.

Виртуальные химические эксперименты не требуют реагентов, пробирок и усилий по технике безопасности. Виртуальное техническое моделирование осуществляется без риска порезаться или обжечься. Виртуальный подбор «минусовок» без необходимости играть гаммы и осваивать гармонические закономерности упрощает путь к музицированию. Виртуальная реальность

становится фактором постоянного присутствия в школьном образовании и все настойчивее заявляет о себе. Возможности осуществления виртуальных лабораторных, практических работ во всех предметных областях имеют два больших преимущества: экономичность и безопасность.

Нетрудно заметить, что безопасность такого рода работ оборачивается отсутствием компетентности школьников в сфере безопасности жизнедеятельности. Стремление единственно к экономичности и сиюминутной безопасности прокладывает путь к несформированности культуры и навыков грамотного поведения в конкретных предметных сферах.

Второй аспект проблемы – культурное неравенство, основанное на неравномерном доминировании виртуальной реальности в образовании.

Все очевиднее становится разрыв между возможностями элитных школ с их конюшнями, мастерскими, оркестрами и положением вещей в обычных муниципальных школах, которым предлагается смотреть на мир через окно монитора. Налицо прогнозируемое и неминуемое культурное неравенство, обусловленное разницей возможностей, мотивации, качества средств обучения.

В проблеме культурного неравенства можно выделить три составляющие: социологическую, культурологическую и образовательную. Выскажем предположение, что решение проблемы в образовательной области позволит минимизировать риски и в других областях. Исследуя образовательную составляющую, мы можем говорить о проблеме взаимосвязи традиционных средств обучения и новых, инновационных, технологий. Каково должно быть их соотношение? Каким образом можно регулировать объективные процессы цифровизации и компьютеризации в образовательной области, связанной с искусством? В каком виде проявляет себя культурное неравенство? Какова природа этой угрозы? Какие существуют способы его преодоления?

Цель исследования

Выявить направления преодоления культурного неравенства в образовании путем выравнивания соотношения традиционных и инновационных средств обучения на примере Владимирского региона и представить модель их комплексного взаимодействия с опорой на традиционные средства обучения и воспитания.

Методы: анализ, моделирование, статистические методы.

Теория и история вопроса

Первый аспект проблемы: влияние виртуализации образования на личность в целом.

М. Хайдеггер еще в 1950-е годы с горечью отмечал, что человек перестал мыслить и прогнозировал все более плотное окружение «силами техники». Ученый предостерегал: полная зависимость от «технических приспособлений» подавляет волю и серьезно мешает принимать решения [9]. Сегодня, в связи с развитием медиа-технологий, это состояние разрастается до невероятных размеров. Прежде всего, психологи говорят о лудомании (зависимость от азартных игр), сексоголизме, шопоголизме, компьютерной и интернет-аддикции. Исследователи обозначают и другие серьезные угрозы: проявление у молодых людей антисоциальных интересов, функционирование разного рода

группировок в сети Интернет, создание виртуальной личности, экспериментирование с идентичностью [6: 33].

На рубеже XX и XXI вв. научное сообщество обращает внимание на новые проблемы, когда красота уже не спасает мир, а мир искусства не спасает от одиночества и отчужденности: «Человек, будучи часто принудительно вовлеченным в урбанизированный или воспитательный музыкальный мир, не воспринимает его как собственный» [8: 62]. Он, занимая позицию «постороннего», может не замечать «звучащие сферы музыкальной красоты» [8: 62]. От коллективных форм приобщения к искусству посредством совместного просмотра фильмов, посещения спектаклей, прослушивания всем классом радиопередач, даже и специально для него предназначенных, современный школьник в гораздо большей степени и чаще всего ориентирован на индивидуализированную форму усвоения информации. Наши реалии таковы, что компьютеры стали персональными, а у каждого пользователя имеется свое, личное средство коммуникации, есть некое устройство с аудиозаписями и другое специальное устройство, предназначенное для персонального прослушивания музыки. Возникает конфликтная модель связи художественного мира и мира человека.

Происходит капсулирование, усиливается персонифицированность, когда куртка с капюшоном (а во время массовых эпидемий и медицинская маска) и наушники отделяют и одновременно укрывают человека от внешних воздействий. Х.Р. Маркус и С. Китаёма справедливо отмечают, что в модели разъединенной субъектности на первое место выступает личностная автономия, локализованная в самом индивиде. Эта модель, по их мнению, «является не общей моделью мотивации, а моделью, преимущественно смыслами и жизненными практиками, типичными для контекстов жизни европейско-американского среднего класса» [10: 5]. Современные исследования подтвердили факт персонификации. Оказалось, что музыка «кажется испытываемым “человеком”, которому можно доверять» [4: 61].

Второй аспект проблемы: культурное неравенство, основанное на доминировании виртуальной реальности в образовании.

Обратимся к вопросу связи культурного неравенства и полноценного деятельностного (практического), а не виртуального общения с художественным, да и техническим миром в историческом контексте. Начиная с XVIII века «живое» музицирование в образовании становится не только необходимостью, но и средством социальной дифференциации (проще говоря, средством, отличающим истинного аристократа от того, кто попал «из грязи в князи»). Налицо корреляция культурного равенства/неравенства с практикой получения полноценного музыкального и, шире, художественного образования. Оно осуществляется выдающимися деятелями культуры. Так, Д.С. Бортнянский принимал самое активное участие в образовании элиты: сам преподавал, писал музыку «педагогического назначения». Специальные песнопения он создал для воспитанников Александровской мануфактуры в Петербурге, для кадетских юнкеров, для Смольного института, для Московского училища ордена Святой Екатерины. Он давал уроки великой

княгине Марии Федоровне и написал для нее альбом пьес, предназначенных к исполнению на фортепиано, клавесине и клавикорде. В 1793 году Д.С. Бортнянский подготовил и издал сборник французских романсов и песен. Сборник был написан для невестки Павла княгини Елизаветы Алексеевны, но приобрел широкую популярность во многих аристократических домах и салонах Петербурга.

В XIX веке эта линия стала еще более ярко выраженной. Будущий композитор А.Н. Серов писал об Училище правоведения (где учился и П.И. Чайковский), что в нем «положительно процветала» музыка. Большая часть воспитанников выбирала себе тот или иной музыкальный инструмент «и уже затем изучала его с полным самоотвержением. Самые деревянные и нехудожественные натуры – и те увлекались общим примером и пробовали свои силы на какой-нибудь флейте или валторне; были даже такие, которые избирали своею специальностью контрабас. Дух училища был музыкальный...» [2: 423].

В дальнейшем к «живому» музицированию как средству социальной дифференциации в образовании прибавился «живой» ручной труд. В частной гимназии Л. Поливанова, в пансионе А.Е. Кудрякова, в мужской гимназии им. Медведниковых, в кадетских корпусах осуществлялось выполнение сначала деревянных, а затем металлических изделий. Подчеркнем, что даже для элитарного образования это было дорого: ручной труд не мог быть введен повсеместно в кадетских корпусах по «недостатку средств для обстановки и снабжения их необходимыми инструментами, пособиями» [5: 11]. Более демократическим средством, предполагающим лишь возможность визуального знакомства с миром техники, в XIX веке становились музеумы [3].

В XX веке (в советский период) возможность играть на акустических музыкальных инструментах и слушать «живую» музыку благодаря широкому распространению музыкальных школ, развитию музыкально-педагогических факультетов вузов, методике и практике музыкального образования, была всеобщей. В настоящее время эти достижения утрачиваются. Теперь такая практика во многом принадлежит прошлому. Из школьного музыкального образования вымывается «живое» музицирование.

Средний износ музыкальных инструментов по России – 70 %, фортепиано – 81 %. Эта проблема решается по отношению к музыкальным школам и учреждениям культуры: с 2017 года действует механизм государственных закупок, рассчитанный на 3 года. В общеобразовательных школах изменений с инструментальной базой почти нет. И не только из-за отсутствия денег на их приобретение. Учителя музыки – бакалавры – недостаточно подготовлены как инструменталисты. Количество индивидуальных занятий по инструменту для будущих учителей музыки (бакалавриат, направление «Педагогическое образование») по сравнению с позднесоветским периодом сократилось в 4 раза (от 2 часов в неделю до 1 часа в 2 недели).

На уроках музыки используется преимущественно звуковоспроизводящая аппаратура. При этом подготовка учителей музыки к электронному музицированию и использованию цифровых технологий для развития

музыкально-творческих способностей в массовой практике педагогических вузов отсутствует.

В России практически не осталось производителей фортепиано. Родители, решившие дать детям музыкальное образование, чаще приобретают для домашних занятий не акустическое, а цифровое пианино или, иначе говоря, имитацию живого инструмента. Практикующие педагоги называют отрицательные последствия занятий только за цифровым фортепиано:

– вместо того, чтобы играть глубоким и насыщенным звуком, дети начинают «гладить» клавиши акустического инструмента, так как привыкают регулировать звук ручкой громкости;

– ученик «стучит» по клавиатуре без всякой нюансировки – сказывается привычка убавлять звук до минимальных значений во время вечерних занятий дома;

– не формируется умение играть с педалью: ни одно цифровое пианино не может предложить педальное действие, полностью адекватное акустическому инструменту.

Во многих школах рояль или пианино также заменили синтезаторы. Следует сказать, что в музыкальных школах использование синтезатора, его художественно-технических ресурсов для развития музыкально-творческих умений учащихся, предусматривается программой «Клавишный синтезатор» и является предметом школьного компонента учебного плана. Обращение к синтезатору, по мнению составителей программы, способствует преодолению разрыва между электроакустической аурой бытования музыки в реальной жизни и традиционным звуковым материалом школьного музицирования.

Музыка, звучащая в записи, проходящая через ряд преобразователей, несомненно, обладает эстетико-воспитательными возможностями. Обладает образовательными возможностями и электронное музицирование, позволяющее вычленивать отдельные голоса, поэкспериментировать с тембрами. Однако концентрация на этой музыке школьного музыкального образования – явление не только снижающее уровень художественной культуры, но и небезопасное, ибо она является симулякром. Специалист в области психоакустики И. Алдошина пишет: «Развитие систем стереовоспроизведения и современных систем пространственного звуковоспроизведения <...> основано на создании слуховых иллюзий – большом обмане слуховой системы» [1: 101]. Однако многочисленные психоакустические эксперименты показали, что обман происходит не полностью: «слух действительно локализует мнимый источник там, где никакого реального источника не существует, – но вот слышит ли он тембр от этого источника таким же, как от реального источника <...> – это очень большой вопрос» [1: 101]. Тот же автор прямо указывает на опасность создания электронных музыкальных композиций и компьютерной обработки звука без профессионального учета частотной разницы сочетаний звуков, «если не ставить специальной задачи создать такую музыку, чтобы слушатель от нее впадал в нервное расстройство» [1: 22].

Посмотрим на вопрос с другой стороны. Представляется, что в настоящее время было бы ошибкой игнорировать изменившиеся условия и не

активизировать инновационные подходы. Институт проблем образовательной политики «Эврика» 28–29 марта 2020 года провел для московских школ сессии повышения квалификации по четырем программам. Все лекции, практикумы, дискуссии, тренинги и лабораторные проекты прошли в цифровой среде. Названия программ говорят сами за себя: «Медиа в образовании», «Расшколивание» (выход из школы в виртул), «Цифровые форматы реализации основной образовательной программы школы». Вчера дистанционная форма занятий оценивалась как вероятная, а сегодня – как существующая «здесь и сейчас». Перечислим «плюсы» виртуальной образовательной среды, содержащей интерактивные учебные объекты:

- психологический комфорт (но не уход от реальности);
- индивидуализация (но не капсулирование);
- обширная ресурсная база (и при этом выбор оптимальных цифровых продуктов);
- трансформация педагогических позиций (учитель и преподаватель как тьютор, консультант, модератор).

Исторически так сложилось, что в России знакомство с искусством, приобщение к художественной культуре, в том числе в виде практического освоения в дошкольных и средних общеобразовательных учреждениях, носило обязательный характер. Другое направление – это неформальное, необязательное художественное образование (сеть образовательных и просветительских учреждений), когда выбор делался субъектом, то есть активно действующим лицом, движущей силой действия. К этим институциональным направлениям мы можем добавить третье. Назовем его контекстным. Именно таким оно становится благодаря включению школьника, студента в «интенсивный процесс формирования новых типов общностей и деятельностей, их социального и культурного оформления и наложения друг на друга» [7: 100].

