

**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 I



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. I. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 346 с.**

ISBN 978-5-00130-358-9
ISBN 978-5-00130-359-6

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 978-5-00130-359-6

© Издательство Казанского университета, 2020

*О.М. Адаева, к. филол. н., доцент
А.С. Сидоренко, к. филол. н., доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

РАЗВИТИЕ БЕГЛОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Аннотация.** В настоящей статье вопросы, связанные с обучением иностранному языку, рассматриваются сквозь призму коммуникативного подхода. Задачей последнего является максимальное приближение речи учащихся к речи носителей языка в аспекте грамотности и «гладкости». Созданный авторами комплекс упражнений на развитие беглости англоязычной речи показал высокую эффективность в ходе проведенного эксперимента.*

***Ключевые слова:** коммуникативный подход к изучению иностранного языка; обучение говорению; беглость речи; упражнения на развитие беглого говорения на английском языке.*

***O.M. Adaeva, Dr. PhD, Associate professor
A.S. Sidorenko, Dr. PhD, Associate professor
Samara State University of Social Sciences and Education,
Samara, Russia***

CHALLENGES IN DEVELOPING SPEECH FLUENCY IN EFL STUDENTS

***Abstract.** In the article the problems of foreign languages teaching are viewed through the prism of the communicative approach. The latter is aimed at teaching students to speak a foreign language the way 'native' speakers do – accurately and fluently. The authors have designed a series of activities to develop and improve fluent speaking skills. To prove the effectiveness, they tested the tasks while teaching the sophomores English. The attempt was a success. The experiment showed considerable progress in speech fluency of the test group.*

***Keywords:** communicative approach to teaching foreign languages; teaching speaking; speech fluency; developing English speech fluency exercises.*

В современном обществе овладение иностранным языком необходимо любому человеку для персонального роста и социальной реализации. Образование как один из важнейших общественных институтов нацелено на удовлетворение запросов личности и социума. Согласно современным образовательным стандартам важнейшей целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку предполагает решение ряда задач, среди которых приоритетное положение занимает вопрос о максимальном приближении речи обучающихся к речи носителей языка в плане ее естественности и корректности. Важными характеристиками такого общения выступают грамотность и беглость. Последнее является одним из наиболее значимых качеств устной речи и показателем результативности обучения иностранному языку. Более того, speaking fluency выступает в качестве одного

из основных критериев оценки «устной» части большинства международных экзаменов, например, FCE, IELTS, TOEFL [10].

Опыт преподавательской работы на факультете иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета позволяет сделать вывод о том, что развитие навыков и умений беглой речи вызывает существенные трудности в обучении студентов-лингвистов английскому языку. С другой стороны, федеральный государственный образовательный стандарт выдвигает требования о свободном выражении мыслей с использованием разнообразия языковых средств; а также и семантической, коммуникативной и структурной преемственности между композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предложениями [6]. В этой связи остро встает вопрос о поиске результативных способов развития скорости и «гладкости» иноязычного устного высказывания, в котором отсутствуют избыточные паузы и повторы. Сказанное свидетельствует о несомненной актуальности научных разысканий, проводимых в данной области методики. Цель настоящего исследования показать эффективность упражнений, которые при планомерном введении в урок значительно повышают беглость англоязычной речи у студентов.

Теоретической базой для нашего исследования послужили работы известных в данной области зарубежных и отечественных ученых – Ч. Филмора [7], П. Нейшна [8, 9], Т.М. Балыхиной [3], М.С. Нетесиной [3], А.А. Акишиной [1], О.Е. Каган [1], А.А. Алхазисвили и других [2]. Анализ литературы показал, что, хотя термин «беглость» регулярно используется в методических трудах, единой точки зрения на определение понятия не существует. В научных изысканиях также можно обнаружить различные характеристики беглости.

Видный американский исследователь вопроса Ч. Филмор под беглой речью подразумевает способность говорить продолжительное время без значительных пауз [7, 85–101]. По его мнению, бегло говорящий человек обладает способностью создавать связные, содержательно и семантически наполненные произведения речи. Дополнительно, особенностями беглого говорения по Ч. Филмору являются использование подходящего слова или выражения из широкого спектра контекстов и креативность в выборе единиц языка. Другой авторитетный англоязычный ученый – П. Нейшн – среди аспектов беглости речи ставит ее скорость и плавность во главу угла; кроме того, автор придает большое значение интонационным параметрам беглого высказывания – произношению, ритму, паузам, логическому ударению [8, 377–384].

Что касается отечественной методической традиции, то здесь также наблюдается разнообразие научных мнений по поводу беглости речи. Так, Т.М. Балыхина и М.С. Нетесина под беглым говорением понимают умение создавать длительные спонтанные высказывания, которые соответствуют характеру разговорной речи [3, 62–67]. По мнению А.А. Акишиной и О.Е. Каган, беглость выступает в качестве критерия и определяется как конечная характеристика иноязычного общения на профессиональном уровне [1]. Среди прочих черт беглой речи ученые называют лексическую

и грамматическую чистоту, ясность, стилистическую адекватность. Известный грузинский советский филолог и педагог А.А. Алхазидзе отмечает, что беглая речь – это речь, в которой отсутствуют неоправданные развитием рассуждения паузы, повторы и т. п. [2]. С точки зрения О.Г. Полякова, беглость есть не что иное, как сформированное умение говорить на изучаемом языке [4]. Подчеркивается, что беглую речь отличает правильность в произносительном, интонационном, грамматическом и лексическом отношении; она должна быть максимально приближена к естественной речи носителей языка. К качественным характеристикам такого говорения исследователь относит широту диапазона, разнообразие, точность, лексическую экономию, лексическую сложность и метафоричность [5, 166–175].

Суммируя приведенные взгляды на проблему определения беглости речи и присущих ей свойств, можно сделать вывод о том, что в методике преподавания иностранного языка существуют две основные позиции. В широком смысле беглость связывают с созданием коммуникативно успешных, семантически и грамматически насыщенных высказываний, в которых говорящий демонстрирует способность эффективно использовать все языковые средства, ориентироваться в меняющейся ситуации общения, творчески подходить к отбору и употреблению языковых единиц. Такая трактовка понятия – это скорее идеал, конечная цель, к которой изучающий иностранный язык стремится на протяжении всего курса обучения. С другой стороны, существует краткое, но одновременно емкое понимание беглости – это быстрая и гладкая речь с отсутствием неоправданных развитием рассуждения пауз и повторов. В основу настоящего исследования положен последний из указанных подходов.

В практической части работы мы, прежде всего, провели наблюдение за англоязычной речью студентов направления «Лингвистика» факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета. Установлено, что устные высказывания большинства учащихся (80 процентов от общего числа наблюдаемых) характеризуются сниженным темпом, прерывистостью речевого потока; повторами и паузами, не предусмотренными заданной коммуникативной ситуацией. Далее, была выдвинута гипотеза о том, что планомерное введение в учебный процесс упражнений на развитие беглости позволит студентам в значительной мере улучшить навыки беглого говорения на английском языке. Для подтверждения данной гипотезы была проведена экспериментальная проверка уровня эффективности обучения беглой речи на занятиях по Практике устной и письменной речи. Данный эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель формирующего этапа заключалась в реализации программы по формированию навыков беглой речи; участники эксперимента (группа «А») выполняли задания, которые были адаптированы авторами исследования к программе курса. Выполнению данных упражнений уделялось от 10 до 15 минут на каждом уроке. Важно отметить, что учащиеся контрольной группы («В») продолжили заниматься по прежней программе.

Далее, следуя логике нашей работы, обратимся к системе разработанных упражнений.

В ходе учебной деятельности было выделено несколько форм работы, стимулирующих беглость речи студентов. Прежде всего, это задания, направленные на построение все более развернутых от исходного высказываний. К их числу относятся вариации упражнений Chain Story, Snowball Game, Fortunately/Unfortunately и Pile Up. Так, в Chain Story учащиеся по очереди дополняют рассказ, повторяя при этом реплики одноклассников. Игра Fortunately/Unfortunately строится по такому же принципу, однако каждое новое предложение истории должно противопоставляться предыдущему и начинаться с вводных слов fortunately или unfortunately. При выполнении упражнения Pile Up исходная короткая фраза превращается во все более развернутое произведение речи за счет включения дополнительных лексических единиц. Такого рода задания предполагают многократное повторение одного и того же высказывания, что способствует повышению беглости речи.

Чрезвычайно полезными представляются также упражнения, где учащиеся должны выразить свою мысль за отведенный временной промежуток. Здесь можно выделить такие задания, как Speed-dating, High-Volume, Just a Minute, Stopwatch. Опишем некоторые из них. Так, в Speed-dating учащиеся садятся или встают друг напротив друга, каждому из них дается список вопросов. Задача каждого ученика – задать как можно больше вопросов и получить на них развернутые ответы от собеседника за 1–2 минуты. Ограничение по времени создает определенное давление, заставляющее говорить быстрее и делать меньше пауз. Несколько иной характер носит упражнение Stopwatch, где студенты также дают ответы на вопросы открытого типа, в то время как преподаватель фиксирует время. Отвечая на каждый последующий вопрос, ученик должен стараться побить свой собственный рекорд времени и говорить все дольше и дольше. При такой формулировке задания внимание учащегося отвлекается от языкового выражения высказывания, и страх сделать ошибку уже не сдерживает темп речи.

Отдельного внимания заслуживает упражнение 4/3/2 Activity, суть которого заключается в трехкратном повторе одного устного текста с постепенным ограничением временных рамок. Уменьшение времени заставляет говорящего ускорить темп речи, убрать паузы, исключить незначительную или повторяющуюся информацию, подобрать более экономичные формулировки. Повтор одного и того же высказывания добавляет уверенности и позволяет сосредоточиться на содержании речи, а не на поиске средств выражения мысли.

Наконец, формой работы, успешно стимулирующей беглость устной речи, является так называемая Free Discussion. Здесь учащиеся в парах или группах получают возможность обсудить вопросы или высказаться по проблеме, которая вызывает интерес и эмоциональный отклик. Данный вид деятельности предполагает минимальное вмешательство со стороны преподавателя, который выступает лишь модератором дискуссии и при этом

воздерживается от исправления ошибок. Такие факторы, как желание учащихся выразить свою точку зрения, отсутствие страха быть прерванным или исправленным и естественность коммуникативной ситуации, оказывают положительное влияние на беглость речи. Интересной вариацией предыдущего задания может служить Pyramid Discussion, где учащимся предлагается прийти к консенсусу по какому-либо спорному вопросу, обсуждая его сначала в составе пар, затем в мини-группах и, наконец, всем вместе.

На заключительном – контрольном – этапе опытно-экспериментальной работы была поставлена задача проследить изменения в развитии беглости англоязычной речи и, в целом, коммуникативной компетенции обучающихся. Кроме того, мы предприняли попытку выявить эффективность разработанных упражнений и доказать выдвинутую в начале исследовательского пути гипотезу. В связи с этим по окончании экспериментальных занятий в группах «А» и «Б» было проведено итоговое тестирование. Диагностика результатов показала, что около 50 процентов участников эксперимента значительно улучшили навыки беглой речи, в то время как у 30 процентов студентов беглость речи приблизилась к эталонной. Уровень беглости англоязычной речи учащихся контрольной группы вырос всего на 30 процентов. В ходе опытной проверки наибольшую эффективность в тренировке беглого говорения проявили задания – 4/3/2 Activity и Pyramid Discussion.

Таким образом, проведённый эксперимент убедительно свидетельствует о том, что регулярное выполнение специальных заданий способствует появлению гладкости и беглости в речи студентов. Учащиеся стали говорить уверенно, с акцентом не на форме, а на содержании высказывания, что, в итоге, привело к успешному формированию коммуникативной компетенции. Данная работа расширяет представление о применении современных методик на уроке иностранного языка, обобщает опыт внедрения упражнений на беглость в процесс обучения говорению и предлагает разработки, готовые для использования на занятиях по английскому языку. Сказанное определяет теоретическую и практическую значимость настоящего исследования.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить. Для преподавания русского языка как иностранного.* – М.: Рус. яз., 2002. – 256 с.
2. Алхазивили А.А. *Основы овладения устной иностранной речью.* – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Балыхина Т.М., Нетесина М.С. *Особенности оценивания звучащей речи.* URL: http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/Netesina.doc (дата обращения: 20.04.2020)
4. Поляков О.Г. *Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе.* – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 192 с.
5. Поляков О.Г., Тормышова Т.Ю. *Беглость говорения на иностранном языке как лингвометодическая проблема // Язык и культура.* – Москва, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/beglost-govoreniya-na-inostrannom-yazyke-kak-lingvometodicheskaya-problema> (дата обращения: 24.02.2020)
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика».* – Москва, 2014. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf. (дата обращения: 24.02.2020)

7. Fillmore, C.J. *On fluency*. In C.J. Fillmore, D. Kempler, & W. S. J. Wang (Eds), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. – New York: Academic Press, 1979. – P. 85–101.