Если ядром, «текстом» считать основную (учебную, учебно-профессиональную) деятельность, то средством вхождения, адаптации и комфортного ощущения себя в незнакомом сообществе, в новой группе, будет контекстное включение.

Эмпирический материал и методология исследования:

Эмпирический материал исследования основан на опыте применения комплекса инновационных и традиционных средств обучения и воспитания, обеспечивающих необходимый в современных образовательных условиях синергетический эффект для сохранения психологического здоровья, интеллектуального и культурного развития личности. Исследование проводилось на базе Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в течение пяти лет (с 2014 по 2019 гг.). В ходе эксперимента производилось психолого-педагогическое обследование студентов, поступивших на I курс по направлению подготовки «Экономика», с применением многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» в стэнном исчислении.

Мероприятия психолого-педагогического сопровождения студентов-экономистов в филиале начинаются с первых дней их поступления в образовательное учреждение. При этом результаты психологического обследования испытуемых в целом свидетельствуют о недостаточно сформированных адаптационных способностях. Так, показатели морально-нормативных качеств студентов близки к нормативным значениям, однако показатели нервно-психической устойчивости и коммуникативных качеств отклоняются ($p < 0,05$) от номинальных значений. Эти показатели рассматриваются в качестве основных критериев успешности процесса учебной и профессиональной адаптации и потому свидетельствуют о том, что у части первокурсников действительно возникают трудности социально-психологической адаптации к условиям обучения.

На протяжении всего периода обучения ежегодно проводится психологический мониторинг студентов с целью изучения динамики личностных характеристик и мотивационных установок студентов-экономистов в конце первой семестра каждого учебного года. Результаты мониторинга позволяют оценить: 1) динамику индивидуально-психологических характеристик студентов; 2) динамику мотивационных установок на дальнейшее обучение и профессиональную деятельность; 3) динамику межличностных отношений в учебных группах; 4) вероятность формирования различных форм аддиктивного поведения.

Инновационные методы психолого-педагогического сопровождения, включающие мероприятия по реализации творческого интереса и потенциала студентов-экономистов, социальной и культурной адаптации посредством регулярных коллективных посещений театров, выставок, концертов живой музыки, поддержанию творческих коллективных инициатив студентов, которые опираются на традиционные средства обучения и воспитания, показали достаточную эффективность. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о положительном эффекте. В частности, наблюдалось повышение показателей уровня нервно-психической устойчивости (на 12 %), коммуникативных (на 18 %) и морально-нормативных качеств (на 30 %), а также в целом показателя адаптационных способностей личности (на 20 %) студентов выпускного курса.

Результаты исследования:

Исследование позволило подтвердить существующие научные выводы психологов и педагогов (И.А. Алдошина, А.А. Вербицкий, Д.К. Кирнарская, Е.И. Машбиц, В.В. Рубцов, О.К. Тихомиров и др.):

1) компьютеризация и цифровизация – лишь средство достижения цели обучения, профессиональной деятельности, индивидуального развития; 2) благодаря инновационным формам коммуникации появляются дополнительные возможности для удовлетворения потребностей человека в информации, в расширении границ взаимодействия, трансформации старых, традиционных форм.

Исследование позволило выявить следующие устойчивые связи между явлениями: 1) в образовательном пространстве школы, вуза происходит

взаимодействие и сосуществование «офлайн» и «онлайн» структур в монокультурном и поликультурном формате; 2) художественная культура личности обучающегося может формироваться только в условиях баланса между «живой» музыкой и электронной, аудиозаписями.

Исследование позволило создать модель комплексного взаимодействия традиционных и инновационных средств обучения и воспитания (рис. 1).



Рис. 1. Модель комплексного взаимодействия традиционных и инновационных средств обучения и воспитания в парадигме школа – вуз

Рекомендации:

Представляется необходимым 1) распространить опыт обучения и воспитания на основании дихотомии традиционных и инновационных средств адаптации обучающихся; 2) использовать горизонтальную структуру образовательных сетей для ведения образовательной деятельности по единому направлению несколькими однотипными учреждениями с разными функциями (экспериментальных площадок, центров дополнительного образования и т. д.).

Литература

1. Алдошина И.А. Основы психоакустики [Электронный ресурс] URL: <http://www.digitalmusicacademy.ru/sites/default/files/content/aldoshina-psihoakustika.pdf>
2. Бетховен. Мейербер. Глинка. Даргомыжский. Серов: биографические повествования / Сост., общ. ред. Н.Ф. Болдырева. – Челябинск: «Урал LTD», 1998. – С. 423.
3. Бутовский В. Музеум и школа // Московские ведомости, 1871. – № 101.
4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности // М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
5. Общая программа, распределение времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. С.-Петербург, 1890. – 167 с.
6. Плешаков В.А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен // Преподаватель XXI век. Из-во: МПГУ, 2009. – № 3. – С. 32–39.
7. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Марголис А.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 100–110.

8. Тельчарова-Куренкова Р.А. *Философия музыкального воспитания: от утилитаризма к феноменальности // Феноменология художественного сознания (эстетико-образовательные аспекты)*. – Владимир, 1996. – 169 с., с. 62.

9. Хайдеггер М. «К вопросу об отрешенности» (Из разговора на проселочной дороге) Пер. А.С. Солодовникова с изд.: Heidegger Martin. *Gelassenheit*. Gunther Neske. Pfullingen, 1959. S. 11–281.

URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000290/index.shtml> (дата обращения: 04.04.2020).

10. Markus H.R., Kitayama S. *Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action, Nebraska symposium on motivation* 49, 1–58, 2003.

УДК 372.851

**Л.Н. Евелина, к. п. н., доцент,
П.А. Лебедева, студент
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия.**

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматривается одно из актуальных направлений в системе современного педагогического образования, а именно, подготовка будущего учителя к работе с одаренными детьми. В качестве одного из эффективных способов решения проблемы авторы предлагают интеллектуальные игры с обучающимися. Подготовка руководителей к организации подобных игр с детьми требует, с одной стороны, тщательного изучения имеющегося опыта, а с другой стороны, новых разработок.

Ключевые слова: интеллектуальные игры; интеллектуальные клубы; познавательные действия, коммуникативные способности; курс по выбору для будущего учителя.

**L.N. Evelina, PhD, associate Professor,
P.A. Lebedeva, student
Samara state social and pedagogical University, Samara, Russia**

INTELLECTUAL GAMES AT SCHOOL: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. The article deals with one of the current trends in the system of modern teacher education, namely, the preparation of future teachers to work with gifted children. As one of the most effective ways to solve the problem, the authors suggest intellectual games with students. Preparing managers to organize such games with children requires, on the one hand, a thorough study of existing experience, and on the other hand, new developments.

Keywords: intellectual games; intellectual clubs; cognitive actions, communicative abilities; course of choice for future teachers.

В настоящее время, в условиях гуманизации образования, все большую популярность приобретают технологии обучения, имеющие личностно-ориентированную направленность. Работа с одаренными детьми и развитие их индивидуальных качеств в этом контексте имеет особое значение [2], [4]. Целью педагога становится развитие познавательных, коммуникативных, и лидерских способностей учащихся. Для этого есть много разных способов, как во время уроков, так и во внеучебное время.

В качестве одного из эффективных способов решения обозначенной проблемы можно предложить интеллектуальные игры. Существует несколько

распространённых видов интеллектуальных игр, в формате которых регулярно проходят соревнования различного уровня, от школьных турниров до международных чемпионатов, к ним относятся «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Брейн-ринг» и другие.

Рассмотрим несколько общих требований к организации таких игр. Прежде всего, это составление вопросов и заданий. Для всех форматов можно выделить одно общее правило: хороший вопрос лежит в рамках школьной программы, современных реалий или поп-культуры [1], [3].

Формат игры «Что? Где? Когда?» (как и «Брейн-ринг») для школьников требует соблюдения важных условий: 1) проверка вопросов по базе; 2) проверка источников; 3) нельзя включать вопрос, на который может быть несколько вариантов ответа; 4) школьный вопрос не подразумевает никакого знания или незнания, не выходящего за пределы школьной программы; 5) каждый вопрос – это своеобразная, интересная и парадоксальная шутка (в идеале еще и познавательная); 6) можно задать дополнительные условия для ответа на вопрос, тем самым можно упростить сложный вопрос, или наоборот усложнить простой вопрос, обозначив строгую формулировку ответа [1], [3].

Выделим требования к составлению вопросов для «Своей игры» (СИ) и «Эрудит-квартета»: 1) единообразие стиля в формулировке вопросов (важно смысловый акцент делать в начале формулировки, чтобы люди не забывали о сути вопроса; но если имеется в вопросе какая-то малоизвестная информация, то уместно сообщать о ней в начале); 2) ответ на каждый вопрос (после его озвучивания) должен сопровождаться источником информации; 3) качественная характеристика вопроса должна меняться (в каждой категории из числа всех вопросов: один вопрос-шутка – один простой вопрос – вопрос, который интересен лично автору (какое-то нетривиальное знание специфического или узкоспециального свойства) – вопрос общего характера – сложный вопрос. Так же хорошо и интересно будет, если тема игры имеет какой-то концепт. Например, все ответы на одну букву, парные согласные, идут в строгом порядке и т. д. Вопросы должны быть оригинальными, не заимствованными из других игр.

Рекомендации для игры «Тройки» остаются те же, что были сформулированы ранее, отметим лишь, что особенность этого формата позволяет трем игрокам одной команды ответить по очереди на один и тот же вопрос (т. е. у команды есть возможность дать 3 варианта ответа). При этом формулировка каждого вопроса предполагает не один ответ, а перебор трех, связанных с темой (например, назвать конкретное число, имя правителя, месяц и т. д.).

Успешное выступление на подобных состязаниях зависит от многих условий: регулярные тренировки, состав участников команды, уровень предлагаемых заданий, личные качества организаторов и многое другое. В процессе таких занятий у обучающихся расширяется кругозор, развивается эрудиция, формируется потребность в знаниях из различных областей (история, литература, математика, поп-культура, биология и т. д.). Существуют различные форматы игр, требующие разного подхода, как в процессе

тренировок, так и на самих играх. Дети учатся работать в команде и индивидуально. Регулярные занятия в интеллектуальных клубах способствуют не только самоорганизации ученика, но и помогают выявить области для будущего профессионального самоопределения.

Для подготовки к таким играм нужны грамотные руководители, обладающие широким кругозором, способные объединить вокруг себя творческих и стремящихся к познанию детей, владеющие различными образовательными технологиями и организаторскими способностями. Другими словами, нужна систематическая работа. Ее можно организовать на базе одного класса, школы (в команде могут быть дети из разных классов, не обязательно из одной параллели классов), либо другой образовательной площадки (клуб, вуз, библиотека и др.). Вне зависимости от места тренировок руководитель группы должен быть всегда готов организовать обсуждение по актуальным вопросам из любой области знаний. Именно поэтому от руководителя требуется постоянная работа по сбору информации, ее переработка и составление вопросов и заданий для своих подопечных. Кроме того, нужны инновационные средства для разработки заданий, создания новых сценариев и форм для их проведения.

Не менее важно из участников группы сформировать помощников в сборе и переработке информации, подготовке вопросов для обсуждения [1]. Можно практиковать среди них конкурс на лучший вопрос, лучший ответ, наиболее интересную информацию, самый сложный вопрос и т. п. Подобная работа с детьми будет стимулировать их к постоянному обновлению своих знаний и творческому приложению своих способностей.

Помимо регулярных тренировок и туров, также существуют сезонные выезды в каникулярное время. Такой вид занятий более интенсивный: за короткое время учащиеся определенной возрастной категории соревнуются друг с другом в различных дисциплинах, помимо сверстников им приходится общаться и с организаторами, большинство из которых – студенты, которые сами играли в интеллектуальные игры, будучи школьниками.

Одним из наиболее благоприятных направлений в подготовке будущих руководителей интеллектуальных кружков и клубов может стать курс по выбору данной тематики для будущих учителей в условиях высшего образования.