8. Nation, I. S. P. *Improving speaking fluency // System*. – 1989. – № 17 (3). – P. 377–384.

9. Nation, P. & Malarcher, C. *Reading for Speed and Fluency, Books 1, 2, 3, & 4*. – Seoul: Compass Publishing, 2007.

10. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. – Council of Europe, February 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/168078798>. (дата обращения: 24.02.2020)

УДК 371.2

**С.П. Акутина, д. п. н., профессор
Национальный исследовательский Нижегородский университет
Арзамасский филиал г. Арзамас, Россия
А.Н. Акутина, к. т. н.,
Генеральный директор Musicilyguide Т.О. Сицилия,
Итальянская Республика**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ БИЛИНГВОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ С ПЕДАГОГАМИ ШКОЛ В ИТАЛЬЯНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Внимание ученых к изучению различных направлений билингвизма является насущной тенденцией научных исследований и практической сферы в области гуманитарного знания благодаря тенденциям социально-языковой политики современного мирового сообщества, определяя его как эссенциальное проявление многоязычия в сфере образования и межкультурных коммуникаций. Недостаточная компетентность как педагогов во взаимодействии с детьми-билингвами и их родителями, так и самих родителей, порождает массу сложных противоречий: неготовность учителя к обучению и сотрудничеству со школьником билингвом и его семьей, незнание когнитивных и эмоциональных процессов у ребенка, отсутствие в школах специалистов (тьюторов) по педагогическому и психологическому сопровождению ребенка билингва и оказанию ему социально-психологической помощи и поддержки. Данные обстоятельства существенно изменяют образовательную среду любого учебного заведения в контексте интеграции конкретно взятой страны, в нашем случае, Италии, региона Сицилии, в информационное и культурное пространство.

Ключевые слова: олодинамическая модель, гуманистическая психология, взаимодействие, дети-билингвы, семья, родители, педагоги, диада «Я и Мир», модель, итальянская образовательная система.

**S.P. Akutina, Prof. Dr. of Pedagogical Science
Nizhny Novgorod State University by Lobachevsky,
Arzamas Branch, Russia
A.N. Akutina, Ph. D researcher,
CEO Musicilyguide T.O. Sicily Area,
Italian Republic**

INTERACTION OF BILINGUAL CHILDREN AND THEIR PARENTS WITH SCHOOL TEACHERS IN THE ITALIAN REPUBLIC: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE

Abstract. The scientific attention to study different aspects of multilingualism proves to be a contemporary tendency in research and in practice of humanistic sciences thanks to socio-linguistic

policy of the world contemporary society, defying this process as an essential multilingualism modus in education and multicultural communications. The insufficient competency of pedagogues in cooperation with multilingual children and their families as the parents themselves give birth to various problematic contradictions: reluctance of pedagogues to teach and to cooperate with multilingual students and their families, unfamiliarity of cognitive and emotional processes, the lack of specialists (tutors) in pedagogical and psychological assistance to multilingual children and socio-psychological support and help. The related circumstances change educational sphere of any educational institution in the integrational context of the country, in our work, Italy, The Sicilian Region, into the informational and cultural space.

Keywords: *total-dynamic model, humanistic psychology, cooperation, bilingual/ multilingual children, family, parents, pedagogues, dyad "I and the World", model, Italian Education System.*

Введение

1.1. Актуальность проблемы. Внимание ученых к изучению различных направлений билингвизма является насущной тенденцией научных исследований и практической сферы в области гуманитарного знания благодаря тенденциям социально-языковой политики современного мирового сообщества, определяя его как эссенциальное проявление многоязычия в сфере образования и межкультурных коммуникаций. Билингвизм представляет собой многогранный феномен, который имеет особенную социальную детерминированность и обусловленность культурологических, социальных и психологических граней. Изучение такого явления не только важно в теоретических изысканиях, но и билингвальных практиках в образовании. Развитие человеческой личности и ее системное образование является важным приоритетом мирового научного сообщества, учитывая современную динамику цивилизационного развития. В новом контексте личность педагога концентрируется в первую очередь в формате общечеловеческих ценностей, где педагог является одним из главных участников воспитания и формирования человеческой личности с её морально этическими и нравственными ценностями. Инновационный формат общества и взаимоотношений усиливает роль педагога как воспитателя, ключевая роль которого заключается и не ограничивается лишь в более тонком прикосновении к личности, помогая в становлении молодежи стать субъектом собственной жизни, в пробуждение и желания и интереса к самоопределению, самореализации, саморефлексии, к овладению коммуникативной культурой, в выработке навыков конструктивного поведения, полезного досуга, что гарантирует гармоническое взаимодействие общества и личности. Ученые видят современного педагога в роли активного деятеля, перед которым определен комплекс мер, помимо традиционных актуальных и сложных психолого-педагогических и социальных задач в условиях поликультурного общества таких, как аналитических, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих, управленческих и др., несущих важное ценностно-смысловое значение в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста, работающего в многонациональном государстве.

В связи с этим, недостаточная компетентность как педагогов во взаимодействии с детьми-билингвами и их родителями, так и самих родителей, порождает массу сложных противоречий: неготовность учителя к обучению и сотрудничеству со школьником билингвом и его семьей, незнание когнитивных и эмоциональных процессов у ребенка, отсутствие в школах специалистов (тьюторов) по педагогическому и психологическому сопровождению ребенка билингва и оказанию ему социально-психологической помощи и поддержки. Все это влияет на образовательную среду учебного заведения в любой стране, в частности, в нашем случае, Италии, региона Сицилии, в информационное и культурное пространство.

1.2. Современные тенденции.

Несколько десятилетий назад известный ученый психолингвист Ф. Грожан определил половину населения земного шара билингвами [3, с. 51–56]. А в наши дни уже можно говорить не столько о двуязычии, сколько о многоязычии. Например, в Италии ситуация развивается таким образом, что если ранее случаи билингвизма были исключением, то теперь с увеличением миграционных потоков и как следствие, политики культурной интеграции, плюс распространением моды на изучение языков с раннего детства, монолингвизм перестает быть доминантой гомогенного общества [1; 10]. Государственным законом № 482 от 1999 г. Итальянский Парламент признал наличие различных языковых меньшинств, расположенных на территории Италии, который разрешает официальное использование всех 12 языков в государственных учреждениях, их преподавание в учебных заведениях, трансляцию теле- и радиопередач на государственных каналах сети RAI [15, с. 186–197]. Так как приток иностранных граждан в Италию продолжает увеличиваться, проблема билингвов стоит особенно остро. И, конечно, отношение к билингвальным семьям в Италии весьма неоднозначное, как со стороны общества, так и педагогов, которые не готовы к обучению таких школьников. Поэтому нам представляется возможным проанализировать научные изыскания по данной проблеме с различных научных позиций, как русских ученых, так и исследователей международного уровня.

1.3. Понятийный аппарат исследования.

Понятие билингвизма рассматривается в словарях как «двуязычие», владение двумя языками. С точки зрения психологии билингвизм представляет собой метод и средство гносеологического познавательного процесса, он выступает важным элементом культуры управления развитием личности и коммуникации, а с точки зрения педагогической науки билингвизм – есть параметр, показатель, влияющий на учебно-воспитательный процесс, что позволяет предусматривать разработку эффективных и инновационных технологий по неродному языку с целью достижения успешности обучающегося [11].

Билингвизм – уникальный феномен, являющийся предметом исследования многих наук, в том числе, лингвистики и социологии, а также методики преподавания иностранных языков. Он обеспечивает процесс обогащения личности культурными ценностями разных этнических групп. Тем

не менее, стоит обратить внимание на тот факт, что билингвизм может создать серьезные противоречия во взаимоотношении ребенка и взрослого, поскольку языки и культуры, отличающиеся друг от друга, отражают различное отношение к подобным явлениям внутри конкретного общества [6, с. 384–392]. Перед педагогами стоит достаточно сложная задача в определении функциональной важности формирования личности билингва в педагогическом процессе и готовность общества воспринимать подобный феномен как уникальный инструмент взаимодействия в современном мире.

Анализ литературы по проблеме исследования. Ученые предполагают, что уже в ближайшие 10–20 лет большинство населения мира будет двуязычным или многоязычным. Это усложняет и без того непростую задачу педагогов – все чаще им придется работать с поликультурной, разноуровневой по своему составу и уровню знаний, мотивации к обучению аудиторией. Поликультурный состав школьников требует от учителя глубокой содержательной и инструментальной мобильности. Педагогу необходимо владеть несколькими культурными концептами, чтобы успешно вести урок в классе, в котором одновременно могут находиться до половины обучающихся билингвов, необходимо обладать высокой стрессоустойчивостью, знанием, как минимум, двух языков – родным и в совершенстве английским, то есть необходим инновативный учитель [4].

Наукой доказано, что естественные билингвы обладают некоторыми преимуществами перед детьми-монолингвами, которые необходимо учитывать педагогу: это и более глубокое понимание других культур, и развитые когнитивные способности, концентрация внимания, память, ориентация в пространстве, склонность к более творческому использованию языка. Они раньше начинают мыслить аналитически, разбивая слова на составляющие, обладают повышенным чувством фонологии. Но все это проявится только в том случае, если педагог поможет ребенку справиться с теми трудностями, которые неизбежно возникают у детей-билингвов.

В современных школах необходим иной уровень психолого-педагогического и социально-культурного сопровождения учащихся билингвов и их родителей. Работа предполагает деятельность в нескольких направлениях, взаимосвязанных и дополняемых друг друга: определение социального статуса ребенка в коллективе сверстников, знакомство с национальными особенностями и вовлечение их в культурные практики страны; ранняя диагностическая, профилактическая и коррекционно-развивающая работа по предупреждению дезадаптации школьников в обучении и поведении; изучение особенностей психологического состояния, эмоциональной сферы ребенка, которые необходимо учитывать в процессе сопровождения; консультативная помощь и психолого-педагогическое просвещение родителей, педагогического состава в решении возникающих проблем; формирование межнациональной толерантности, формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию, как у детей, так и педагогов.

Многочисленные исследования психологических особенностей детей-билингвов [12, с. 81–95.] показывают, что у них более высокий уровень

контроля лингвистических процессов, проявляющийся в умении безошибочно применять две различные лингвистические системы, интуитивно понимая структуру и функционирование языков. Это в первую очередь связано с нейромозговой деятельностью индивидуума, который естественным образом переключается с одного языка на другой. Многие билингвы начинают читать раньше монолингвов и интересуются деталями коннотативной окраски текста, а соответственно и эмоциональным восприятием и передачей прочитанного. Их мозг четко выстраивает лингвистические формулы и матричные взаимоотношения информации на разных языках, но этот процесс довольно сложный и при отсутствии должных стимулов окружающей среды может стать пассивным элементом развития. Интуитивное и логически выстроенное понимание структуры неродного языка помогает билингвам в дальнейшем и в изучении других языков. Некоторые способности двуязычных детей связаны с лучшим, по сравнению с монолингвами, исполнительным контролем, отвечающим за внимание, концентрацию, подавление несущественной информации. Они лучше концентрируются на важной информации, проводят ее анализ, без затруднений могут выделять главное. Билингвизм стимулирует развитие творческих способностей, способствует развитию дивергентного мышления, т. е. умения рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы; оказывает положительное влияние на развитие всех видов памяти, а также когнитивных навыков, аналитического и логического мышления. Дети, говорящие на двух языках, лучше справляются с заданиями по тестированию краткосрочной и долгосрочной вербальной памяти, а также с заданиями на визуальные и пространственные способности. Билингвизм положительно влияет на психическое и эмоциональное состояние ребенка. Эти дети более уверенные, эмоционально позитивные, часто более успешные в области учебной деятельности. Двуязычные дети более открыты для общения и часто становятся экспертами в тех областях, где требуется знание двух или более языков, то есть они открыты для международного общения и используют свое врожденное качество как профессиональный элемент в развитии карьеры и профессионального развития [9, с. 87].

Так или иначе, анализ литературы показывает нам, что практически все теории, касающиеся рассматриваемой нами проблемы, связаны с социально-психологическими характеристиками развития личности. Так теории психологического гуманизма Колли, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и других ученых ставили акцент на уникальность личности учащегося. На нейро-психолингвистическом и когнитивном уровнях такие подходы характеризует попытку понимать школьника с учетом его индивидуальности. В области когнитивной психологии Дж. Андерсон разработал модель приобретения навыков, которые впоследствии превращаются в процедурные знания. Другим ключевым моментом в развитии теории билингвизма явилось осознание роли аффективного фильтра учащегося (М. Дулай и Х. Барт), а также теории мотивации и эмоций учащегося (С. Крашен), играющих важную роль в определении успешности/ не успешности личности в обучении.

В современном образовательном пространстве задача подготовки компетентных педагогов в инновационном формате, опирается на олодинамическую теорию, которая базируется в своем историческом развитии на разные теоретические и методологические предпосылки и согласно которой билингвизм соответствует уровню компетенций, достаточных в целях эффективной коммуникации на разных языках, задействуя при этом более одного языкового кода. Олодинамическая модель Р. Титоне [17, 18, 19] ставит в центр развитие личности Я с интеграцией в процессе ассимиляции трех следующих областей, которые взаимодействуют в едином порядке: привычки и поведение, определяемое окружающей средой; когнитивные процессы, определяемые психическими и врожденными особенностями субъекта; структура личности, то есть динамическая организация психофизических систем человека, которые стимулируют рефлексивную (внутренние факторы личности) и поведение (межличностные и социальные факторы). Титоне определил следующие аспекты динамического развития Я: существующий опыт слушателя/говорящего; аффективные компоненты; источники бессознательного/подсознательного словесного сообщения; намерения и коммуникативные решения; лингвистическое самосознание и др. [16, с. 66–67, 78]. Гуманистическая концепция модели Р. Титоне заключается в индивидуальном способе усвоения языка и особым потребностям в обучении [18]. В данной модели обучение фокусируется на концепции личности в открытой системе взаимоотношений «Я – Мир».

В конце XX столетия появились новые тенденции в обучении школьников, уходящей своими корнями к социальной педагогике, целью которой является развитие навыков, необходимых для успешной социализации личности в обществе, умение ориентироваться в повседневных жизненных ситуациях, решать возникающие нестандартные задачи, опираясь на присвоенные ценностные ориентации и развитые социальные ценности, используя приобретенные знания, навыки, жизненный и учебный опыт, умения, то есть социальную компетентность.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы по научным исследованиям показывает, что многие ученые рассматривают социальную компетентность как неотъемлемую часть процесса социализации человека, помогают человеку справляться с изменением социальных ролей, умением работать вместе, готовность к изменениям, самоопределению, социальной ответственности за последствия своих действий. На основе теоретического анализа понятия «социальная компетентность» мы пришли к пониманию социальной компетентности как совокупности конкретных личностных качеств, способностей, социальных знаний и умений, влияющих на интеграцию человека в общество через продуктивное выполнение им различных социальных ролей. В настоящее время получило распространение такое понятие как «компетенция поведения» (action competence), которое, в отличие от «коммуникативной компетентности», определяет лингвистический акт как способ взаимодействия с другими субъектами, направленный на достижение определенных целей.

Такая перспектива тесно связана с гуманистической психологией и педагогикой (П.Ф. Каптерев, В.В. Зеньковский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, З.И. Равкин), Г.И. Щукина, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров; Д. Дьюи, А. Маслоу, Э. Фромм, Ж.П. Сартр, В. Франкл), рассматривающей процесс обучения как единое целое, построенного на эмпатии, толерантности, конгруэнтного поведения. Усвоение новых знаний и мотивации подразумевает пересмотр отношений «Я-Мир», в котором обучающийся считается ответственной личностью, а задача учителя заключается в активизации процесса, создания психологического комфорта и в сокращении препятствий, мешающих естественному усвоению знаний и приобретению социальных навыков в общении, обучении, взаимодействии с другими субъектами. Следовательно, изменяется отношение к роли участников процесса обучения: обучающийся и педагог являются партнерами, которые вырабатывают общие цели на высоких моральных принципах, готовых к личностному саморазвитию, а если в этот образовательный процесс включены родители, то это дает шанс понимания и эффективного решения возникающих проблем. Соотношение языка, речи, мышления и коммуникации изучается на основе общего принципа вариативности, который подчеркивает необходимость учитывать личностный мир учащегося.

Методы/ Методологические основания. *Цель исследования.* В связи с современными проблемами в международном лингвистическом образовании, важное значение приобретает научно обоснованная олодинамическая теория итальянского ученого Ренцо Титоне, согласно которой обучение строится вокруг концепции личности и открытой системы отношений в диаде «Я и Мир», опирающейся на когнитивное и эмоциональное взаимоотношение на принципах вариативности, что обогащает речемыслительную деятельность в обучении билингвов с психолингвистических и социокультурных позиций, что позволяет эффективно развивать личностные и социальные навыки школьника.

Объект исследования: билингвальное образование в Сицилии

Предмет исследования: взаимодействие билингвальных детей и их родителей с педагогами школ

Методологической базой явились идеи *антропологического* (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Я.А. Коменский, Д. Локк, Н.О. Лосский, П.Ф. Лестгафт, К.Д. Ушинский, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, Бродель, Фробениус, Гребнер, Уайт, Ле Гофф), *культурологического* (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, Л.С. Выготский, О.С. Газман, С.Н. Иконникова, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, Н.Е. Щуркова; Хейзинга, Ортега-и-Гассет, Гессе, Борхес), *психолингвистического* (В.Б. Апухтин, В.П. Белянин, Т.А. Дейк, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская [7], Е.С. Никитина, Ю.А. Сорокин, Umberto Eco [20], К. Юнг), *компетентностного* (И.А. Зимняя [8], А.Г. Бермус [4], Э.Ф. Зеер, В.А. Болотов [5], Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, В.В. Сериков, О.Б. Томилин, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской [13], N. Chomsky) и *системного* (П.А. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин) подходов, *концепции*

профессионального становления специалиста (Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров) в рамках которых были задействованы методы рефлексивного анализа и синтеза проблем.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования, изучение нормативно-правовой документации;
- эмпирические методы: беседы, опрос, наблюдение образовательного процесса в школах Сицилии.

Экспериментальная база исследования: школы Сицилии

Этапы эксперимента:

На первом этапе нами осуществлялся анализ научной литературы по проблеме билингвального образования в контексте мирового опыта. Ставились цели, формулировались задачи исследования, формулировались проблемы билингвального образования Сицилии. На этом этапе была обоснована актуальность исследования, практическая значимость проблемы, сформулирована рабочая гипотеза.

На втором этапе была разработана социолингвистическая модель организации учебного процесса в школе, выявлены критерии эффективности и педагогические условия реализации модели в учебном процесс школы, обосновывалось, что специально созданная билингвальная образовательная среда школы позитивно влияет на воспитание, обучение, развитие личности школьника билингва в триаде «учитель-ребенок-родители»; обоснованы результаты и выводы по работе.

В рамках нашего исследования мы опросили 63 человека – *родителей*, которые воспитывают детей билингвов. Респонденты озвучили совершенно разные ответы. Приведем некоторые из них (хотим сразу оговориться, что стиль ответов сохранен в авторском варианте):

«Мой сын прекрасно говорит и пишет на итальянском, лучше его одноклассников. На наречии совсем не общается, но так как у него двойная фамилия, случалось, что просто снижали оценку и даже один раз оставили на пересдачу летом итальянского. Как потом выяснилось – по ошибке. Обучение здесь (как программа) – плакать хочется. В основном итальянский и религия (S.M.).

«В школе нет проблем, если видят, что ребёнку нужна помощь, преподаватель занимается отдельно с ним» (A.D).

«Если Сицилия, то здесь всё будет зависть от учителя именно вашего ребёнка, на этом острове, всё, как повезёт и никаких закономерностей» (O.V.).

«У меня сыну 7 лет, он знает четыре языка. Учителя достали! Не усидчивый, отвлекается, не слушает уроки и учителя. Но, все тесты и экзамены, на “отлично”! И здесь мне хочется сказать, учителя, а не задолбали ли вы?! Ну, крутится, ну вертится, зато материал усвоил. Какие у вас проблемы то?!» (O.A.)

«В Италии нормально к билингвам относятся. Но вы делайте упор, чтобы итальянский хорошо знал ребенок. Приучайте его книги читать (много). Школьные учителя вам не помогут в этом» (K.R.).

«Учителя поддерживали в общении на моём родном языке. Даже спрашивали как они (дети) в туалет, например, по-русски просят, чтобы сразу среагировать» (М.Х.).

«Нам помогает логопед. Учитель в классе не хочет вникать в нашу проблему» (Е.Т.).

Мы опрашивали также детей-билингвов. В опросе приняло участие 50 учащихся разного возраста. Представим некоторые ответы школьников:

«В начальной школе я читал медленнее всех и учитель всегда сердился на меня. Я путал буквы и написание слов. Учитель говорила «что тут непонятного». Я переживал, волновался и никогда не хотел читать вслух при всех. Сейчас я читаю быстрее всех в классе и пишу очень грамотно» (D.M.).

«Я ненавидела писать диктанты, так как делала много ошибок» (N.G.).

«Мне не хватало помощи учителя» (F.A.).

«Мой учитель меня поддерживал и хвалил» (A.N.).

«Мне учитель говорил, что надо много читать и так я быстрее овладею итальянским языком» (K.L.).

«Мне было некомфортно в классе. Ребята часто подшучивали над моим произношением, а учительница не обращала на это внимание. Иногда было желание убежать из класса и никогда туда не возвращаться» (C.B.).

Педагоги неохотно включались в обсуждение проблемы. Лишь несколько респондентов высказали свое мнение: «у билингвов лучше развита языковая память, социальные характеристики», «иногда было сложно объяснить какую-либо задачу», «мигранты мешают учить итальянских детей итальянскому языку в полной мере на уроке», «я понимаю, что билингвизм расширяет культурные границы и это требует большой отдачи и самосовершенствования», «родители не всегда выполняют требования учителя, что затрудняет ребенку усвоение материала».

Проведя научное исследование по рассматриваемой нами проблеме, мы разработали *социокультурную модель* организации учебного процесса в школе, где обучаются школьники билингвы.

Обоснованная целостная социокультурная концепция взаимодействия детей билингвов и их родителей с педагогами школ, учитывающих специфику билингвального образования в мире, основывается на комплексе методологических подходов, закономерностей, педагогических принципов, функций, этапов педагогического взаимодействия и включает следующие структурные компоненты: проблемно-целевой; содержательно-аналитический; оценочно-технологический; управленческо-результативный. Содержательно-аналитический компонент, ориентированный на формирование эффективного взаимодействия педагогов, как с детьми билингвами, так и их родителями, выполняет системообразующую роль и обеспечивает организованность, слаженность, регламентированность и целостность модели, функционирование и развитие ее основных элементов в тесном взаимодействии и взаимосвязи, основанных на достижении гармоничных диалоговых отношений. Результатом является возможность разработки новой социокультурной и лингвистической модели, в которую итальянская образовательная система может успешно

вписаться и предоставить важную информацию в области современного лингвистического образования и развития вариативности педагогически обоснованных систем.

Нами выделены следующие *принципы* билингвального образования: принцип гуманистической педагогической ответственности в обучении детей билингвов, в их развитии, самообучении и саморазвитии, принцип учета психологических индивидуальных особенностей детей билингвов, принцип толерантного взаимодействия.