Так, в рамках магистратуры по направлению подготовки Педагогическое образование в Самарском государственном социально-педагогическом университете среди дисциплин, изучаемых на факультете математики, физики и информатики предусмотрен курс «Основы профессионального самоопределения учителя». В процессе изучения данной дисциплины рассматриваются разные направления, не только связанные непосредственно с профилем подготовки («Математика в образовании»), но такие, которые ориентируют будущего учителя на общение со своими воспитанниками и обсуждение различных вопросов общекультурного и узконаправленного характера.

Нам видится возможным включение в программу такого курса раздела подобной тематики для организации работы с одаренными детьми.

В содержании такого курса будут уместными все вопросы, связанные с разработкой заданий для игр разных форматов, создание новых игр, разработка сценариев и тематики игр, а также обсуждение вопросов взаимодействия со всеми его участниками. Имеющийся опыт в подготовке и проведении подобных мероприятий позволит использовать и усовершенствовать все лучшие разработки и поможет сформировать у будущего руководителя необходимые способности. Как правило, многие из тех, кто принимал активное участие в интеллектуальных играх, продолжают развиваться в этом направлении дальше. Они принимают участие в областных, всероссийских и международных турнирах, сами становятся организаторами мероприятий различного уровня или переходят в телеигры, пишут сценарии, создают новые форматы игр.

Литература

1. База вопросов «Что? Где? Когда?» <https://db.chgk.info/>
2. Концепция поддержки одаренных детей. Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/164/30058/>
3. Поташев М.О. Путь решения. / М.О. Поташев. – «АСТ», 2016. – 127 с.
4. Стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Режим доступа. <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>

УДК 373.1

**И.Н. Емельянова, д. п. н, доцент
С.А. Быков, к. п. н, доцент
Тюменский государственный университет
Тюмень, Россия**

ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. Исследование направлено на выявление социально-культурных барьеров и препятствий для реализации задач социальной инклюзии в теории и социально-культурной практике. Теоретический анализ проблемы подкреплен опросом, который был проведен в 2018, 2019 гг. В исследовании приняло участие 446 респондентов – преподавателей, аспирантов и студентов тюменских вузов, педагогов, сотрудников учреждений социального обслуживания населения, родителей. Авторы приходят к выводу, что в общественном сознании и системе образования необходимы изменения, направленные на формирование ценностей уважения к лицам с особыми потребностями. Принятие разнообразия других людей должно стать социально-культурной нормой и ценностью, в том числе в позиции педагогов.

Ключевые слова: инклюзивная среда, культурное разнообразие, особые потребности, ценности инклюзии, ресурсы инклюзии.

**I.N. Emelyanova, Doctor of Pedagogy, Professor
S.A. Bykov, PhD, Associate Professor
University of Tyumen
Tyumen, Russia**

INCLUSIVE ENVIRONMENT: SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT

Abstract. The study aims to identify socio-cultural barriers and obstacles to the social inclusion implementation. The article presents the results of a theoretical analysis, as well as a

survey on barriers to social inclusion. The survey was conducted in 2018, 2019. 446 respondents were interviewed – students of Tyumen universities, PhD students, university and school teachers, social workers, parents. The authors conclude that social and cultural changes are needed in the sphere of relationship between society and people with special needs. The value of the diversity and dissimilarity of people should be formed in Russian society and in the education system. This will promote tolerance and acceptance of people with special needs.

Keywords: *inclusive environment, cultural diversity, special needs, inclusion values, inclusion resources.*

Тема инклюзии базируется на идее признания разнообразия между людьми как социально-культурной ценности. Так, Всеобщая декларация ЮНЕСКО рассматривает разнообразие как социально и культурно развивающий ресурс, один из источников развития, который расширяет возможности выбора каждого человека (статья 3) [3]. Саламанская декларация ориентирует общество на «уважительное отношение к различиям и достоинству всех людей», «обеспечение действительного равенства возможностей» в приобщении к образованию как сфере культуры [7: 11].

Оба эти документа, признавая неоднородность общества и его культуры, требуют изменения отношения общества к разнообразию людей, признанию ценности различий между людьми, принятию идей инклюзии.

Цель нашего исследования – выявление социально-культурных барьеров и препятствий для реализации задач социальной инклюзии.

Методами исследования стал анализ научно-педагогической литературы, опрос респондентов по отношению к различным аспектам инклюзии.

Социально-культурный контекст понимания социальной инклюзии опирается на ряд теоретических идей. Обозначим, с нашей точки зрения, базовые.

Идея признания культурного разнообразия индивидов в социуме. Современное общество, по общему признанию исследователей, не готово к принятию идей инклюзии. В реализации идеи инклюзии помехой становится несформированность инклюзивной культуры. Существенную угрозу И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк видят в неприятии социальным сообществом инклюзивных практик [8: 36]. В результате меры социальной и образовательной политики, направленные на формирование инклюзивной среды, слабо поддерживаются субъектами социума.

Необходимо формировать готовность социума к признанию разнообразия индивидов в обществе как социально-культурной нормы. Мешают такому пониманию сложившиеся социально-культурные представления, которые находят отражение в стереотипах и предрассудках людей, считают Н.В. Соловьёва, О.С. Панфёрова [9: 9].

Ценности инклюзии, которые должно усвоить общество, по мнению А.А. Петруевич, связаны с признанием права каждого человека с особыми потребностями «стать полноправным членом общества и быть его субъектом» [6: 115]. Исследуя проблемы ребёнка с ОВЗ, А.А. Петруевич выявил социально-культурные проблемы особенного ребенка со средой. Обозначенные проблемы, на наш взгляд, можно отнести к любому индивиду, имеющему

особенность, выводящую его из категории «нормы». Это: нарушение связи с миром, ограничение мобильности, бедность контактов, недоступность культурных ценностей.

Идея признания особых социально-культурных и образовательных потребностей личности. Для большинства отечественных исследователей идея признания особых потребностей личности является ведущей при реализации инклюзивной практики. Так, О.А. Козырева считает, что «инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями» [5: 114]. Эту же концепцию поддерживают авторы сборника практических разработок в области инклюзивного образования (С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина и др.) [4].

Данная концепция, считает Тони Бут, является «чрезвычайно ограниченной» [2: 10]. Ограниченность концепции известный ученый видит в навешивании на ребёнка ярлыков, которые в глазах окружающих занижают его возможности и ожидания. Выделение определенной группы детей, которых «пометили» этим ярлыком, отвлекает педагогов от трудностей других детей. Действия образовательного учреждения основаны на группировке их по признакам наличия особых образовательных потребностей.

Идея минимизации социально-культурных барьеров, в том числе в сфере образования, основывается на стремлении улучшить обучение любого ребёнка. Все ученики сталкиваются с трудностями обучения, которые становятся помехой их полноценного участия в жизни школы или общества. Барьеры возникают при взаимодействии учеников с не соответствующими их потребностям содержанием и методами образования. Все эти барьеры, как считает Т. Бут, могут сделать школу гораздо менее доступной для всех учеников и уменьшить степень их участия в школьной жизни. По мнению исследователя, «работа, проделанная в отношении преодоления трудностей одного ученика, может принести пользу и многим другим детям, хотя их собственным нуждам изначально, может быть, и не уделялось особого внимания» [2: 11].

Существенным социально-культурным препятствием является сложность и конфликтность процесса закрепления идей инклюзии в профессиональном мышлении педагога. Педагоги могут говорить о ценности инклюзии, принимать ее как гуманистическую идею, однако не верить в ее реальность. Как отмечает С.В. Алехина, «психологические барьеры по-прежнему остаются основными препятствиями в реализации задач включающего образования» [1: 138]. Опыт инклюзивной практики меняется, когда учитель начинает работать с особенными детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников.

Значимой для нашего общества проблемой является формальная инклюзия, которая является скрытой формой дискриминации. Это происходит, когда человек формально включен в процесс, а реально оказывается «инородным телом».

Идея активизации имеющихся ресурсов для реализации разнообразных потребностей личности. Главный ресурс заложен в личности, в том числе педагогов, опекунов. Ресурсы можно обнаружить в самой личности. Личностным ресурсом является «совладание со стрессом», поиск целей и смыслов жизни, считает А.Ю. Шеманов. Поддерживаться, по его мнению, должна «аутентичная способность к культурному воплощению своих отношений с другими» [10: 22].

Итак, социально-культурный контекст инклюзивной среды заключается в:

- формировании позитивного отношения субъектов среды к ситуации культурного разнообразия;
- признании права лиц, имеющих отклонение от «нормы», на овладение ценностями образования и культуры;
- преодолении предрассудков и стереотипов в отношении лиц, имеющих особые потребности;
- расширении знаний, опыта инклюзивной практики по устранению барьеров и препятствий при формировании инклюзивной среды;
- поиске ресурсов для продуктивной жизнедеятельности представителей инклюзивных групп в сфере культурного взаимодействия личности с социумом, определении социально значимых целей и смыслов жизни.

Теоретический анализ проблемы подкреплен опросом, который был проведен в 2018, 2019 гг. в рамках деятельности сетевой инновационной площадки кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. Исследование проведено с использованием специально разработанного опросника, включающего: открытые и закрытые вопросы на выявление социально-демографических характеристик, опыта общения с инклюзивными группами в семье, в ближайшем социальном окружении, в специальной среде, на работе. Диагностический блок, построенный по методу семантического дифференциала, включает набор антонимичных утверждений со шкалой оценивания от 1 до 7, позволяющий оценить: сформированность когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного компонентов инклюзивной позиции; факторы включенности в социальную инклюзию; условия инклюзивной среды; препятствия и ресурсы социальной инклюзии.

В исследовании приняло участие 446 респондентов – преподавателей, аспирантов и студентов тюменских вузов, педагогов и обучающихся школ города, сотрудников учреждений социального обслуживания населения, родителей. Данные обработаны в системе SPSS.

В ходе исследования проверялось несколько гипотез.

Гипотеза: культурно-образовательный уровень влияет на сформированность эмоционального, когнитивного, деятельностного компонентов инклюзивной культуры.

Сравнивалась инклюзивная позиция лиц различного уровня образования: имеющие и не имеющие высшего образования. Результаты представлены на рис. 1.



Рис. 1 Сформированность компонентов инклюзивной культуры в зависимости от уровня образования респондентов

С небольшой разницей респонденты, не имеющие высшего образования, показывают более высокий уровень сформированности компонентов инклюзивной культуры. В отношении представителей различных инклюзивных групп они больше испытывают жалости и сострадания (42 %), тогда, как у лиц, имеющих высшее образование, испытывают аналогичные чувства 33 %. У лиц, не имеющих высшего образования больше страхов и дискомфорта (9,25 % против 4,47 %), но при этом они чаще выражают желание помочь.

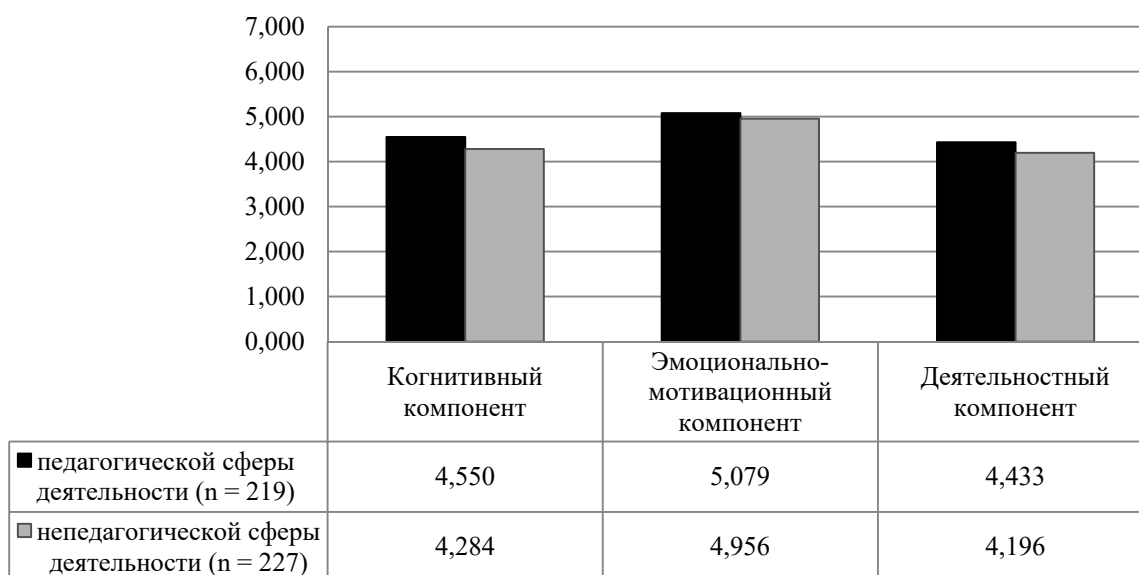
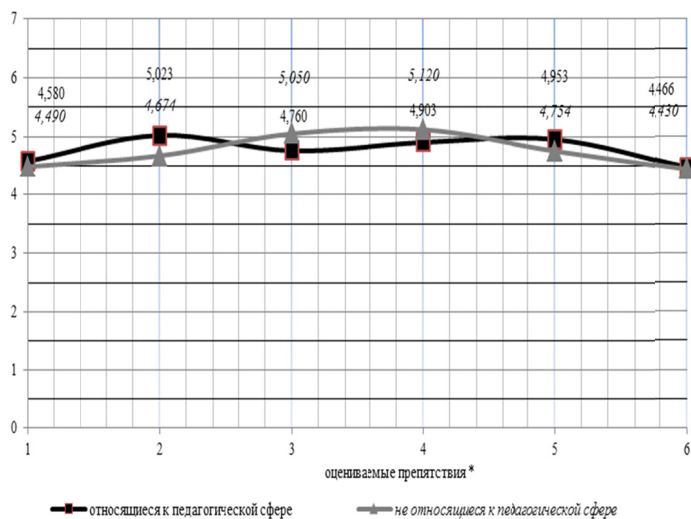


Рис. 2 Сформированность компонентов инклюзивной культуры в зависимости от уровня образования и сферы деятельности респондентов

Сравнение представителей, имеющих и не имеющих педагогическое образование, показывает более высокий уровень сформированности компонентов инклюзивной культуры у работников сферы образования (рис. 2).

Следовательно, сам по себе уровень образования не влияет на инклюзивную позицию. Требуется специальное образование и работа по формированию инклюзивной позиции лиц, находящихся в социальном взаимодействии с представителями различных инклюзивных групп.



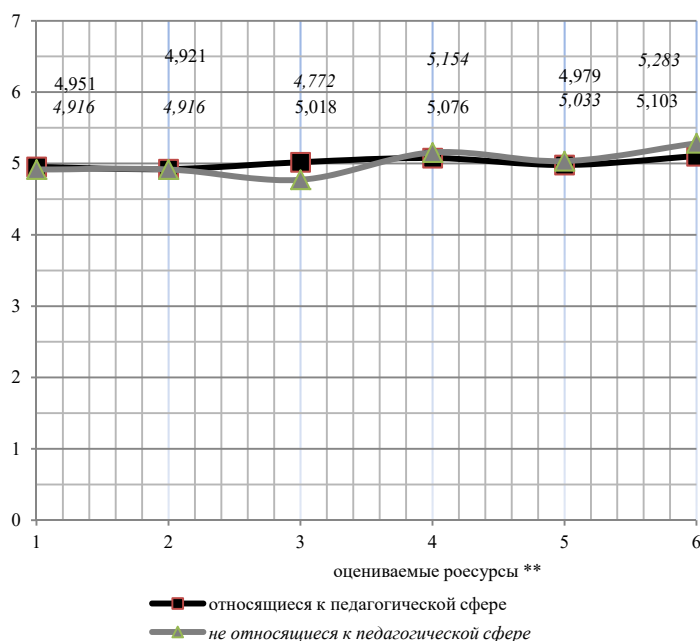
- 1 – неприспособленность пространственно-предметной среды
- 2 – дефицит кадров и профессионального сопровождения представителей инклюзивных групп
- 3 – предвзятое отношение к представителям инклюзивных групп
- 4 – утрата ценности поддержки и взаимопомощи, равнодушие к проблемам представителей инклюзивных групп
- 5 – формализованный подход социальных институтов и государства к решению проблем представителей инклюзивных групп
- 6 – низкая мотивация к активной социальной жизни самих представителей инклюзивных групп

Рис. 3. Результаты оценивания препятствий социальной инклюзии

Гипотеза: препятствием для продуктивной жизнедеятельности в социуме представителей различных инклюзивных групп является формализованный подход социальных институтов и государства к решению проблем инклюзии.

Определяя препятствия для продуктивной жизнедеятельности в социуме представителей различных инклюзивных групп, на первое место представители педагогической и непедагогической сферы деятельности ставят утрату ценностей поддержки и взаимопомощи, равнодушие к проблемам представителей инклюзивных групп в обществе, предвзятое к ним отношение (рис. 3).

Гипотеза: основной ресурс при реализации задач инклюзии видится в расширении форм поддержки социальной инклюзии.



- 1 – общественная поддержка различных форм социальной инклюзии в отношении представителей инклюзивных групп
- 2 – инклюзивная культура общества в отношении представителей инклюзивных групп
- 3 – культурно-образовательный уровень семьи представителей инклюзивных групп
- 4 – совместная деятельность обычных людей и представителей инклюзивных групп
- 5 – личные особенности и внутренняя мотивация представителей инклюзивных групп
- 6 – готовность общества к взаимодействию с представителями инклюзивных групп

Рис. 4. Результаты оценивания ресурсов социальной инклюзии

По мнению респондентов, равноценно значимы и организованная обществом поддержка, и работа семьи, и внутренняя мотивация самих представителей инклюзивных групп, их стремление и желание реализовать свой потенциал. При этом на первый план выдвигается социальная активность каждого человека во взаимодействии с представителями инклюзивных групп (рис. 4).

Выводы:

1. Формирование инклюзивной культуры – это социальная проблема, решение которой лежит в формировании социального сознания, основанного на отношении к разнообразию людей как к культурной норме и ценности.

2. Формирование инклюзивной среды должно сопровождаться изменением в системе ценностей субъектов среды, основу которых должны составить ценности поддержки и взаимопомощи.

3. Для решения задач инклюзии должны быть устранены такие социально-культурные препятствия, как страхи, предрассудки, предвзятое отношение к лицам, имеющим отклонения от «нормы», необходимо развивать не столько жалость и сострадание, сколько желание оказать реальную помощь.

4. Формирование инклюзивной культуры должно сопровождаться поиском ресурсов, заложенных в самой личности, ее мотивах, ценностях и смыслах; в ее взаимодействии с миром, с другими людьми.

5. Подготовка педагогов для работы в инклюзивной среде должна обеспечиваться не только специальными знаниями и организационно-методической подготовкой для работы с различными категориями лиц, но и формированием гуманистической педагогической позиции, отказом от формализованного отношения к проблемам инклюзии.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07134 «Социально-экономические гарантии реализации интеллектуального потенциала молодежи: сравнительное исследование опыта России и Скандинавских стран». Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07134.

Литература

1. Алехина С.В. *Инклюзивное образование: от политики к практике* // *Психологическая наука и образование*. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.
2. Бут Т, Эйнскоу М. *Показатели инклюзии: практическое пособие* / пер. И. Анিকেева. Изд. 2-е. – Москва: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. – 123 с.
3. *Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии*. Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения 01.05.2020)
4. *Инклюзивное образование*. / Ответственный редактор Т.Н. Гусева Составители: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
5. Козырева О.А. *Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема* // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. – 2014. – № 1 (142). – С. 112–115.
6. Петрусевич А.А. Соломина Д.С. *Актуальные проблемы воспитания подрастающего поколения* // *Вестник «Өрлеу-kst*. – 2016. № – 4 (14) – С. 112–115.
7. *Саламанская декларация и рамка действий по образованию лиц с особыми потребностями*. Приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7–10 июня 1994 г. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf(дата обращения 01.05.2020).
8. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. *Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-АНАЛИЗ* // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. – 2014. – Вып. 5. – С. 31–39.
9. Соловьёва Н.В., Панфёрова О.С. *Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде* // *Акмеология*. – 2011. – № 1 (37). – 2011 – С. 8–15.
10. Шеманов А.Ю. *Воплощенность личности и ресурсы инклюзии: от психологической к социокультурной перспективе* // *Обсерватория культуры*. – 2014. – № 5. – С. 15–22.

*Заиченко Н.А., к. п. н., профессор
Санкт-Петербургский филиал НИУ «Высшая школа экономики»
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Заиченко Л.И., докторант Таллиннского университета.
г. Таллин, Эстония*

*Кондратьева И.Н., директор, ООО «Студия “Март”»,
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Рубашкин Д.Д., к. т. н.,
Инновационный центр «Технологии современного образования»,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

***Аннотация.** Настоящая статья содержит описание методологии и первых результатов исследования, проводимого при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (2020–2022 гг.) Целью междисциплинарного проекта является анализ проблем управления образовательными отношениями в период цифровой трансформации. Фокус данной статьи – тема цифровизации образования, в частности, проблема трансформации отношений в сфере образования при переходе системы из традиционной в цифровую среду.*

Цифровизация образования рассматривается нами как качественно новая ступень развития полисубъектных отношений в системе образования. Тема трансформации взаимодействий между участниками образовательного процесса раскрывается в статье на основе данных, собранных в рамках масштабного педагогического эксперимента – проекта «Учим учиться». В выборку включены более 1000 обучающихся из школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Анализ собранных данных дает исследователю возможность прогнозировать поведение и выявлять проблемы в коммуникациях между различными субъектами отношений. Изменение отношения обучаемых к собственным учебным действиям закреплено изменением роли учителя в сложном взаимодействии «ученик–компьютер–учитель».

***Ключевые слова:** цифровизация, образовательные отношения, субъектность, трансформация отношений, начальная школа, лиминальность, цифровой след, ученик, учитель, родитель.*

Исследование выполняется в рамках гранта РФФИ Конкурса на лучшие проекты междисциплинарных фундаментальных научных исследований по теме «Фундаментальное научное обеспечение процессов цифровизации общего образования» (26-914). Тема проекта «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации»

TRANSFORMATION PROBLEM OF EDUCATION STAKEHOLDERS RELATIONSHIP IN PRIMARY SCHOOL IN CONTEXT OF DIGITALIZATION

*N.A. Zaichenko, PhD, professor
National Research University – Higher School of Economics,
School of Social Sciences and Area Studies,
St. Petersburg, Russia*
*L.I. Zaichenko, PhD researcher, Tallinn University,
Tallinn, Estonia*
I.N. Kondrateva, director, «Mart Studio», St. Petersburg, Russia
*D.D. Rubashkin, PhD,
NCO ‘Technologies & Innovations for Modern Education (TIME)’,
St. Petersburg, Russia*

Abstract: *This article contains a description of the methodology and the first results of a study conducted with the support of the Russian Foundation for Basic Research (2020–2022). The aim of the interdisciplinary project is to analyze the problems of managing educational relations during the period of digital transformation. The focus of this article is the topic of digitalization of education, in particular, the problem of transformation of relations in the field of education during the transition of the system from traditional to digital.*

We consider the digitalization of education as a qualitatively new stage in the development of multisubject relations in the educational system. The topic of the transformation of interactions between participants in the educational process is disclosed in the article on the basis of data collected in the framework of a large-scale pedagogical experiment – the project “Learn to learn”. The sample includes more than 1000 students from schools in St. Petersburg and the Leningrad region. Analysis of the collected data gives the researcher the ability to predict behavior and identify problems in communication between various subjects of relations. A change in the attitude of students to their own educational action is reinforced by a change in the role of the teacher in the complex interaction “student–computer–teacher”.

Keywords: *digitalization, education relationship, primary level of education (primary school), transformation, liminality, ‘digital footprint’, learner, teacher, parent, agency.*

К базовым событиям, относящимся к цифровизации в системе образования России, можно отнести мероприятия в рамках федерального проекта «Информатизация системы образования» (2005–2007), Национального проекта «Образование» (ПНПО2006–2018), Приоритетного национального проекта «Образование» (2019–2024). Следует уточнить, что дефиниция «цифровизация образования» в экспертном сообществе не находит точного определения и является самостоятельной темой для исследования и согласования позиций.