Критериями эффективности образовательной организации выступают личностный критерий субъектов образовательного процесса; деятельностный критерий, направленный на эффективную мотивацию взаимодействия в триаде «педагог-ребенок-родитель»; организационно-управленческий критерий и профессионально-методический критерий. Эффективность модели определяется результатами экзаменов, контрольных срезов, итоговой государственной аттестацией выпускников; результатами конкурсов, олимпиад школьников; материалами аттестации педагогических кадров; результатами тестирования; профессиональными характеристиками руководителя образовательной организации.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность использования разработанной модели являются:

– реализация концепции целостности деятельности образовательной организации, включающей в себя следующие индикаторы управленческой эффективности: здоровьесбережение как отдельной личности, так и всего коллектива, целесообразность, инновационность, управляемость окружающей развивающей среды, ресурсы и результаты педагогической и кадровой эффективности;

– сформированность у педагогического коллектива мотивационной готовности к инновационной деятельности; развитость системы установок на сознательное, целенаправленное и планомерное создание условий для эффективного педагогического обеспечения в образовательной организации успешного развития обучающихся билингвов;

– выбор конструктивных традиционных и инновационных форм, методов и технологий организации осуществления количественных и качественных методов измерения в мониторинге, корректная интерпретация данных мониторинга с учетом различных влияний и связей между показателями, использование качественного инструментария и современного программного обеспечения для обработки и анализа данных мониторинга.

Результаты и выводы. После теоретического анализа и глубокого всестороннего изучения различных методологических подходов, можно утверждать, что специально организованные программы обучения и взаимодействия педагогов итальянских школ с обучающимися билингвами и их родителями с точки зрения представлений о структуре интеллекта и социальной активности, можно сделать вывод о том, что две языковые системы способствуют развитию гибкости мышления, интеллектуальной активности и социальной успешности. Специально созданная билингвальная

образовательная среда школы, в которую входят совокупность пространственно-предметных, материальных, поликультурных факторов, социальных компонентов, межличностных отношений, которые взаимосвязаны друг с другом, дополняют и обогащают друг друга, позитивно влияют на воспитание, обучение, развитие личности школьника билингва, помогают грамотно выстроить отношения в триаде «учитель-ребенок-родители».

Тонкость лингвистического окружения ребенка-билингва влияет на его способность к более четкому и глубокому пониманию смыслов, конструирования определенных образов, что является приоритетным индикатором активности интеллектуального развития, нешаблонного, дивергентного мышления, катализатором творческих способностей, а также влияет на успешную социальную интеграцию билингвов в современном многополярном обществе. Поэтому инновационные методы и технологии обучения и развития школьников билингвов раскрывают возможность разработки новой социокультурной и лингвистической модели, в которую итальянская образовательная система может успешно вписаться и предоставить важную информацию в области современного лингвистического образования и развития вариативности гуманистических педагогических систем.

Практическая значимость исследования заключается в том, что основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной деятельности и педагогической практике при рассмотрении вопросов о феномене билингвальной образовательной среды.

Литература

1. Конституция Итальянской Республики / пер. с итал. Л.П. Гринберга // Конституции государств Европейского Союза / под общ. ред. Л.А. Окунькова. – М.: Издательская группа ИНФРА-М–НОРМА, 1997. – С. 423–450.
2. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1977. – 29 с.
3. Беженарь О.А. Некоторые проблемы становления детского билингвизма // Полилингвильность и транскультурные практики, 2015, № 4, с. 51–56.
4. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 102–109.
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 384–392.
7. Залевская А.А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики, 2009. – № 10. – С. 10–17.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Касенова Н.Н., Мусатова О.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе / Сибирский педагогический журнал, 2017, № 5, с. 87.
10. Римонди Дж. Языковые контакты: теория и практика // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 393–398.

11. Словарь социолингвистических терминов. Билингвизм (дваязычие): <https://znachenie-slova.ru/билингвизм> [Электронный ресурс]: Дата обращения 12.02.2020/
12. Соколова И. В. Влияние билингвизма на социокогнитивное развитие личности // *Образование и наука*. – 2012. – № 8 (97). – С. 81–95.
13. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // *Народное образование*. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
14. Чельшиева И. И. Современное лингвистическое законодательство Италии // *Решение национальных языковых вопросов в современном мире*. М, 2003. С. 161.
15. Шевлякова Д. А. Формирование языковой политики государства: законодательные уровни – теория и практика (на примере Итальянской Республики, 1946–2017 гг.) // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. – 2019. – № 826. – С. 186–197.
16. Slama Cazacu T. *La lingüística aplicada e alcuni problemi psicolinguistici nell'insegnamento delle lingue // Avamposti della psicolinguistica applicata / R. Titone (ed). Roma, 1981, c. 66–67, 78.*
17. Titone R. *Early Bilingual Education. The Italian Experience*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 1995. 328 p. 4.
18. Titone R. *La psicologia alla ricerca dell'uomo*. Roma, 1983.
19. Titone R. *A psycholinguistic definition of the «Glossodynamic Model» of Language behaviour and language learning // Rassegna italiana di linguistica applicata*. 1973. № 5. С. 5–18.
20. Umberto Eco. *Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts*. – *The Tanner Lectures on Human Values. Delivered at Clare Hall, Cambridge University March 7 and 8, 1990*. – Pp. 143-202.

УДК 37.02

**К.А. Алейникова, соискатель
Институт стратегии развития образования РАО
г. Москва, Россия**

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ США: СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс геймификации школьного образования в США. Кратко характеризуются современные игровые методы и формы организации обучения, разработанные в условиях геймификации образовательного процесса.

Ключевые слова: технологизация, геймификация, игровые методы обучения, организационные формы обучения.

**К.А. Aleinikova, researcher
Institute for Strategy of Education Development of the Russian
Academy of Education,
Moscow, Russia**

GAMIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE US SCHOOLS: MODERN GAME-BASED TEACHING METHODS AND FORMS

Abstract. The article considers the gamification of educational process in the US schools. The modern game-based teaching methods and forms are briefly characterized.

Keywords: gamification, game-based teaching methods, game design, organizational forms of teaching.

Введение

В последние годы в школьном образовании США происходят существенные перемены, обусловленные стремительным развитием цифровых технологий. Сегодня можно наблюдать, как современная американская школа проходит сложный этап технологизации. Этот процесс сопровождается изменением подходов к организации обучения, пересмотром роли субъектов образования в учебном процессе, переоценкой способов и средств достижения образовательных целей. Анализируя сложившуюся в современном образовании ситуацию, американский исследователь А. Бейтс пишет, что развитие технологий и Интернета ведет к «фундаментальному переосмыслению образовательной практики». Исследователь подчеркивает, что от учащихся больше не требуется находиться в определенном месте в определенное время, учителя больше не выступают в роли проводников знаний, образовательные учреждения больше не являются местом для передачи информации. Поэтому образование, по утверждению А. Бейтса, необходимо перестраивать в соответствии с потребностями обучающихся, а технологии необходимо использовать в ответ на эти потребности [1].

Подобного мнения придерживаются и другие ученые. В последние годы в США наблюдается всплеск исследований, затрагивающих проблемы перехода к технологическому типу образования. Анализ научных статей, которые были опубликованы в журналах «Образовательные технологии и общество» (*“Educational Technology and Society”*), «Американский журнал дистанционного образования» (*“American Journal of Distance Education”*) и «Международный журнал образовательных технологий в высшем образовании» (*“International Journal of Educational Technology in Higher Education”*), показал, что исследователи сегодня активно занимаются вопросами разработки новых образовательных технологий.

Одной из центральных тем большинства исследований выступает геймификация образовательного процесса. Геймификация в данных исследованиях рассматривается главным образом как специфический подход к организации обучения, основанный на введении в учебный процесс базовых механик компьютерных игр, способствующих повышению активности обучающихся и улучшению результатов обучения [6]. Именно этому подходу уделяется сегодня особое внимание в США. В стране ведутся полномасштабные исследования в области новых игровых методов и форм организации обучения. При этом наиболее эффективные разработки ученых, а также передовой педагогический опыт транслируются на государственном уровне и активно внедряются в практику обучения и воспитания.

США быстрыми темпами идут по пути геймификации обучения. Американские исследователи сегодня считаются лидерами в сфере игровых педагогических инноваций. Образовательные продукты и гейм-технологии, разработанные в этой стране, активно используются в настоящее время в школьном, профессиональном и корпоративном образовании. Очевидно, что эти тенденции являются актуальными и для России. Целесообразным в этой связи видится изучение как теоретических подходов к пониманию

геймификации, так и практического опыта внедрения данного подхода в образовательный процесс США. Это не только позволит выбрать наиболее рациональный для отечественного образования способ геймификации обучения, но и поможет избежать ошибок, часто возникающих при освоении новых практик.

Теоретико-методологическая база исследования

Теоретическими и методологическими основаниями исследования выступают труды по игровой деятельности (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Флейвелл, Й. Хейзинг), работы, посвященные внедрению в практику образования игровых подходов (М. Пренски, Д. Джи, Г. Зихерман, Д. Шаффер), а также исследования, содержащие данные о влиянии игровых методов и форм обучения на развитие учащихся (Р. Майер, А. Мэй).

Источники исследования. Источниками исследования являются научные статьи и другие работы зарубежных ученых, материалы сети Интернет.

Цель исследования. Целью данной статьи является описание особенностей геймификации образовательного процесса в школах США и обзор современных игровых методов и форм организации работы с учащимися.

Методы исследования. Для достижения указанных целей использовались следующие методы исследования: анализ, синтез, обобщение, интерпретация.

Результаты. Геймификация образовательного процесса в школах США

Понятие «геймификация» было привнесено в образовательную практику относительно недавно. Его возникновение связано с именем британского программиста Н. Пеллинга, который в начале 2000-х годов занимался проектированием игровых интерфейсов. Сегодня данный термин используется практически во всех сферах деятельности, в том числе и в сфере образования.

В современной образовательной практике под термином «геймификация» обычно понимается особый подход к организации обучения, позволяющий за счет введения в образовательную практику элементов игрового дизайна повысить мотивацию обучающихся и их вовлеченность в учебный процесс [3].

Отметим, что в настоящее время в американской науке не существует единого подхода к определению понятия «геймификация», в психолого-педагогической литературе встречается множество разнообразных трактовок данного термина. Между тем большинство исследователей сходятся во мнении относительно характеристик, присущих геймифицированному процессу обучения. Среди них: развитие устойчивого интереса и мотивации к обучению, ориентация на достижение образовательных целей, субъектная активность обучающихся и высокий уровень вовлеченности в учебный процесс, облегченный способ усвоения новых знаний, постепенное усложнение испытаний, право на ошибку при выполнении заданий, систематическая оценка деятельности обучающихся и т. п.

Геймификация является относительно новым феноменом для педагогической науки, привлекающим внимание теоретиков и практиков образования. Некоторые аспекты геймификации в образовании рассматриваются сегодня в работах М. Пренски, Д. Джи, Г. Зихермана, Д. Шаффера и ряда других исследователей. Опираясь на фундаментальные труды по игровой деятельности Й. Хейзинга, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Флейвелла, К. Гинзбурга и других, исследователи обосновывают актуальность внедрения в образование элементов игрового дизайна и игровых практик.

С точки зрения этих исследователей главным преимуществом геймификации является вовлеченность учащихся в учебный процесс. В частности, М. Пренски утверждает, что дальнейшая геймификация обучения просто неизбежна, поскольку представители нового «цифрового поколения», то есть современные школьники, давно уже освоили «цифровой язык» разнообразных устройств и активно его используют в своих целях, в том числе и образовательных. Это привело к тому, что процесс познания и обработки информации у современных детей стал происходить иначе и в значительной степени сегодня связан с использованием компьютеров, мобильных устройств, Интернета и видео игр [5]. Мнение ученого подкрепляется исследованиями современных немецких физиологов, изучающих влияние видео игр на развитие головного мозга. Так, исследования доктора А. Мэй доказывают, что процесс освоения новых знаний и навыков с применением цифровых игр содействует формированию в головном мозге учащихся новых нейронов и ускоряет рост серого вещества [7].