Дискуссии экспертов в данной области позволяют выявить две существенно различные точки зрения: с одной стороны – технократический взгляд на цифровизацию [1; 7], с другой – гуманистический экспертный подход. «Технократы» склонны ставить акценты в теме цифровизации образовательной среды на взаимодействие типа «человек–машина» [8], в то время как «гуманисты» предпочитают придавать феномену цифровизации поведенческое значение [6], их взгляд на смыслы цифровизации связан с формированием позитивной культуры цифрового поведения участников образовательных отношений. По сути – эти позиции являются

взаимодополняющими, так как включение компьютерных систем, алгоритмов искусственного интеллекта в процессы, протекающие в образовательной среде, непосредственно влияет на перераспределение ролей между различными субъектами и, тем самым, на отношения между ними.

Краткий обзор направлений зарубежных исследований в области цифровизации образования

Международная исследовательская практика в области цифровизации в начальной школе связана с разными аспектами вопроса, как и с различными методами сбора данных.

Как правило, внимание фокусируется на цепочке взаимодействия с цифровым пространством по типу «ученик на старте – гаджет как образовательный инструмент – ученик на финише». В некоторых исследованиях наблюдается включенность учителя в обозначенную цепочку взаимодействий, но ролевая позиция учителя не акцентируется и не расшифровывается.

Если международные исследования в области взаимосвязи цифровых технологий и развития ребенка укрупненно разделить на группы/ направления, то можно выделить такие направления использования цифровых технологий:

(1) развитие навыков счета, чтения и письма у детей в раннем возрасте; (2) развитие умений в контексте формирования «сквозных» навыков; (3) инструмент педагогической практики, способствующий развитию метакогнитивных компетенций; (4) изучение отдельных наук, в частности, цикла STEM; (5) эффективная форма оценивания учащихся и предоставления обратной связи.

В целях нашей статьи мы опираемся на публикации, в которых освещаются темы, отнесенные нами к группам 3 и 5, как наиболее релевантные теоретической и экспериментальной рамкам нашего исследования.

Среди зарубежных публикаций мы выделяем результаты исследований, проведенных в Австралии [14; 17], Бельгии [23]; Финляндии [13], Гонконге [19], Нидерландах [12]. Кратко рассмотрим наиболее значимые в контексте данной статьи результаты зарубежных коллег, а затем перейдем к рассмотрению российского педагогического эксперимента.

Финский проект интересен нам с точки зрения оценивания самими детьми влияния игровых цифровых технологий на развитие их собственных «непредметных» навыков. Ответы детей выявили самое положительное влияние компьютерных игр на учащихся (что является субъективной оценкой, и этот фактор был отнесен авторами к «слабым сторонам» исследования). Можно выделить следующие проявления: более свободное чтение в целом, развитие кругозора, навыки саморегуляции, самоконтроля, развитие упорства. В завершающей дискуссии исследователи заключили, что основной компетенцией, которую участники исследования приобретали во время компьютерных игр было «умение учиться», которую относят также к навыкам саморегуляции (в отечественных терминах – личностным результатам).

В центре исследования, проведенного в Гонконге [19] было изучение значимости мультимедиа-технологий в развитии навыков саморегулирования

учащихся в процессе освоения материала. Возможность представлять учебную информацию в разных мультимедиа-форматах является одним из очевидных достоинств цифровых технологий. Учащиеся отмечали, что им было важно получить обратную связь и от друзей, и от учителей через форумы и диалоговые игротехники. Вместе с тем, авторы заключают, что использование мультимедиа-технологий в процессе саморегулируемого обучения может быть неэффективным, если учащиеся (1) не способны понять правила пользования e-платформой (не понимают инструкций в системе); (2) не склонны к самодисциплине; (3) не готовы воспринимать материал науки по-настоящему вдумчиво без поддержки учителя.

Еще один аспект цифровизации – использование компьютерных инструментов для формирующего оценивания – находился в фокусе исследования голландских экспертов. В 2017 году рандомизированный эксперимент (79 школ, учащиеся 8–9 лет) был проведен в Нидерландах для проверки влияния цифрового инструмента формирующей оценки на достижения и мотивацию учащихся начальной школы [12]. Авторы исследования утверждают, что цифровые инструменты формирующего оценивания и обратной связи могут быть очень полезными [10; 20], поскольку позволяют учащимся получить мгновенную обратную связь после выполнения задания [22], а учителю понять прогресс каждого индивидуального учащегося и всего класса, сравнив результаты с классами в других школах и национальными бенчмарками [16;18].

Данное исследование концентрируется на практике формирующего оценивания посредством специального цифрового инструмента тестирования и предоставления обратной связи Snappet. Snappet содержит три основных компонента: (1) обратная связь учащимся; (2) обратная связь учителю; (3) адаптируемые задания. Исследователи определяют «формирующую оценку» как «все активности, предпринимаемые учителем и/или самими учащимися, обеспечивающие дополнительную информацию, которая может быть использована как обратная связь для обоих с целью модифицировать или корректировать обучающие стратегии в классе».

Эффективной формирующей оценкой может быть в том случае, если в ходе ее получения учитель и учащиеся отвечают на три вопроса: (1) Куда я иду? (2) Как я иду? (3) Что дальше? [11].

К основным результатам исследования можно отнести вывод авторов о высокой полезности и эффективности использования такого инструмента именно для учащихся с высокими результатами. Авторы утверждают, что «обратная связь» только в том случае является эффективной, если она не включает похвалу или сравнения результатов ученика с результатами других учащихся, а сравнивает его результат с задачами обучения [15; 11].

Российский проект «Учим учиться»

Масштабный педагогический эксперимент – проект «Учим учиться» – стартовал в 2018–19 учебном году при поддержке Фонда президентских грантов. Его целью стала проверка гипотезы о возможности повышения результативности обучения в начальной школе за счет включения

в образовательный процесс активной цифровой практики – информационного тренинга, который должен послужить триггером изменения образовательных отношений.

В ходе индивидуальной работы школьники младших классов используют образовательный online сервис, развернутый на цифровой платформе. Возможности платформы по трансформации отношений между участниками процесса, в частности, предоставлению обратной связи ученикам, педагогам и родителям обучающихся во многом аналогичны инструменту Snappet, использовавшемуся в голландском исследовании.

Задания тренинга носят метапредметный характер и направлены на формирование основ функциональной грамотности, то есть способности обучающихся полноценно работать с различными мультимедийными форматами цифрового представления учебной информации, включая тексты, изображения, таблицы, карты, диаграммы и т. д.

За два учебных года (2018–20) участниками проекта «Учим учиться» стали школы из Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Республики Карелия и других регионов России, общее число школьников превысило 2500 человек. Результаты их работы в полном объеме сохраняются как для оперативного анализа, так и для накопления «больших данных», что позволяет рассматривать цифровые решения проекта «Учим учиться» в качестве инструментальной основы для анализа реальных учебных практик в начальной школе и для проверки исследовательских гипотез.

Методика исследования и теоретическая рамка

При анализе феномена цифровой трансформации возникает исследовательский и практический вопросы:

– с исследовательской позиции есть проблема несформированности консенсуса по самой дефиниции «цифровизация образования», проблема поиска объективного измерителя или объясняющей теории изменений в образовательных отношениях в цифровой реальности;

– с позиции практики – процесс цифровизации уже приобрел необратимый характер, поэтому нет модельного образца, с помощью которого можно было бы сформировать в традиционной образовательной среде условия для развития и анализа новых форматов отношений и ролевых позиций у ключевых стейкхолдеров сегодняшнего формата образовательных отношений – учителей и учеников.

Теоретическая линза направлена на выявление и обоснование смысла феномена трансформации отношений, их развития в логике изменений.

В настоящей статье мы остановимся лишь на трех теоретических основаниях: теория «лиминальности» Геннепа и Тернера [9; 21], теория «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского [2; 3] и деятельностная теория А.Н. Леонтьева [4; 5]. Первая из них позволяет проанализировать изменение роли учителя в контексте смены «образовательных ритуалов». Вторая дает основу для обоснования новых субъект-субъектных отношений в цифровой образовательной реальности, то есть в системе, в которой часть функций делегируется компьютеру. А через деятельностный подход мы определили

последовательность действий, раскрывающих направление развития деятельности: «потребность → мотив → деятельность», так как именно мотив и деятельность являются внешними, объективно наблюдаемыми проявлениями, зафиксированными в цифровом следе.

Логика отбора именно этих теоретических оснований может быть расшифрована следующим образом.

Феномен трансформации отношений в процессе цифровизации мы рассматриваем через призму теории лиминальности, т.е. перехода отношений из привычного состояния в новое, при этом наблюдается потеря прежних статусов (ролей) в отношениях субъектов, нивелируется понимание иерархии в структуре «ученик – учитель». Авторы понятия «лиминальность» [9; 21] включали три стадии в ритуал перехода: (1) отделение (separation) – как лишение индивида прежних статусных характеристик; (2) собственно переход (transfer) – как некое переходное состояние; (3) реконструкция (reconstruction) – конструирование новой системы отношений.

По аналогии можно выделить три этапа в процессе трансформации в образовательных отношениях при переходе «в цифру»:

1. Традиционные образовательные отношения «ученик – учитель»; «учитель – родитель» изменяются в условиях цифровизации и тем самым актуализируются в виртуальном пространстве;

2. Перераспределяются полномочия и ответственность, появляются новые нормы взаимодействия, обратной связи;

3. Конструируются способы адекватного использования новых норм взаимодействий и новых возможностей в этих отношениях.

Анализ изменений, происходящих в отношениях между ребенком и взрослыми, целесообразно вести в контексте концепции Л.С. Выготского о зонах развития [2]. Мы разделили наблюдение за трансформацией образовательных отношений в цифровой среде по двум уровням: 1) уровень «актуального развития» – в учебной деятельности с заданиями, которые дети могут выполнить самостоятельно и 2) уровень «зоны ближайшего развития», как зоны будущего развития – в учебных действиях, которые выполняются при содействии взрослого. Важность выделения «зоны ближайшего развития» в контексте трансформации образовательных отношений в цифровой среде состоит в том, что эта «зона» для каждого ребенка имеет свои «персональные» рамки (что можно зафиксировать через цифровой след) и зависит от готовности родителей и учителей оказать помощь в развитии ребенка.

Трансформация отношений

В традиционном обучении отношения строятся по следующей модели: учитель направляет ход учебного процесса, ученик откликается на его воздействия. Изложение материала – прямая связь, выполнение контрольных заданий – обратная. Эта схема подразумевает заданность ролей в учебном процессе. Существенный недостаток этой модели – пассивная роль потенциального субъекта – образовательных отношений – ученика. Желательно найти способ перестроить отношения с учеником таким образом, чтобы они стали партнерскими и более доверительными.

Что меняет в этом плане «цифровизация»? Если педагог передоверит проверку контрольных заданий компьютерной программе, она проанализирует ответы, выявит ошибки и сообщит результат ученику. У ученика появляется возможность самостоятельно проделать «работу над ошибками» и представить исправленный вариант для повторной проверки – это первый шаг к трансформации отношений. На следующем шаге активная роль субъекта управления отводится ученику, а контрольная – компьютеру. Далее формируется контур, в котором преподаватель становится наставником, а не оппонентом ученика. Происходит смена образовательного ритуала для установления более продуктивных отношений между педагогом и ребенком. Ребенок с помощью взрослого превращается в субъект управления собственным учением, компьютер обеспечивает его обратной связью, необходимой для объективной самооценки, а преподаватель становится супервизором. Компьютер обеспечивает мониторинг за «цифровым следом» ученика, с которым могут ознакомиться все заинтересованные взрослые участники образовательных отношений.

Дальнейший ход развития образовательных отношений связан с накоплением больших данных, что позволяет создать экспертную систему, которая возьмет на себя аналитическую работу и сможет предложить учителю рекомендуемые для данного ученика учебные траектории. Использование искусственного интеллекта не просто освободит учителя от необходимости самому анализировать цифровой след, но и позволит учесть многие факторы, которые могут повлиять на принятие решений. Роль экспертной системы – вспомогательная, советующая, а окончательное решение и взаимодействие с учеником остается за учителем (рис. 1).