Учитывая результаты исследований немецких ученых, а также проанализировав данные экспериментов по использованию цифровых игр в учебном процессе, проведенных в различные годы в США группой исследователей под руководством Р. Майера (2014, 2019), М. Пренски, Д. Джи, Г. Зихерман и Д. Шаффер настаивают на необходимости геймификации образовательного процесса в современных школах США. Исследователи полагают, что основанный на цифровых играх подход к организации обучения позволяет не только расширить границы традиционного образовательного процесса, но и способствует достижению приоритетных целей американского образования.

Подчеркнем, что эти идеи нашли свое применение в образовательной политике США. Геймификация учебного процесса в стране сегодня происходит при поддержке Министерства образования. В соответствии с национальным планом по развитию технологий в образовании, принятом в 2010 году, в США ведется системная работа по созданию и массовому внедрению в учебный процесс современных игровых методов и форм организации обучения. Интересно, что к разработке игровых методов и форм работы привлекаются не только исследователи в области психолого-педагогической науки, учителя-практики, но и специалисты в области IT-технологий и игрового дизайна.

Одним из серьезных направлений в работе Министерства образования США является расширение пользовательской базы игр и вовлечение все большего числа субъектов образовательного процесса в практику создания

и применения видео игр в условиях школьного и дистанционного обучения. Так, к примеру, по инициативе Министерства образования США в стране на протяжении нескольких последних лет расширяется сеть местных стартапов, ориентированных на развитие технологий в образовании. Функционирующие стартапы позволяют объединить геймдизайнеров, учителей, родителей и детей в целях разработки и массового распространения в школах высококачественных видео игр. Кроме того, серьезные компании по производству видео игр в тесном сотрудничестве со специалистами управления образовательных технологий продолжают совершенствовать специализированные платформы для разработки обучающих цифровых игр, использовать которые могут люди, не имеющие подготовки в области игрового дизайна.

Важно, что концептуальными основами для разработки новых игровых методов и форм организации образовательного процесса в США служат такие научные направления, как бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм. Вместе с тем, отметим, что при создании инновационных форм и методов учитываются результаты последних исследований в области нейронаук. Такой подход, основанный на сочетании накопленного теоретического опыта и изучении данных нейронаук, позволяет американским исследователям разрабатывать эффективные образовательные продукты и гейм-технологии, продаваемые во всем мире.

Современные игровые методы и формы организации обучения в США

Изучение опыта геймификации образовательного процесса в США показало, что в современных американских школах активно применяются игровые методы и формы организации обучения. Отличительной чертой данных методов является обоснованное использование подходов, характерных для компьютерных игр, в процессе решения неигровых проблемных задач.

Сущностным для современных игровых методов обучения, по мнению исследователя Г. Зихермана, является разработка сюжетной линии игры и ее механики. При этом как сюжет игр, так и их механика определяются в соответствии с целями обучения. В качестве сюжетов, как правило, выступают увлекательные истории, которые разбиваются на мини-сюжеты или квесты. Каждый квест содержит фрагмент учебного материала, который моментально отрабатывается на практике в ходе выполнения игровых действий. Так, прохождение игроками квестов, разработанных на основе игровой механики (игровых правил), позволяет эффективно решать образовательные задачи [7].

Современные игровые методы обучения реализуются в различных по характеру общения и организационному режиму формах. Так, к примеру, обучение на основе игровых методов может происходить в индивидуальной, групповой или командной формах. Оно также может быть организовано в форме классно-урочного, дистанционного или он-лайн обучения.

Проведенный анализ практики применения современных игровых методов и форм организации обучения убеждает в том, что в США одной из приоритетных задач образования является разработка цифровых и видео игр.

Масса увлекательных игр, созданных в специальных образовательных целях, выпускается каждый год благодаря индустрии гейминга и индивидуальным стараниям отдельных педагогов, учащихся и их родителей.

Эти игры могут быть использованы на каждом конкретном этапе обучения. Так, в учебных целях на младшей ступени обучения широко используются простейшие цифровые игры, направленные на развитие у детей видов речевой деятельности, арифметических навыков, основных когнитивных функций и набора адаптивных компетенций. Для этих целей в образовательной практике применяют игры *“PacWriter”*, *“10 Finger Breakout”* (развитие навыков письма), *“Rocky’s Boots”*, *“Prime Time Adventure”*, *“Prodigy”* (развитие арифметических навыков), *“Fun with Letters”* (развитие навыков чтения), *“Contraption Maker”*, *“Kahoot”*, *“Twelve a Dozen”* (развитие адаптивных компетенций) и т. п.

В процессе обучения детей среднего и старшего школьного возраста чаще используются игры симуляции, стратегии, экшены и ролевые игры. В средней школе применяются три основных вида игр. Игры, способствующие формированию и закреплению знаний по основным дисциплинам. Этому способствует применение игр типа *“Timez Attack”*, *“Civilization III”*, *“Immune Attack”*, *“DomeD”* и т. п. Игры, ориентированные на развитие социально-коммуникативных навыков. Особой популярностью пользуется игра *“Virtual Leader”* и т. п. Игры поискового характера, направленные на поиск, обработку и анализ новой информации. *“Zombie based learning”* является одной из наиболее часто применяемых в этих целях игр.

В свою очередь старшие школьники с помощью игр практикуются в решении проблемных задач, способствующих развитию у подростков стратегического и инновационного мышления. На формирование данных умений направлены игры *“Global Conflict”*, *“Re-Mission”* и т. п.

Заключение

Изучение американской педагогической практики показывает, что ведущим трендом школьного образования в США сегодня является его геймификация. Под геймификацией образовательного процесса большинство современных исследователей понимают инновационный подход к организации обучения, основанный на включении в учебный процесс элементов игрового дизайна. Опираясь на результаты научных экспериментов, американские ученые говорят о серьезном педагогическом потенциале нового подхода. Именно в рамках данного подхода разрабатываются сегодня эффективные игровые методы и формы работы с учащимися, которые находят широкое применение в практике современного образования США.

Литература

1. Bates, A.W. *Technology, E-learning and Distance Education* / A. Bates, T. Bates. – Psychology Press, 2005. – 246 p.
2. *Common sense education*. В электронном режиме: <https://www.commonsense.org/education/top-picks/10-great-free-games-for-elementary-students> от 19 апреля 2020

3. Dichev, C., Dicheva, D. *Gamifying Education: What is Known, What is Believed and What remains uncertain: A Critical Review // International Journal of Educational Technology in Higher Education.* – 2017. – No. 9. – P. 4–40.

4. Mayer, R. *Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach / R. Mayer.* – Cambridge: The MIT Press, 2014. – 304 p.

5. Prensky, M. *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning / M. Prensky.* – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. – 227 p.

6. *Training industry. В электронном режиме: <https://trainingindustry.com/articles/learning-technologies/game-based-learning-vs-gamification-do-you-know-the-difference/> от 16 апреля 2020*

7. Zichermann, G. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, C. Cunningham.* – O'Reilly Media, Inc., 2011. – 208 p.

УДК 371 + 578

Е.В. Андриенко, д. п. н., профессор,

А.Н. Дахин, д. п. н., профессор,

Б.О. Майер д.ф.н., профессор, проректор,

Е.А. Яровая, к. п. н., доцент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, Россия.

МАТЕМАТИКА КАК ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Исследуются дидактические вопросы формирования проектной культуры школьников средствами математики, обладающей необходимыми формальными средствами для проектной деятельности. Установлены функции мыслительной деятельности, необходимые для проектной деятельности в любой области знаний. Используются методы: дедуктивные построения, анализ учебных результатов. В результате выделены четыре функции мыслительной деятельности, применение которых в проектной деятельности способствует её эффективности.

1. Проектная деятельность как предмет научного исследования.

2. Проектная деятельность как объяснительный принцип математического сюжета или сценария.

3. Проектная деятельность как предмет управления.

4. Проектная деятельность как ценность.

Выводы и рекомендации. Формальный аппарат математики может быть применён для развития мыслительных умений, необходимых для проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная культура, функции мыслительной деятельности, психология математики, объяснительный принцип, ценность.

E.V. Andrienko, Doctor Professor

A.N. Dakhin, Doctor

B.O. Mayer Doctor of Philosophy, Professor,

E.A. Yarovaya, Ph.D., associate professor,

Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russia

MATHEMATICS AS A DESIGN CULTURE OF PEDAGOGY

Abstract. The didactic questions of the formation of the design culture of schoolchildren by means of mathematics are studied, which have the necessary formal means for project activities. The functions of mental activity necessary for project activities in any field of knowledge are

established. Methods used: deductive constructions, analysis of educational results. As a result, four functions of mental activity are identified, the use of which in project activity contributes to its effectiveness.

1. Project activity as a subject of scientific research. 2. Project activity as an explanatory principle of a mathematical plot or script. 3. Project activity as a subject of management. 4. Project activity as a value. Conclusions and recommendations. The formal apparatus of mathematics can be used to develop the mental skills necessary for project activities.

Keywords: *design culture, functions of mental activity, psychology of mathematics, explanatory principle, value.*

Математика как учебная дисциплина располагает значительными формальными средствами, дополняющими мыслительный опыт обучающегося.

Существенной проблемой является окончательное определение такой гуманитарной категории, как «проектная культура», потому что исследователям предстоит преодолеть закон тождества [4, с. 81].

Дополнением к изменению, произведённому в ходе проектной деятельности, является собственное изменение субъекта этой деятельности. Научное исследование, затрагивающее проектную деятельность, предполагает представить экспликацию данного термина. Заметим, что есть работы, в которых предприняты попытки представить модель проектной деятельности, в том числе в контексте межпредметной интеграции с математикой [1, 3, 5].

Для проектной деятельности выделим четыре функции, которые показали свою результативность при изучении школьниками некоторых разделов математики.

1. Проектная деятельность есть особый предмет объективного научного поиска, так как собственно любая деятельность структурируется и воспроизводится через применение особой знаковой системы, адаптированной для решения проектных задач. При этом данная функция вполне допускает внутреннюю вспомогательную структуру.

2. Проектная деятельность – это объяснительный принцип, используемый для анализа и выработки решения в проблемной ситуации, встречающейся в проекте. Математика создаёт свои, строго формализуемые сценарии-этюды в пространстве конкретных сигнатур, пригодных для использования в виде проектных знаков, допускающих точные выводы при взаимодействии этих знаков.

3. Проектная деятельность – это и предмет управления. В каждом проекте присутствует организация как его участников, так и смыслового содержания, требующего технологического подхода для реализации замысла проекта. Управление проектной деятельностью описано, в частности, в работах А. Ж. Жафярова, А. Н. Дахина [3, 5]. Именно эти авторы определили математические способы и организационно-педагогические условия оптимальной реализации инновационных, креативных форм проектной деятельности, приводящих к оригинальным результатам.

4. Проектная деятельность школьников при решении математических задач формирует и ценностную основу экзистенциального опыта субъекта образования. Дело в том, что формально-логический стиль мышления

способствует формированию мыслительной культуры обучающегося, готового предлагать делать точные и строгие умозаключения и выводы, основываясь на базовых знаниях.

Перейдём к рассмотрению конкретной геометрической задачи, обсуждение которой, пусть даже краткое, продемонстрирует вариант формирования проектной культуры школьников, осуществляющих поиск решения подобных когнитивных проблем. Математический проект создаёт особую, уникальную зону ближайшего развития для успешного формирования проектной культуры школьников [2, с. 512].

Задача.

В $\triangle ABC$ известны все стороны: $AB=4$ см, $BC=5$ см, $AC=6$ см.

Проведена прямая a , проходящая через точку пересечения медиан и центр вписанной окружности. Необходимо доказать, что $a \parallel BC$.

Определить длину биссектрисы, проведённой из вершины A .

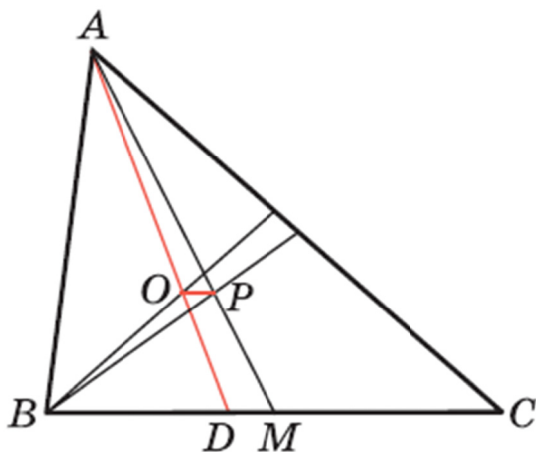


Рис. 1. Треугольник ABC и его медианы

Решение.