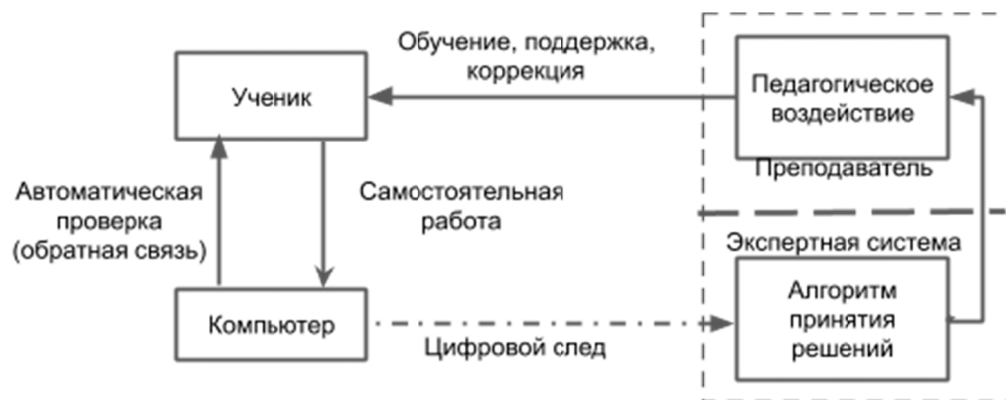


Рис. 1. Модель конструктивной цифровизации образовательных отношений

Опыт проекта «Учим учиться»

Теоретические положения, изложенные выше, находят применение в цифровых практиках для начальной школы. Материал настоящего раздела построен на опыте российского проекта «Учим учиться». Следует отметить, что школьникам 9–10 лет предлагались не игровые, а учебные задания метапредметного характера. Это подчеркивает важность внутренней мотивации

детей, не поддержанных игровым характером заданий (как это происходило в вышеупомянутом финском эксперименте).

Непосредственной целью информационного тренинга является формирование основ функциональной грамотности и, в первую очередь, учебно-информационных умений. В концепции информационного тренинга поощряется повторное выполнение заданий для закрепления умений. Многие дети по собственной инициативе возвращаются к уже выполненному заданию, чтобы улучшить результат, показанный в первой попытке. Эта способность к самостоятельному решению о повторном выполнении учебных действий представляется одним из важнейших проявлений личностного роста.

В контексте теории лиминальности в этой модели отношений «учитель – ученик» учитель уже лишается статусных функций, связанных с контролем учебных действий, но еще не включен в статус наставничества. Индивидуальная работа обучающегося с компьютером ограничена только зоной актуального развития. Можно отнести эту модель к стадии «удаления» (по теории лиминальности), но для реконструкции отношений на качественно ином уровне эта модель отношений недостаточна.

На платформе «Учим учиться» учитель в реальном масштабе времени видит в своем личном кабинете не только результаты выполнения заданий, но и подробный отчет обо всех учебных действиях, совершенных конкретным учеником. Аналогичные возможности применительно к своему ребенку имеют и родители. В этой модели отношений задача проектирования траекторий передается искусственному интеллекту, а за педагогами и родителями остаются функции по непосредственному воздействию на обучающихся. Такое распределение ролей соответствует интересам всех субъектов образовательных отношений, причастных к развитию детей младшего школьного возраста.

Эксперименты по отработке алгоритмов советующей экспертной системы, предлагающей на основе результатов измерений ту или иную траекторию дальнейшего тренинга, были начаты на платформе «Учим учиться» в 2018–19 учебном году. Всем обучающимся для оценки их стартового уровня были предложены задания диагностического модуля. По итогам диагностики показатели каждого ученика сопоставлялись с медианными значениями по всей генеральной совокупности (на тот момент – порядка 1300 детей). По каждому показателю выделялись три диапазона: зона дефицита (ниже нормы), норма, зона стабильных умений (выше нормы). По результатам диагностики каждый обучающийся был отнесен к одной из трех групп: «компенсация» (35 %), «тренировка» (45 %), «развитие» (20 %). Экспертная система обрабатывала значения индивидуальных показателей и формировала рекомендации по отнесению обучающегося к той или иной группе, но решение по каждому ученику принималось учителем (рис. 2).



Рис. 2. Совокупные результаты диагностики по основным показателям основ функциональной грамотности детей в возрасте 9–10 лет (%)

В группу «компенсация» попадали дети, у которых были выявлены дефициты по многим показателям. Группа «развитие» была рекомендована тем, у кого дефициты отсутствовали, а большинство показателей было выше нормы. Остальным была рекомендована «средняя» тренировочная траектория, чтобы имеющиеся умения приобрели бы необходимую стабильность. Подробнее статистические результаты представлены на сайте learntolearn.ru.

Дальнейшая работа обучающихся по группам оценивалась уже не в сравнении с генеральной совокупностью, а на основании расчета индивидуального прогресса конкретного обучающегося в сравнении с показателями его диагностики. Сравнительный анализ работы групп выявил неожиданный на первый взгляд результат: наиболее успешными в самостоятельной работе за пределами зоны актуального развития оказались школьники, первоначально отнесенные к группе «компенсация». Наиболее успешные из них преодолели уровень компенсации и, перейдя на следующие уровни, доказали свою способность успешно работать даже на уровне «развитие». Напротив, часть детей, успешных на старте и выполнявших задания повышенной сложности на уровне «развитие», продемонстрировали несформированность личностных характеристик, неготовность к преодолению трудностей, низкую мотивацию к улучшению собственных результатов.

По отзывам педагогов школ, принимающих участие в проекте «Учим учиться», рекомендации экспертной системы, основанные на анализе больших данных, накопленных на цифровой платформе, позволяют оценивать не только актуальный уровень умений обучающегося, но и потенциал роста, дают тем самым объективные основания для персонализации учебных траекторий.

Промежуточные итоги экспериментальной работы в проекте «Учим учиться» с контингентом детей в возрасте 9–10 лет дают некоторые решения по трансформации образовательных отношений в условиях цифровизации образования, а именно:

1. Активные практики, предполагающие самостоятельную работу детей на цифровых платформах, меняют ролевые функции как самих обучающихся, так и взрослых участников образовательного процесса.

2. Функциональные возможности цифровых платформ могут поддерживать деятельность младших школьников как в зоне актуального, так и в зоне ближайшего развития в зависимости от выбранной модели взаимодействий.

3. Самостоятельная деятельность ребенка в рамках начального этапа информационного тренинга может быть направлена только на реализацию имеющегося интеллектуального потенциала, но не на его развитие. Основным эффектом информационного тренинга может стать выявление дефицитов умений с их последующей компенсацией.

4. Дальнейшее развитие обучающихся младшего школьного возраста невозможно без сопровождения взрослых и нужно выстраивать такую модель взаимодействия, которая позволяет реализовать концепцию формирующего оценивания как в отношении конкретного ученика, так и в отношении учебного коллектива.

5. Технологии больших данных и возможности искусственного интеллекта позволяют персонализировать траектории обучения на основе объективных данных об учебных и психологических характеристиках ребенка.

6. Значительная часть обучающихся обладает достаточной внутренней мотивацией для регулярного выполнения не только игровых, но и учебных заданий и для принятия самостоятельных решений о повторном выполнении учебных действий для достижения более высоких результатов.

7. В отличие от результатов исследований, проведенных в Нидерландах, проект «Учим учиться» показал, что наибольшего индивидуального прогресса часто добиваются наименее подготовленные дети, благодаря приобретенной в ходе тренинга уверенности в своих силах. Пройдя через этап компенсации дефицитов, многие из них успешно переходят к действиям в «зоне ближайшего развития», зачастую обгоняя своих соучеников, изначально более подготовленных и способных к учебе.

8. Предварительные результаты эксперимента подчеркивают значимость самостоятельной работы детей на цифровой платформе в зоне актуального развития, в ходе которой ребенок активнее проявляет свою субъектность, а компьютер выполняет роль инструмента самооценки.

В период эксперимента отношения «учитель – ученик – родитель – цифровой инструмент (цифра) – эксперт» трансформировались по трем условным стадиям из пяти возможных: (1) «субъектность учителя – объектность ученика»; (2) «субъектность учителя – субъектность ученика посредством цифры»; (3) «субъектность учителя – субъектность ученика – цифра – объектность родителя»; (4) «полисубъектность образовательных

отношений – экспертиза отношений»; (5) «полисубъектность образовательных отношений»

Стадии (4) и (5) на период весны 2020 года не пройдены в рамках эксперимента.

Литература

1. Абрамова М.А., Фарника М. Цифровизация образования в условиях цифрового неравенства // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2019. – Т. 9, № 4.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Л.С. Выготский. *Избранные психологические исследования*. – М., 1956.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
4. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // *Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. И.В. Усачевой*. – М., 2002.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М., 1977.
6. *Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет*. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанк», 2018.
7. *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. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; *Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»*. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.
8. *Рабочий доклад Департамента Корпоративного обучения Московской школы управления СКОЛКОВО. Ноябрь 2017 года «Цифровое производство: методы, экосистемы, технологии»*.
9. Genep, A.V. (1960). *The rites of passage*. (Trans. By Monika B. Vizedom & Gabrielle L. Caffé) London: Routledge and Kegan Paul.
10. Haelermans, C., & Ghysels, J. (2015). *The effect of an individualized online practice tool on math performance – evidence from a randomized field experiment*. Retrieved from the TIER website <http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Workingpapers/TIERWP15e01.pdf>.
11. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81e112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
12. Janke, J., Luyten, H., & Visscher, A. (2017). *The Effects of A Digital Formative Assessment Tool on Mathematics Achievement and Student Motivation: Results of a Randomized Experiment* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001>
13. Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Saarikoski, O. (2019). *Children's Experiences on Learning the 21st-Century Skills With Digital Games*. *Games and Culture*
14. Kervin, L. (2016). *Powerful and Playful Literacy Learning with Digital Technologies*. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39 (1), 64-73.
15. Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254e284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>.
16. Koedinger, K.R., McLaughlin, E.A., & Heffernan, N.T. (2010). *A quasi-experimental evaluation of an on-line formative assessment and tutoring system*. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4) <http://dx.doi.org/10.2190/EC.43.4.d>
17. Neumann, M. (2018). *Using Tablets And Apps to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children*. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
18. Pape, S.J., Irving, K.E., Owens, D.T., Boscardin, C.K., Sanalan, V.A., Abrahamson, A.L., Silver, D. (2012). *Classroom connectivity in algebra I classrooms: Results of a randomized control trial*. *Effective Education*, 4(2), <http://dx.doi.org/10.1080/19415532.2013.841059>.

19. So, W.W.M., Chen, Y., & Wan, Z.H. (2019). *Multimedia e-Learning and Self-Regulated Science Learning: a Study of Primary School Learners' Experiences and Perceptions*. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09782-y>

20. Sung, Y.T., Chang, K.E., & Liu, T.C. (2016). *The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis*. *Computers & Education*, 94, 252e275. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>.

21. Turner, V. (1974). *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology.*» *Rice Institute Pamphlet – Rice University Studies*, 60 (3). Retrieved from: <https://hdl.handle.net/1911/63159>

22. Van der Kleij, F.M., Feskens, R.C.W., & Eggen, T.J.H.M. (2015). *Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 85(4), 475e511. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314564881>.

23. Vanbecelaere, S., Berghe, K.V. den, Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., & Depaepe, F. (2020). *The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103680>

УДК 378(045)

*П.В. Замкин, канд. пед. наук,
Т.И. Шушкина, д-р пед. наук, профессор,
Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***Аннотация:** Раскрываются противоречия в вузовской подготовке, препятствующие индивидуализации образовательной траектории студентов. Описан комплекс мер, направленных на системную организацию и сопровождение исследовательской деятельности студентов, который рассматривается как ресурс индивидуализации образования и повышения его качества.*

***Ключевые слова:** исследовательская деятельность, индивидуализация, образовательная траектория, студент педагогического вуза.*

Материал подготовлен при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084)

*P.V. Zamkin, PhD,
T.I. Shukshina, doctor, professor,
Mordovian state pedagogical Institutenamed after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia*

OPPORTUNITIES FOR RESEARCH ACTIVITIES IN THE INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Abstract.** The author Reveals the contradictions in University training that prevent the individualization of the educational trajectory of students. The article describes a set of measures aimed at systematic organization and support of research activities of students, which is considered as a resource for individualization of education and improving its quality.*

***Keywords:** research activity, individualization, educational trajectory, student of a pedagogical University.*

Одним из приоритетов в совершенствовании системы педагогического образования является повышение его качества через усиление активной роли студента вуза как субъекта профессионального становления. Решение этой задачи невозможно без индивидуализации вузовского образования, которая обеспечивает включение молодых людей в процесс проектирования индивидуальных образовательных траекторий на основе осознания и принятия целей и смыслов профессиональной подготовки, овладения способами поисковой учебно-познавательной деятельности.