Отметим точку P пересечения медиан и точку O пересечения биссектрис.

Вопрос: при каких условиях OP и BC будут параллельны? Для ответа на него можно попробовать сориентироваться на признаки параллельности двух прямых, связанные с пересечением её третьей прямой.

Можно попробовать увидеть отрезки этих прямых как соответственные стороны подобных треугольников. Такие треугольники несложно рассмотреть – это треугольник AOP и треугольник ADM , где AD и AM биссектриса и медиана $\triangle ABC$.

Для доказательства параллельности OP и DM достаточно убедиться в подобии этих треугольников. Угол с вершиной A у них общий, достаточно доказать одинаковую пропорциональность сторон AO , AD и AP , AM . Так как P – точка пересечения медиан, имеем $AP:PM=2:1$. Дробь $AO:OD$ найдём с помощью $\triangle ABD$, и по её свойству имеем $BD:DC=AB:AC=2:3$. Но $BC=5$, следовательно, $BD=2$, $CD=3$. Теперь из $\triangle ABD$ видим $AO:OD=2:1$. Итак, необходимое равенство доказано, $\triangle AOP \sim \triangle ADM$, а $PO \parallel DM$.

Длину биссектрисы AD найти несложно, это можно сделать из треугольника $\triangle ABD$. Пусть $\angle ABC = \alpha$. воспользуемся теоремой косинусов.

$$36 = 16 + 25 - 2 \cdot 4 \cdot 5 \cdot \cos \alpha,$$

Откуда $\cos \alpha = 1/8$.

$$AD^2 = 16 + 4 - 2 \cdot 4 \cdot 2 \cdot /8 = 18 \text{ и } AD = 3\sqrt{2}.$$

Ответ: $3\sqrt{2}$.

Ниже представим некоторые педагогические соображения, имеющие как поучительную, так и дидактическую составляющие.

1. Необходимо следить за рациональностью своих рассуждений, приводящих, в конце концов, к решению. Здесь важно не идти наперекор своим первым ощущениям. Но при этом следует аргументировать все возникающие доводы, анализировать их рациональность, отмечать «+» и «-» всех сторон гипотезы.

2. Важно вовремя закрывать непродуктивные варианты поиска решения, основанные только на неглубоких догадках.

3. При решении следует сочетать настойчивость в поиске с гибкостью способов мышления, возникающего при этом. Не надо торопиться с отказом от гипотезы, пока есть возможность продуцирования содержательных идей. На новом пути исследования ситуации необходимо захватывать новые смысловые файлы-участки поиска, чтобы почерпнуть там инновационные и полезные факты.

Литература

1. Барбашина Э.В. Академическое письмо: заметки заинтересованного лица // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 185–187.

2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).

3. Дахин А.Н. Математика как способ вхождения в культуру общемыслительной деятельности / А.Н. Дахин // *Математика в школе*. – 2017. – № 7. – С. 41–45.

4. Зинченко В.П. Деятельность. Знание. Духовность / В.П. Зинченко // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 5. – С. 81–91.

5. Жафяров А.Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // *Science for Education Today*. – 2019. – № 2. – С. 81–95.

УДК 378

**Т.И. Анисимова, к. п. н., доцент,
Ф.М. Сабирова, к. ф.-м. н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В работе поднимается проблема формирования цифровых компетенций у выпускников магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, так необходимых для реализации программы «Кадры для цифровой экономики». Авторы раскрывают одно из решений указанной проблемы: введение специальных дисциплин и использование в их преподавании возможностей дистанционного и электронного обучения.

Показано, что такой подход дает возможность магистрам не только успешно ориентироваться в цифровой среде, но и использовать ее возможности в своей будущей работе.

Ключевые слова: трансформация, цифровые компетенции, информационные технологии, подготовка магистров, будущие педагоги.

**T.I. Anisimova, Dr. PhD Associate professor,
F.M. Sabirova, Dr. PhD Associate professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Elabuga, Russia**

THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES AMONG GRADUATES OF THE MASTER'S DEGREE IN PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING

Abstract. *The paper raises the problem of formation of digital competences in graduates of master's degree in the direction of 44.04.01 Pedagogical education, so necessary for the realization of the program "Personnel for digital economy". The authors reveal one of the solutions to this problem: the introduction of special disciplines and the use of distance and e-learning opportunities in their teaching. It is shown that such an approach enables masters not only to successfully navigate in the digital environment, but also to use its opportunities in their future work.*

Keywords: *transformation, digital competencies, information technology, master's training, future teachers.*

С 2017 года в России запущена федеральная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», в которой направление «Кадры для цифровой экономики» является одним из базовых [3]. В рамках реализации данного направления потребуются обучение и переобучение миллионов специалистов, в том числе и сфере информационных технологий. Многочисленными исследованиями доказано, что одной из важнейших компетенций, получаемой в системе образования, должна стать цифровая грамотность, поскольку она позволит осуществить переход в цифровую эпоху, обеспечивающую инновационное развитие всех сторон жизни общества [2: 60].

Проблема исследования заключается в необходимости трансформации системы образования с учетом современных тенденций, ориентированных на цифровизацию, поскольку целенаправленная работа в этом направлении позволит нашей стране не оказаться в стороне от научно-технического прогресса, перспектив инновационного развития, повысить ее конкурентоспособность и роль на мировом рынке.

Цель исследования состоит в поиске эффективных методов формирования цифровых компетенций у будущих педагогов, особенно при их обучении на второй ступени высшего образования – магистратуре. Методы включили в себя сравнительный анализ учебных планов, программ учебных дисциплин, модулей и учебных и производственных практик направления 44.04.01 Педагогическое образование по двум профилям «Образовательная робототехника» и «Цифровое образование», разработанных и реализуемых на факультете математики и естественных наук Елабужского института КФУ. Данные профили направлены на подготовку педагога в области информационно-коммуникационных технологий, способного создавать

современную образовательную среду для формирования у обучающихся творческого интереса к изучению технических наук, развития их творческих способностей [1: 10].

В результате проделанной работы среди преподаваемых дисциплин, включенных в учебные планы и программы названных профилей, были выделены дисциплины, формирующие цифровые компетенции у магистров-будущих педагогов: «Архитектура и практика применения электронных устройств», «Программное обеспечение компьютера», «Программное обеспечение мобильных устройств», «Облачные технологии в образовании», «Мобильное электронное образование», «Технологии разработки мультимедийного контента» и другие. Дисциплина «Цифровое образование» включена во все учебные планы магистратуры педагогических направлений нашего института. Учебно-практическая деятельность по освоению этих дисциплин позволяет не только совершенствовать базовые цифровые навыки по использованию электронных устройств, файлов, Интернета, онлайн сервисов, мобильных приложений, но и формировать у будущих педагогов профессиональные цифровые навыки, связанные с умением применять информационные технологии в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности. К ним можно отнести умение работать с информацией, программировать простейшие робототехнические устройства, создавать обучающие контенты в различных образовательных сервисах.

Важным моментом является также и то, что выпускники перечисленных направлений смогут осуществлять успешную профессиональную деятельность в психолого-педагогической, научно-методической, научно-исследовательской, экспертно-консультационной, организационно-управленческой сферах в общеобразовательных учреждениях; учреждениях дополнительного образования; государственных и научно-исследовательских центрах, учреждениях среднего и высшего образования.

Поэтому партнерами направления, предоставляющими площадки для прохождения практик, являются Особая экономическая зона «Алабуга», образовательные учреждения города и района. Важное место в этом списке занимают автономная некоммерческая организация «Детский технопарк «Кванториум»» и «Технопарк в сфере высоких технологий» (г. Набережные Челны), деятельность которых нацелена на возрождение престижа инженерных и научных профессий, содействие ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала молодежи.

Подготовка востребованных на рынке труда выпускников ставит перед преподавателями, которые готовят магистрантов, задачи по совершенствованию применения цифровых технологий в преподавании и обучении. Следуя требованиям времени, они активно используют широкие возможности дистанционного и электронного обучения, поэтому для данных профилей подготовки ими активно разрабатываются образовательные ресурсы в поддержку аудиторного обучения. Электронные образовательные ресурсы, в широком смысле этого понятия, позволяют не только успешно

ориентироваться в цифровой среде, но и формировать навыки по ее использованию в учебном процессе.

Сейчас команда преподавателей Елабужского института КФУ работает над созданием массового открытого онлайн-курса «Цифровое образование». Перечислим его основные темы:

1. Цифровая трансформация экономики мира и России.
2. Цифровизация российского образования.
3. Цифровые инструменты и ресурсы учителя
4. Практика применения цифровых инструментов в образовательной деятельности.

После освоения данного курса слушатель будет демонстрировать способность и готовность разрабатывать цифровые ресурсы, открытые для использования в сети интернет; разрабатывать учебные модули в системе дистанционного обучения; планировать и реализовывать процесс обучения в условиях цифровизации образования.

Новые формы обучения не заменят в один момент классического университетского образования. Но доля онлайн-курсов и цифровых методов постепенно будет расти, открывая все больше возможностей профессиональной мобильности, как для вчерашних школьников, так и для их родителей.

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

Литература

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

2. Семенова Р.И. STEAM-образование и занятость в информационных технологиях как факторы адаптации к цифровой трансформации экономики в регионах России / Р.И. Семенова, С.П. Земцов, П.Н. Полякова // *Инновации.* – 2019. – №. 10 (252). С. 58–70. URL: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2019.10/steam-obrazovanie-i-zanyatost-v-informacionnyh-tehnologiyah-kak-factory-adaptacii-k-cifrovoj-transformacii-ekonomiki-v-regionah-rossii.pdf> (дата обращения 17.02.2020).

3. Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». URL: <https://data-esopoty.ru/education> (дата обращения: 21.01.2020).

УДК 371

И.В. Аханов, соискатель, Южный федеральный университет
Л.Я. Хоронько, д. п. н., профессор
Донской государственный технический университет,
Т.А. Цквитария, к. п. н., доцент
Ростовский государственный медицинский университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность исследования проблемы становления системы кадетского образования. Обозначены истоки появления

необходимости военного обучения и системы военно-учебного образования. Задан вектор исследования научно-педагогических аспектов обозначенной проблемы.

Ключевые слова: кадетский корпус, кадетское образование, кадет.

*I. Akhanov, Southern Federal University
L. Khoronko, PhD, Professor, Don State Technical University
T. Tskvitariya, PhD, Associate professor, Rostov State Medical University
Rostov on Don, Russia*

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE KADET EDUCATION SYSTEM IN MODERN RUSSIA

Abstract. *The article considers the relevance of the study of the problem of the formation of the cadet education system. The sources of the emergence of the need for military training and the system of military training are identified. The research vector of the scientific and pedagogical aspects of the indicated problem is given.*

Keywords: *cadet corps, cadet education, cadet.*

Целью нашего исследования является поиск, изучение и систематизация источников по проблеме становления системы кадетского образования. Важным, на наш взгляд, выступает необходимость формирования выстроенных научных концепций и накопленного педагогического опыта в дореволюционных кадетских корпусах. Эта позиция продиктована пониманием существующего опыта в исторической ретроспективе, который оказал фундаментальное влияние на развитие образовательной платформы военно-учебных заведений закрытого типа в контексте целостной системы военного образования современной России. Также перед нами стоит задача определения места и роли кадетского образования в современной педагогической практике.

Строится исследование на теоретических и методологических подходах исследования системы кадетского образования в современной России, имеющего достаточно мощное основание в контексте социокультурной преемственности, начиная с открытия кадетских корпусов в царской России.

Появление кадетских корпусов в историческом ландшафте российского образования восходит к эпохе Петра I. В этот период становления российской государственности была актуализирована идея создания регулярной армии, что обусловило необходимость подготовки командного состава для воинских частей и подразделений.

Модель кадетских корпусов была заимствована у военных образовательных учреждений первоначальной ступени подготовки офицеров и гражданских служащих в Пруссии, образца 1653 года. Но, в России данная модель образования претерпела трансформацию, и вместо сухопутных кадетских корпусов для нужд военно-морского флота была открыта первая Школа математических и навигацких наук, утвержденная 14 января 1701 г. Указом Петра I. Следует отметить, что данный тип подготовки кадетов просуществовал до 1920 года [2].

Основываясь на научно-педагогическом опыте европейских государств в формировании содержания кадетского образования в программу обучения были включены основы специальных военных предметов, а также учебных дисциплин естественных и гуманитарных наук. Следует отметить, что в истории кадетского образования в дореволюционной России функционировало более пятидесяти кадетских корпусов, которые выполняли функцию военно-учебных заведений.

Само понятие «кадет» происходит от французского слова, что означает «младший, несовершеннолетний». Кадет интерпретируется как звание воспитанников кадетских корпусов в дореволюционной России с 1731 года [3].

Это название курсантов военных учебных заведений с 80 годов 20 в. укрепилось в российском образовании, так называли молодых дворян, которые получали образование для получения офицерского чина и продолжения военной карьеры.

Уникальный педагогический опыт, накопленный в кадетских корпусах, требует изучения и концептуализации в контексте современных образовательных реформ в России.

Источниковедческая доказательная база нашего исследования строилась на изучении научно-исторических и научно-педагогических материалов. Контент-анализ научно-педагогических исследований в исторической ретроспективе показал, что функционирование данного типа военно-учебных учреждений носил интегративный характер и сочетал в своей работе не только специальное военное, но и широкое гражданское образование.

Разносторонние документальные источники, отражающие историю создания кадетских корпусов, их становление и развитие представлены в трудах Н.И. Алпатова, Ф.Ф. Веселаго, А.В. Висковатова, В.А. Бернацкого, М.С. Лалаева, А.А. Михайлова, Я.И. Ростовцева. Источники отражают организацию внутреннего распорядка жизнедеятельности кадет в условиях закрытых (интернатных) военно-учебных заведений.

В результате исторически сложившихся экономических трансформаций, политических изменений и социального развития система кадетского образования также претерпела ряд изменений. В современной системе образования Российской Федерации сформировалась модель военно-учебных заведений в форме кадетских корпусов, учредителем которых выступает Министерство обороны и других силовых ведомств при непосредственном участии министерства просвещения [4].

Система кадетского образования, благодаря государственной поддержке, пополняется новыми учебными заведениями [1]. В период с 1993 по 1999 г. созданы только в Санкт-Петербурге семь кадетских корпусов (четыре из них в системе Минобороны России).

Создаются кадетские корпуса Минобороны России в Омске, Тольятти, Кемерово.

Образован в 2009 г. Кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны РФ» в Москве, где обучаются девочки – дочери офицеров из отдаленных регионов РФ.

С 2010 г. в Минобороны России создаются Президентские кадетские корпуса и суворовские военные училища.

Таким образом, кадетские корпуса царской России и современные модели кадетского образования представляют собой уникальное явление в целостной системе образования будущих офицеров.

Литература

1. Беляев А.В. Кадетское образование в России // Человек в мире культуры. – 2017. № 2–3. С. 222–225.

2. Буковская Т.И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России / Автореф. дисс. ...канд. ист. наук: 07.00.02. – СПб.: 2003. – 28 с.

3. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Чудинов А.Н., 1910. – https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/18051/КАДЕТ

4. Совет Министерства просвещения Российской Федерации по кадетскому образованию. – https://edu.gov.ru/about/apparatus/cadet_edu/

УДК 378

*Е.П. Багаева, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная на сегодняшний день проблема сохранения качества образования студентов в условиях напряженной санитарно-эпидемиологической ситуации по коронавирусной инфекции. В связи с этим возможно эффективное использование цифровых технологий в организации образовательной деятельности. Выделены положительные и отрицательные стороны дистанционного формата обучения, которое является на сегодняшний день единственным возможным вариантом получения образования. Рассмотрены перспективы применения цифровых технологий после стабилизации санитарно-эпидемиологической ситуации в России.

Ключевые слова: цифровые технологии, качество образования, коронавирусная инфекция.

*E.P. Bagaeva, graduate student
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia*

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF STUDENTS WHEN USING DIGITAL TECHNOLOGIES UNDER CONDITIONS OF CORONAVIRUS INFECTION

Abstract. The article considers the current problem of preserving the quality of students' education in a tense sanitary and epidemiological situation on coronavirus infection. In this regard, the effective use of digital technology in the organization of educational activities is possible. The positive and negative sides of the distance learning format are highlighted, which is by far the only possible educational option. The prospects of using digital technologies after stabilization of the sanitary-epidemiological situation in Russia are considered.

Keywords: digital technologies, education quality, coronavirus infection.

Современное общество стремительно развивается и движется вперед навстречу инновационным цифровым изменениям. Эпоха цифровой экономики началась в 2016 году с послания Президента Российской Федерации В.В. Путина к Федеральному Собранию [3]. Цифровизация экономической системы – это основное направление развития государства, экономики и общественных отношений, а цифровая экономика является прорывной технологией в системе устойчивого развития общества и общественных отношений [5].

Волна цифровых технологий затрагивает все сферы жизни общества, в том числе, педагогическую деятельность. Становится важным формирование самостоятельной деятельности студентов, развитие навыков исследователя, индивидуальный подход в обучении. Для того чтобы достичь этого, необходимы новые методы обучения и применение цифровых технологий, которые будут способствовать повышению качества образования в вузе.

Необходимость внедрения цифровых технологий в педагогическую деятельность обоснована не первый год, в вузах стремительно закупается современное оборудование, активно используется телекоммуникационная сеть «Интернет», осваиваются различные компьютерные программы, развиваются навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями и т. д.

Согласно статистическим данным, указанным в сборнике за 2020 год, подготовленном Институтом статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», наблюдается в целом положительная динамика по увеличению количества компьютеров, используемых в учебных целях в вузах [1: 392]. Кроме того, посадочные места, оснащенные компьютерами, для пользователей библиотек в вузах, почти полностью оснащены доступом к телекоммуникационной сети «Интернет» [1: 395]. Однако только наличие компьютеров, интерактивных досок и т. д. не означает, что происходит активное внедрение цифровых технологий в деятельность педагога и студента. Несмотря на регулярный процесс по внедрению цифровизации в вузе, применение информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности полностью не освоено, открыты пути для дальнейшей реализации и совершенствования этого направления.

События, которые происходят в настоящее время в 2020 году, показали, насколько вузы России готовы к применению цифровых технологий в образовании. Особым толчком, способствующим к переходу на цифровизацию в вузах, послужила эпидемиологическая ситуация, вызванная распространением коронавирусной инфекции. Принятая мера по стремительному переходу на дистанционное обучение в вузах страны благодаря наличию площадок электронного образования, позволила не только снизить распространение коронавирусной инфекции, но при этом, сделать это без ущерба в получении образования. Отмечаем, что законодательство России предусматривает порядок применения образовательными организациями электронного обучения и дистанционных образовательных программ [4].

Ситуация с коронавирусной инфекцией показала насколько важно уметь вузам быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства в мире, в том числе, насколько значимо умение переходить на дистанционное обучение и применять возможности информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности. Безусловно, использование информационно-коммуникационных технологий вузами на постоянной основе, дает им несомненное преимущество и влияет на конкурентоспособность.

В нынешней ситуации остается открытым следующий вопрос: как не только удержать качество образования в вузе на прежнем уровне, но и повысить его в условиях коронавирусной инфекции? В сущности вопроса раскрывается актуальная на сегодняшний день проблема эффективного применения цифровых технологий в образовательной деятельности с целью повышения качества образования студентов в новых условиях коронавирусной инфекции.

Цель исследования заключается в поиске эффективного применения цифровых технологий в вузах для повышения качества образования в условиях коронавирусной инфекции. В данном исследовании применялись теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы включали анализ, синтез, аналогию, эмпирические – изучение опыта университетов и т. д.

Принимая во внимание сущность вопроса, обозначенного выше, выделим противоречие, которое возникло до ухудшения эпидемиологической ситуации в стране, но трансформировалось и усилилось с приходом новой коронавирусной инфекции.

С каждым годом программа обучения в вузах усложняется и увеличивается в объемах, уровень требований к знаниям и умениям студентов растет. Данная тенденция не прекратилась в условиях коронавирусной инфекции, а наоборот усилилась, поскольку преподаватели, не имея возможности личного контакта со студентами, взяли под особый контроль их обучение. Вместе с тем, задаемся вопросом, насколько сами учащиеся способны к усвоению всего объема материала в нынешних условиях нетрадиционного обучения? Поддерживают ли вузы качественный уровень получения образования через дистанционный формат? Что может помочь студентам успешно осваивать материал дистанционно, а преподавателям иметь в своем арсенале эффективные средства обучения и воздействия?

Действительно, применение цифровых технологий в образовательной деятельности в условиях коронавирусной инфекции в первую очередь начинается с получения образования в дистанционном формате. Рассмотрим положительные и отрицательные стороны дистанционного формата обучения, которое является на сегодняшний день единственным возможным вариантом получения образования в условиях коронавирусной инфекции.

Дистанционный формат получения образования позволяет студентам обучаться в удобное время, а также совмещать обучение с работой или другим видом деятельности. Положительной стороной является также индивидуальный подход, который проявляется в возможности получать образование в удобном для студента темпе.

Кроме того, преимуществом является мобильность связи с преподавателями с возможностью общения по электронной почте, через мессенджеры и видео-конференц-связь. Отпадает необходимость в поиске бумажных учебников, появляется максимальная обеспеченность необходимыми материалами в электронном формате. Использование онлайн-тестов и заданий исключает вероятность появления субъективных факторов при формировании преподавателями оценки знаний и умений студентов.

Отмечаем также удобство дистанционного формата преподавания для самих преподавателей, поскольку это позволяет вести преподавательскую деятельность не только в удобное время, что означает возможность совмещения с другой деятельностью, но и преподавать, находясь в декретном отпуске.

Отрицательные стороны дистанционного формата получения образования начинаются с недостаточной мотивации студентов и преподавателей. Студентам необходимо самостоятельно осваивать большую часть учебного материала, для чего уровень мотивации должен быть достаточно высокий. Повышать и поддерживать его уровень возможно преподавателями, однако для этого требуется прохождение специализированных курсов по повышению мотивации студентов в условиях дистанционного обучения.

Дистанционный формат получения образования в условиях коронавирусной инфекции предполагает отсутствие личных контактов между студентами и преподавателями. Развитие коммуникабельности снижается как у студентов, так и у преподавателей, обретение навыка работы в команде происходит только в контексте дистанционного формата.

Отсутствие практической части обучения серьезно сказывается на таких программах образования, в которых практическая часть является обязательной, например, при получении педагогического образования, практика преподавания и личного общения с обучающимися крайне важна.

Таким образом, в деятельности с целью повышения качества образования студентов посредством применения цифровых технологий, необходимо принимать меры, которые будут направлены на снижение уровня влияния отрицательных сторон на получение образования в дистанционном формате. Учитывая отрицательные стороны применения цифровых технологий, работая над снижением их влияния на образование, можно добиться повышения качества образования студентов в условиях коронавирусной инфекции.

После восстановления эпидемиологической ситуации в России и возврату к традиционному формату получения образования, важно не забывать о возможностях цифровых технологий в образовании, которые являются перспективными и в какой-то мере безграничны, поскольку с каждым годом технологии выходят на новый уровень.

С помощью цифровых технологий возможно пересмотреть традиционный формат получения образования и улучшить учебную деятельность. Опыт применения исключительно дистанционного формата в обучении, который преподаватели и студенты получают в настоящее время, а также сами цифровые технологии помогут более успешной реализации методических целей традиционного образования.

Заинтересовать студентов и способствовать эффективному освоению большого объема учебного материала после возврата на очный формат обучения помогут цифровые технологии. Возможно, стоит рассмотреть перевод некоторых занятий в дистанционный формат с целью проработки определенных целей, направлять учебники только в электронном формате, оставить такой же активный обмен информацией по электронной почте и мессенджерам между студентами и преподавателями, использовать компьютеры для проверки знаний студентов, усилить самостоятельное обучение с помощью использования телекоммуникационной сети «Интернет» и т. д.