Однако в современной вузовской образовательной практике сложились противоречия, препятствующие раскрытию субъектного потенциала студента и индивидуализации образования. Так, доступ к информационным ресурсам является общепризнанным благом. Вместе с тем, в условиях доступности и открытости информации, зачастую ее обезличенности, утраты авторского первоисточника, происходит обесценивание традиционных способов индивидуализированного познания (работа с книгой, первоисточником, критический анализ и сравнение авторитетных мнений признанных специалистов в той или иной области и др.). Несмотря на широкое внедрение интерактивных форм организации образовательного процесса все еще остаются массовыми репродуктивные образовательные технологии, поэтому образовательный процесс не обладает необходимым познавательно-мотивирующим потенциалом. Слабо представлена в вузе и практика рефлексии способов познания. Как следствие, у студентов обнаруживается низкий уровень овладения навыками творческой интеллектуально-поисковой деятельности с преобладанием компелятивно-репродуктивных приемов решения учебных и учебно-профессиональных задач.

Результаты поисково-экспериментальной работы, проводимой в МГПИ имени М. Е. Евсевьева с 2009 года, показывают, что для индивидуализации образовательной траектории значительные возможности имеет системная организация и сопровождение исследовательской деятельности студентов. Ориентированная на актуальные проблемы педагогической практики исследовательская деятельность обеспечивает конвергентный характер образовательного процесса, способствует расширению и укреплению межпредметных связей, проблематизации и диалогизации содержания и процесса педагогического образования, формированию опыта поисковой, преобразовательной и оценочно-рефлексивной деятельности [1].

С этой целью в вузе реализуется комплекс мер, в числе которых приоритетными являются следующие:

1. Систематизация исследовательской деятельности студентов и профессионально-контекстное наполнение исследовательским содержанием образовательного процесса. Структурная систематизация предполагает проектирование структурно-содержательных единиц практико-ориентированной аудиторной и внеаудиторной исследовательской деятельности студентов (исследовательская задача, исследовательская тема, исследовательский кейс, задание, ситуация, экспериментальная программа, исследовательский протокол, научно-методические рекомендации и др.) на

различных уровнях образовательного процесса вуза (учебный курс, образовательный модуль, различные виды практик, образовательная программа в целом, научное студенческое объединение, исследовательская работа кафедры, исследовательская лаборатория, инновационное структурное подразделение вуза и др.). Через включение студентов в решение различных исследовательских задач (в рамках учебно-исследовательской, проектно-исследовательской, научно-исследовательской, учебно-профессиональной деятельности), содержание которых конструируется на основе контекстного принципа, обеспечивается связь исследовательской работы, образовательного процесса в вузе и будущей профессионально-педагогической деятельности [4: 215].

Функциональная систематизация связана с реализацией *интерактивной и конвергентной функций* исследовательской деятельности. Интерактивная функция заключается в активизации субъектности студента в рамках поисково-исследовательского взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в вузе. Субъектная позиция студента, занимающегося исследовательской работой, формируется благодаря активной мыследеятельности, предметом которой является решение конкретной исследовательской задачи, а также необходимости постоянной рефлексии исследовательских действий как диалогического акта соотнесения с методологической и теоретической рамкой организации и проведения исследования, собственными теоретическими знаниями, практическим опытом, профессиональными знаниями и опытом педагога, научного руководителя, педагогического работника образовательной организации.

Конвергентная функция, заключается, во-первых, в формировании в сознании студента через опыт его поисково-преобразовательной деятельности взаимосвязей элементов осваиваемого содержания образования, базисных, универсальных и предметных знаний, общих структур учебно-познавательной, исследовательской и учебно-профессиональной деятельности; во-вторых, в обеспечении целостности, полноты и цикличности учебно-познавательной и практической деятельности. Конвергентная функция исследовательской деятельности проявляет себя также в интеграции когнитивного и эмоционального опыта студентов в ходе создания лично и социально значимого продукта и решения конкретных учебно-профессиональных задач.

Отметим, что исследовательская деятельность, будучи системной по своей сути, выполняет важную *прескриптивную функцию* в проектировании индивидуальной образовательной траектории студента. Логическая основа исследовательской деятельности и отдельных ее процедур (определение проблемы исследования, целеполагание, планирование, выполнение этапов исследования, контроль, анализ и оценка) способствует овладению студентом системной организацией деятельности, универсальными и вариативными алгоритмами исследовательской работы, формированию важных профессионально-личностных качеств, связанных с самоорганизацией и самоуправлением учебно-познавательной деятельностью.

2. Актуализация тематики студенческих исследований. От того, насколько актуальна и перспективна тема исследования, насколько она связана с реальными проблемами и запросами образовательной практики, зависят мотивация и продуктивность работы студента. Можно предложить 4 ключевых критерия для определения актуальности и перспективности темы исследования, а также по каждому критерию источники, с которыми следует поработать научному руководителю и студенту:

1) *Соответствие мейнстриму и современным вызовам.* Источниками здесь являются: ежегодные Послания Президента Федеральному собранию, Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (№ 204 от 7 мая 2018 г.), национальные проекты «Образование», «Наука», государственные программы РФ, ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 годы», приоритетные направления исследований и разработок российских и зарубежных научных фондов-грантодателей (РНФ, РФФИ, Фонд содействия инновациям, фонд Сколково и др.), иные научные программы, гранты Минобрнауки, Минпросвещения, Росмолодежи, Агентства инновационного развития.

2) *Прогностичность.* Для оценки степени прогностичности темы источниками могут служить: прогнозы ведущих российских и зарубежных аналитических центров в социальной, гуманитарной, научной, технологической и других областях, форсайт-исследования российских и зарубежных фокус-групп (например, «Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (подготовлен Высшей школой экономики), «Искусственный интеллект: перспективы и последствия для будущего принятия решений» (прогноз подготовлен Королевским обществом и Британской академией наук) и др.).

3) *Междисциплинарность.* Прорывные и перспективные исследования в настоящее время проводятся на стыке наук. Например, актуальное поле междисциплинарных исследований связано с проблематикой человеческого капитала, его структуры, условий и механизмов формирования и изучения; влияния человеческого капитала на социальное благополучие и развитие общества. На стыке педагогики, психологии, физиологии и информатики актуальными являются исследования, связанные с разработкой эффективных и безопасных цифровых образовательных технологий, цифрового образовательного контента; методологии учебной и педагогической деятельности в условиях цифровизации образования. Особо острое звучание в настоящее время приобретают проблемы, связанные с воспитанием и социализацией личности в цифровом пространстве и другие. Источниками для выбора междисциплинарных тем исследования являются аналитические обзоры, базы данных достижений в различных областях науки.

4) *Практико-ориентированность.* Для профессионального становления будущего педагога принципиально важно, чтобы исследование было связано с реальными вызовами и проблемами практики. Полезным при определении

тематики студенческих исследований будет изучение представленного в открытом информационном пространстве опыта инновационных педагогических разработок и их внедрения в практику. Не меньшую ценность имеют прогнозы трансформации профессий (например, Атлас новых профессий Сколково), статистические материалы в области образовательной практики по России и региону, региональные программы развития. Современные проблемы и потребности образовательной практики обсуждаются на страницах специализированных педагогических форумов в интернете (pedsovet.su, uchportal.ru и др.), изданий СМИ (Учительская газета, газета «Первое сентября» и др.).

3. Расширение базы для поисковых и экспериментальных исследований в образовательных организациях. Перспективным направлением индивидуализации профессиональной подготовки является выполнение студентами исследовательских работ или определенных этапов исследования, связанных с организацией эксперимента, непосредственно в образовательных организациях в ходе педагогических практик и стажировок, подготовки курсовых и ВКР, реализации исследовательских проектов в рамках кружковой НИР. В процессе экспериментальных исследований студент получает навык и опыт обоснования и верификации результатов исследования и научно-практических разработок (методических рекомендаций, адресованных практике, новых способов педагогической деятельности и т. д.), оценки их востребованности и внедренческого потенциала для преобразования и улучшения практики [3: 96].

Реализация этих мер позволяет проектировать образовательную среду вуза, в которой студент проявляет себя как субъект разнообразных видов исследовательской деятельности (учебно-исследовательской, проектно-исследовательской и научно-исследовательской), у него складывается ценностное отношение к профессиональным знаниям и опыту, а также научному поиску, как источнику их получения, формируются исследовательские компетенции и исследовательская культура.

Литература

1. Замкин, П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе / П.В. Замкин // *Гуманитарные науки и образование*. – 2019. – Том 10. – № 3. – С. 48–57.

2. Паршина, Л. Г. Организационные формы научно-исследовательской работы студентов в педагогическом вузе / Л.Г. Паршина, И.И. Парватова // *сб. трудов научно-практической конференции с международным участием «Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста»: отв. редактор: Н.В. Мартишина*. – Рязань: издательство «Концепция», 2015. – С. 14–15.

3. Серикова, Л.А. Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности / Л.А. Серикова, И.А. Неясова // *Гуманитарные науки и образование*. – 2019. – Том 10. – № 4. – С. 95–101.

4. Татьяна, Т.В. Проектирование поэтапно-градуированных учебных заданий для самостоятельной работы бакалавров педагогического образования / Т.В. Татьяна // *European social science journal*. – 2018. – № 5–1. – С. 215–219.

*Э.В. Зауторова, д. пед. н., профессор,
ВИПЭ ФСИН России, г. Вологда, Россия
Ф.И. Кевля, д. пед. н., профессор,
НИИ ФСИН России, г. Москва, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Аннотация.** Педагогическая деятельность медицинского учреждения является новой формой работы с детьми-инвалидами, направлена на взаимодействие педагога и ребенка, поиск путей и возможностей для успешной социализации и реабилитации несовершеннолетнего с целью его скорейшего выздоровления, решения существующих проблем и возвращения в общество уверенным, активным человеком, полным планов и желанием учиться и преодолевать жизненные трудности. Представлены модель и условия эффективной реализации процесса педагогической поддержки больных детей в условиях медицинского учреждения.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогическая поддержка, медицинское учреждение, модель эффективности процесса педагогической поддержки детей-инвалидов, условия реализации педагогической поддержки.*

*E.V. Zautorova, dr., professor,
VIPE of the Federal penitentiary service of Russia,
Vologda, Russia
F.I. Cewla, doct., professor, Research Institute
of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Moscow, Russia*

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN PEOPLE WITH DISABILITIES IN A MEDICAL FACILITY

***Abstract.** Pedagogical activities of medical institutions is a new form of work with children with disabilities, aimed at the interaction of teacher and child, ways and opportunities for successful socialization and rehabilitation of minors with a view to its speedy recovery, solutions to existing problems and return to society confident, active man full of plans and desire to learn and to overcome life's difficulties. The model and conditions for effective implementation of the process of pedagogical support for sick children in a medical institution are presented.*

***Keywords:** children with disabilities, pedagogical support, medical institution, model of the effectiveness of the process of pedagogical support for children with disabilities, conditions for the implementation of pedagogical support.*

Современные исследования подтверждают, что за последнее время довольно часто больные дети отказываются за пределами ученического коллектива и самостоятельно осуществляют поиск путей к собственной реализации [6; 11]. Особенно остро данная проблема проявляется, когда ребенок длительное время вынужден находиться в условиях медицинского учреждения.

Дети-инвалиды отличаются высокой степенью эмоциональной напряженности, повышенной тревожностью из-за невозможности удовлетворять свои потребности в различных видах деятельности. Длительная

изоляция ребенка от семьи как лечение в стационаре или реабилитация в санатории и т. д., а также неправильные воспитательные воздействия и внутрисемейные конфликты способствует развитию невротических состояний и формированию психопатических черт личности несовершеннолетнего [3]. Результатом подобного состояния может стать неадекватное поведение, выражающееся либо в пассивности и полном прекращении существующих контактов, либо в агрессивности, импульсивности, резкости, враждебности к окружающим. При развитии у ребенка данных характеристик мы получаем в будущем социально незащищенных, неуспешных и неустроенных личностей.

Изучение проблем педагогической поддержки лиц несовершеннолетнего возраста представлено в трудах О.С. Газмана, Н.Г. Осуховой, Е.Н. Шиянова и др. Проблемы социальной адаптации различных категорий детей и подростков, а также применяемые в воспитательной работе методы, формы и технологии раскрыты в работах В.Г. Бочаровой, М.И. Буянова, А.И. Захарова, Г.В. Семья и др. Значительный вклад в решение изучаемой проблемы внесли работы Л.В. Байбородовой, Б.З. Вульфо́ва, А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, Л.И. Смагиной и др. Ученые отмечают, что педагогическая деятельность в медицинском учреждении, является относительно новой формой работы с детьми-инвалидами, хотя уже и имеется опыт в данной области. Она направлена на взаимодействие педагога и ребенка и требует организованных и согласованных действий различных специалистов (педагогов, врачей, психологов, работников в области охраны детства и др.) [5: 9; 10]. Такие ученые как С.П. Боткин, И.И. Брехман, П.Ф. Лесгафт, М.Я. Мудров и другие разработали концепции гигиенического воспитания и профилактической медицины, которые важны для рассмотрения проблемы педагогического сопровождения в детском медицинском учреждении.

Целью исследования являлась разработка модели педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья условиях медицинского учреждения с учетом антропологического [2], личностно-ориентированного [4] и субъектно-деятельностного [1] подходов и объединяет усилия специалистов медицинского учреждения. Основой данной модели послужили теоретические представления о моделировании, а также различные варианты моделей, разработанные специалистами в детских воспитательных учреждениях по поддержке или сопровождению детей (В.Н. Касаткин, Л.Я. Олиференко, Л.А. Шипицина) [8].

Модель включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты (блоки) модели:

- 1) целевой компонент рассматривается как прогнозируемый результат процесса, критерии и уровни его эффективности (обеспечение методологической и прогностической функции воспитания); включает различные формы взаимодействия участников с учетом индивидуальных особенностей детей, их интересов и потребностей и характеризуется диагностичностью, преемственностью, адекватностью, систематичностью и направленностью. Формирование цели и задач педагогической поддержки

детей, имеющих проблемы со здоровьем, должно производиться в позитивной форме, вызывать у них желание и стремление их достигнуть, быть реалистичным [7; 10];

2) диагностический блок включает: диагностика состояния ребенка-инвалида. Л. С. Выготский отмечал: «Диагностика позволяет выявить глубину недуга, отклонения в развитии ребенка, а также резервы, несущие в себе постановки компенсаторные возможности» [3]. Педагогу медицинского учреждения необходимо осуществить сбор информации о ребенке, его социальном окружении, используя в своей деятельности различные виды диагностики;

3) содержательно-деятельностный блок включает подготовку индивидуальной схемы педагогической поддержки, ее реализацию и подведение итогов всего процесса, которая содержит в себе: мероприятия лечебно-оздоровительного характера (курс необходимого лечения, лечебно-охранительный режим, питание и т. д.); мероприятия коррекционного и воспитательного характера (стратегии сотрудничества и взаимопомощи, разнообразные формы воспитательного воздействия: мини-лекции, сообщения, олимпиады, тематические вечера, индивидуальные беседы, консультации, тренинги, игры и т. д.);

4) результативный блок включает: подведение итогов, анализ результатов проведенной работы на основе самооценки ребенка и оценке педагога (выделены критерии эффективности процесса педагогической поддержки: здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, познавательный-деятельностный и рефлексивный).

В ходе исследования нами был выявлен комплекс педагогических условий, которые с наибольшей эффективностью способствуют осуществлению педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и предусматривают следующее:

1. Организацию воспитательно-образовательного процесса (развитие когнитивных, эмоционально-волевых и коммуникативных навыков, с учетом образовательных потребностей и личностных интересов изучаемой категории детей: досуг детей и учебная деятельность с детьми школьного возраста, осуществляемая в рамках «больничной школы»).

2. Создание развивающей среды и благоприятного психологического климата (положительный эмоциональный фон благоприятно сказывается на лечебном процессе, общем самочувствии маленького пациента. Включенность в общение с другими детьми, активность в игровой, учебной, творческой деятельности свидетельствуют о нормальных процессах адаптации, успешном освоении жизненного опыта).

3. Реализацию индивидуального и дифференцированного подхода к ребенку данной категории с учетом состояния его здоровья, медицинских показаний, а также возрастных, психологических закономерностей развития (разработка индивидуальной схемы педагогической поддержки ребенка-инвалида, составленной на основе результатов диагностики и заключений специалистов).

4. Активизацию субъектной позиции ребенка (ребенок верить в свои силы и способности, стремится победить болезнь, преодолеть трудности, решить проблемы; сделать его активным участником лечебного процесса, союзником взрослых – вот главная задача педагога медицинского учреждения. При этом в стационаре необходимо учитывать особенности временного детского коллектива (разновозрастной состав, кратковременность объединения, различный характер патологии, относительность личностного пространства). Отношения между детьми и взрослыми основываются на сотрудничестве, взаимопонимании, учете интересов друг друга, уважении и эмпатии) [2].

В процессе реализации предложенной модели, необходимо учитывать педагогический, социальный, психологический, медицинский, правовой и экономический аспекты. При этом важно знать, что для детей-инвалидов на первом месте стоит необходимость чувствовать себя человеком, приносящим пользу, нужным, ценным и желаемым. В связи с этим для детей с ограниченными возможностями здоровья важно создать оптимальную комфортную образовательную среду, помочь им включиться в жизнь коллектива, поддержать желание участвовать в общих интересных мероприятиях и делах.

Таким образом, педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья является важной составляющей общей социализации и реабилитации ребенка в условиях медицинского учреждения. Основным в осуществлении педагогической помощи детям, имеющим проблемы со здоровьем в условиях медицинского учреждения, является достижение и сохранение нормального качества жизни, а также актуализация и целенаправленное развитие внутренних ресурсов маленького человека для его полноценной жизнедеятельности в социуме.

Литература

1. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бим-Бад Б.М. *Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения*. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – 35 с.
3. Выготский Л.С. *Проблемы дефектологии*. – М.: Просвещение, 1995. – 577 с.
4. Вульф В.З., Иванов В.Д. *Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие*. – М.: Издательство УРАО, 1997. – 288 с.
5. Газман О.С. *Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. – М.: 1995. Вып. 3. С. 58–64.
6. Зауторова Э.В. *Использование музыкального искусства в психологической помощи детям-инвалидам и их семьям // Медико-психолого-социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей: Материалы всероссийской научно-практической конференции*. – Красноярск: ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», 2011. – С. 59–62.
7. Мальцева А.В., Зауторова Э.В. *Педагогическая поддержка детей из неблагополучных семей // Вестник ВИПЭ ФСИН России: Преступление. Наказание. Исправление*. – 2015. – № 31. – С. 48–52.
8. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. – 2-е издание. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
10. Фролов М.И. Социальная адаптация инвалидов. – М.: Нобель Пресс, 2015. – 178 с.
11. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Монография. – М.: Дашков и Ко, 2017. – 240 с.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>И.М. Ажмухамедов, В.Ю. Кузнецова</i> АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ВОЗМОЖНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЕДИНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... | 3 |
| <i>Н.А. Александрова, Е.А. Гаврилова</i> ПРОЕКТ «СОЗДАНИЕ «ГОВОРЯЩИХ» УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА..... | 12 |
| <i>Т.И. Алексеева, Л.А. Сергеева</i> ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... | 19 |
| <i>М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ | 27 |
| <i>Р.Ф. Ахтариева, Р.Р. Шатинова, О.П. Пучинина</i> ПЕРСПЕКТИВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ В УСЛОВИЯХ «САМОИЗОЛЯЦИИ»..... | 34 |
| <i>Е.Н. Бажукова</i> ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ..... | 42 |
| <i>С.А. Бакленева</i> ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В ФОРМАТЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 47 |
| <i>И.С. Беганцова, С.П. Акутина, Т.Т. Щелина</i> ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 58 |
| <i>Т.Н. Бочкарева, А.Р. Гапсаламов, В.Л. Васильев, Э.М. Ахметшин</i> ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ..... | 68 |
| <i>Е.И. Бурдина, Р.Ш. Торпищева</i> МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ – КАЗАХСТАНСКИЙ КОНТЕКСТ..... | 73 |
| <i>И.И. Бурлакова</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 80 |
| <i>И.И. Валеев, Л.Л. Салехова</i> К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ- БИЛИНГВА..... | 89 |
| <i>В.Л. Васильев, А.Р. Гапсаламов, Т.Н. Бочкарева, Э.М. Ахметшин</i> ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ..... | 99 |
| <i>О.В. Волкова</i> ДИАГНОСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PISA..... | 108 |
| <i>Л.Р. Габдракипова, Т.И. Анисимова</i> ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ WORLDSKILLS В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ..... | 117 |
| <i>Р.Д. Галеев, И.Р. Гильманишин, Н.Ф. Кашапов, С.И. Гильманишина</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ И АДАПТИВНОГО КОНТЕНТА В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... | 120 |

| | |
|--|-----|
| <i>А.Р. Ганеева, Е.М. Любимова, В.А. Кормишин</i> ЦИФРОВОЙ ЗАДАЧНИК ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... | 129 |
| <i>А.М. Гарифуллина, С.Н. Башинова, С.Н. Бичурин, Н.Д. Колетвинова</i> НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... | 133 |
| <i>С.И. Гильманишина, Р.Н. Сагитова, Э.Г. Абдрахманова, И.Р. Гильманишин, В.А. Миннахметова</i> ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА..... | 142 |
| <i>Е.С. Гилёва</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМУ АРАБСКОМУ, РУССКОМУ, АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ..... | 147 |
| <i>Л.А. Головчиц, З.А. Соловьева</i> ОТНОШЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... | 158 |
| <i>Т.П. Гордиенко, Т.А. Безусова, А.И. Мезенцева</i> ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СПОСОБНОСТИ УПРАВЛЯТЬ СОБСТВЕННЫМИ РЕСУРСАМИ..... | 165 |
| <i>Ю.В. Гребенкина</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... | 175 |
| <i>Е.В. Гуляева, Ю.Г. Семикина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 179 |
| <i>Е.В. Гунина</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 186 |
| <i>О.А. Гурьянова, А. В. Дружинина</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ..... | 190 |
| <i>М.М. Давлатова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТАЖЁРАМИ (ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ)..... | 197 |
| <i>С.С. Давтян</i> ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 206 |
| <i>Л.А. Даринская</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ..... | 213 |
| <i>О.Б. Даутова</i> СИСТЕМАТИКА ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ДИДАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ СМЕНЕ ПАРАДИГМЫ..... | 222 |

| | |
|--|-----|
| <i>И.Д. Демакова</i> ДЕТИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ОТ ЧИСТОГО ИСТОКА ПЕДАГОГИКИ ЯНУША КОРЧАКА (ИЗ ОПЫТА КОРЧАКОВСКИХ ЛАГЕРЕЙ РОССИИ)..... | 229 |
| <i>В.Г. Дерюга</i> ДЕГУМАНИЗАЦИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ РИСК ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 234 |
| <i>А.В. Дмитрова</i> СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... | 248 |
| <i>И.Н. Добротина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ..... | 252 |
| <i>С.И. Дорошенко, Е.Г. Жаркова, Н.А. Наумова</i> УГРОЗЫ КУЛЬТУРНОГО НЕРАВЕНСТВА: ДИХОТОМИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ..... | 258 |
| <i>Л.Н. Евелина, П.А. Лебедева</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ..... | 267 |
| <i>И.Н. Емельянова, С.А. Быков</i> ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ..... | 270 |
| <i>Н.А. Заиченко, Л.И. Заиченко, И.Н. Кондратьева, Д.Д. Рубашкин</i> ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... | 278 |
| <i>П.В. Замкин, Т.И. Шукина</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... | 289 |
| <i>Э.В. Зауторова, Ф.И. Кевля</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... | 294 |

Научное издание

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

**VI Виртуальный Международный форум
по педагогическому образованию**

Сборник научных трудов

Часть II

Подписано в печать 22.06.2020.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 17,55.
Уч.-изд. л. 20,02. Тираж 120 экз. Заказ 33/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28