Вместе с тем, студенты могут потеряться в многообразии цифровых технологий, особенно в телекоммуникационной сети «Интернет» и не найти достоверной информации. Преподавателям важно донести, каким образом необходимо работать с разными цифровыми технологиями и как найти в потоке информации истину.

Умение разбираться в цифровых технологиях и знание того, какие именно технологии эффективно применить в конкретном случае, открывают перед преподавателем большие перспективы. Постоянно растет спрос на цифровую грамотность [2]. В данном случае возможна разработка программы повышения квалификации для преподавателей вуза, которая обучит правильному применению цифровых технологий в образовательной деятельности в условиях дистанционного и традиционных форматов обучения. Оптимально, если обучение по данной программе повышения квалификации будет проходить в дистанционном формате.

На основании изложенного, приходим к необходимости полного внедрения цифровых технологий в систему обучения в вузах, что приведет к тому, что система сможет быстро перестраиваться в зависимости от внешних факторов, при этом будет работать на повышение качества образования в любом формате обучения, соответствуя основным задачам образования.

Литература

1. Бондаренко Н.В., Бородина Д.Р., Гохберг Л.М. и др. Индикаторы образования: 2020: статистический сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с. – 250 экз. – ISBN 978-5-7598-2156-4 (в обл.). – С. 392–395.

2. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П., Райков А.Н., Шкуров Ф.В., Дрожжинов В.И., Федорова Н.О., Намиот Д.Е. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // *International Journal of Open Information Technologies*. 2017. № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-v-tsifrovoy-ekonomike-i-vyzovy-sistemy-obrazovaniya>.

3. Послание Президента Федеральному собранию, 2016 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 года № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/.

5. Юсупова С.Я., Поздеева С.Н. Образование в эпоху цифровой экономики // Управление экономическими системами. – 2018. – [Электронный ресурс] // URL: <http://uecs.ru/uecs-108-1082018/item/4786-2018-02-13-11-49-23>.

УДК 37.026.9

*А.И. Бикмаев, аспирант
Г.И. Гарнаева, к. ф-м. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассмотрено влияние коллективных способов обучения на формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Внедрение коллективной деятельности в образовательный процесс показывает возможности сотрудничества, в ходе которого учащиеся ставят цели и задачи, определяют средства для их достижения и делают анализ полученных результатов.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, обучение физике, коллективные способы обучения.

*A.I. Bikmaev, graduate student
G.I. Garnaeva, Ph.D., assistant professor
Kazan (Volga region) federal university
Kazan, Russia*

FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FOR STUDENTS IN PHYSICS LESSONS

Abstract. The article shows the influence of collective learning methods on the formation of communicative universal learning activities. Group activities explicitly demonstrate the possibilities of cooperation, during which students set goals, determine the best means of achieving them, and analyze the results obtained.

Keywords: communicative universal learning activities, physical education, collective learning methods.

В настоящее время высокие требования к ученику общеобразовательных учреждений и учителю, объемы школьного учебного материала приводят педагога к поиску новых, эффективных методов и форм деятельности. С переходом от традиционного обучения к системно-деятельностному обучению важным становится сформировать у учеников универсальные учебные действия (УУД), а не столько научить детей знаниям, умениям и навыкам (ЗУН), сколько а [2]. УУД в образовательном процессе современной школы [7] представляют собой личностные и метапредметные результаты освоения учениками основной образовательной программы. УУД были определены Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения и были внедрены в учебный процесс образовательных учреждений с 2009 года. Выделяют четыре группы универсальных учебных действий: познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные.

УУД коммуникативной части играют важную роль в общей системе универсальных учебных действий. Формирование коммуникативных действий является одной из основ развития познавательных, личностных и регулятивных УУД, для развития познавательных навыков и умений учащихся, развития критического, исследовательского и творческого мышлений, умения правильно ориентироваться в информационном обществе, как самостоятельно, так и коллективно решать возникающие проблемы.

Целью работы рассмотреть влияние коллективных способов обучения на формирование коммуникативных универсальных учебных действий. Групповая деятельность учащихся средней и старшей школы на уроках показывает преимущества сотрудничества, результатом которого является постановка учащимися перед собой целей, определение для себя наилучших средств их достижения, и в том числе анализ полученных в ходе познавательной деятельности результатов.

Изучением влияния коллективных способов обучения современных школьников на формирование коммуникативных универсальных учебных действий занимались российские ученые: А.Г. Ривин, В.В. Архипова, М.Д. Брейтерман, В.К. Дьяченко, а также зарубежные ученые: Дж. Хопкинс, Дж. Аронсон, Р. Джонсон, Д. Джонсон и другие. Хотя давно известны и доказаны положительные стороны коллективных способов обучения (обучение в сотрудничестве), но в российских школах нашего времени почему-то указанные методы применяются очень редко. Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся на уроках физики не исследована в российской педагогической науке и школьно образовательной практике.

Положительной стороной использования группового обучения то, что в наибольшей степени наилучший эффект будет наблюдаться, если данный вид обучения применять в каждом классе при обучении каждому предмету, но в школе сегодня такое трудно осуществить. Исключением являются несколько школ в Красноярске и Санкт-Петербурге [5]. В представленной работе исследовалось влияние использования коллективных методов обучения в общеобразовательном учреждении в краткосрочной перспективе. Исследование проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 72 с углубленным изучением немецкого языка» Советского района г. Казани.

Перед авторами статьи была поставлена цель, исследовать влияние применения коллективных способов обучения на уроках физики на процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 8-х классов.

Коммуникативные универсальные учебные действия способствуют социализации учащихся, умеющих принимать позиции других людей, коллег по общению или деятельности; умению слушать и вступать в диалог; к участию в групповом обсуждении проблем; интегрированию в группу сверстников, одноклассников и помогают строить активное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [6].

Огромный вклад в создание различных моделей обучения, основой которых является учебное сотрудничество учащихся, принадлежат В.В. Давыдову, А.Г. Ривину, Д.Б. Эльконину, а также приемникам их идей В.К. Дьяченко, В.В. Рубцову, Г.А. Цукерман и др. Труды указанных учёных с одной стороны явным образом показывают возможность практической организации учебного процесса, построенного на взаимном сотрудничестве между собой учащихся начальной, средней и старшей школы, результатом которого является крепкое усвоение содержательной программы всех школьных дисциплин, и с другой стороны, в том числе демонстрируют положительное влияние самого опыта взаимосодействия как такового на развитие культуры общения, устной и письменной речи и мышления [3].

Коллективный способ обучения (КСО) – это такая форма организации учебных занятий, где каждый ученик по очереди работает с каждым, выполняя то роль обучаемого, то обучающего. Каждый участник работает на всех и все работают на каждого [4]. Дидактические основы коллективного способа обучения были заложены советским педагогом-исследователем Виталием Кузьмичем Дьяченко. Коллективное взаимообучение обязательно должно проходить за счёт включения всех участников процесса в активную деятельность осознанного учения с помощью друзей и обучения других учащихся.

Таким образом, можно заключить, что коллективные способы обучения помогают, с одной стороны, глубоко усвоить учебный материал, и с другой стороны – сформировать коммуникативные учебные действия.

В российской педагогической науке недостаточно широко рассмотрена проблема диагностики и анализа уровня сформированности и развития коммуникативных универсальных действий у учащихся средней и старшей школы. Существует ряд средств диагностики уровня начальной школы: «Рукавички», «Совместная сортировка», «Узор под диктовку», «Левая и правая стороны», «Кто прав?», «Дорога к дому» и другие [1]. Очевидно, что указанные способы не могут соответствовать учащимся восьмого класса в связи с возрастными особенностями последних.

В старшей школе для оценки уровня сформированности и развития коммуникативных навыков учеников средней и старшей школы может быть использован метод социометрии Дж. Морено, а также методика оценки общей психологической атмосферы коллектива по Фидлеру. Но данные методики не позволяют однозначно говорить об уровне сформированности и развития коммуникативных универсальных учебных действий учеников, так как дают только общую характеристику коллектива.

Исходя из выше сказанного, нами было обнаружена следующая проблема: – имеющиеся на сегодняшний день методы диагностики уровня сформированности и развития коммуникативных универсальных учебных действий учеников невозможно использовать в интересующем нас для изучения коллективе. Нами было принято решение применить тест коммуникативных навыков Михельсона.

Указанный тест своей основной задачей ставит определение общего типа социального поведения – агрессивный, компетентный, зависимый. Вместе с тем, с его помощью можно говорить об относительном уровне сформированности и развития различных коммуникативных навыков учащихся. Агрессивный и зависимый типы поведения могут свидетельствовать о несформированности коммуникативных универсальных учебных действий, а компетентный уровень – напротив, о достаточном уровне развития коммуникативных умений.

Дополнительно к тесту коммуникативных навыков Михельсона были проведены беседы с учащимися для того, чтобы оценить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Беседа как метод педагогического исследования является, может быть достаточно субъективна. Во-первых, участники беседы, зная, что принимают участие в исследовании, могут преднамеренно отвечать так, как они считают, нужно ответить с точки зрения исследователя, а не выразить свои мысли. Во-вторых, сам исследователь может быть необъективен по отношению к исследуемым по ряду причин. Несмотря на указанные выше недостатки, с помощью данного метода можно проводить диагностику сформированности коммуникативных универсальных учебных действий как по характеру ответов, так и по содержанию ответов.

Научный эксперимент проводился на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 72 с углубленным изучением немецкого языка» Советского района г. Казани. В рамках исследования нами были выбраны два класса: 8А и 8Б, 25 и 28 учащихся соответственно. При этом 8 А мы выделили в качестве экспериментальной группы, а 8 Б – контрольной.

Прежде всего, мы провели первичный тест коммуникативных навыков Михельсона в обоих классах. После проведенного тестирования было получено, что распределение типов поведения в экспериментальной группе испытуемых имеет сходный характер. Так, агрессивный тип поведения присущ 12 ученикам, зависимый – 8 ученикам, и компетентный – 5 ученикам. Следовательно, достаточный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в экспериментальной группе присущ 20 % учащихся.

Результаты анализа итогов тестирования для контрольной группы также показал, что большая часть учащихся имеет агрессивный тип поведения (14 человек), группу учащихся с зависимым типом поведения составляет 8 человек, и лишь 6 ученикам присущ компетентный тип поведения. Следовательно, достаточный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в контрольной группе имеют 21,4 % учащихся.

Также, с учащимися обеих групп испытуемых, совместно с психологом школы были проведены беседы с целью оценки уровня сформированности коммуникативных умений.

По результатам диагностического этапа педагогического эксперимента нами были сделаны следующие выводы: во-первых, выбранные группы имеют

похожий характер распределения уровня сформированности и развития коммуникативных универсальных учебных действий. Во-вторых, данный уровень является относительно низким: только 20 и 21,4 процентов учеников в экспериментальном и контрольном классе соответственно владеют достаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков. Кроме того, по результатам анализа бесед с учениками, можно утверждать, что многие дети склонны переоценивать свои коммуникативные навыки.

При реализации формирующего этапа эксперимента, авторами было разработано порядка 70 уроков физики для экспериментальной группы исследования (8 А) с применением коллективных способов обучения, таких как пила, взаимообмен заданиями, зигзаг, взаимопередача тем, работа в переменных парах, взаимотренировка, Релли Робин, Стё зе Класс (Stir the Class) и другие. На уроках контрольной группы (8 Б) уроки проводились в традиционной форме с элементами применения коллективных способов обучения.

В ходе проведения исследования было замечено, что формированию коммуникативных универсальных учебных действий при проведении уроков физики у учащихся 8-х классов с применением коллективных способов обучения помогает даже сам процесс освоения организационных форм работы при таком способе обучения.

По окончании учебного года мы повторно провели тестирование коммуникативных навыков по Михельсону и организовали беседы с исследуемыми учениками. Далее был проведен анализ и сравнение данных учащихся групп испытуемых по уровню сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. По результатам анализа получилось, что в контрольной группе учащихся агрессивный тип поведения наблюдался у 8 человек, зависимый тип поведения – у 6 человек, а компетентным типом поведения обладают 11 учеников. Следовательно, достаточный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий характерен для 44 % обучающихся в экспериментальной группе.

В контрольной группе были получены следующие данные: агрессивный тип поведения свойственен 12 человек, зависимый тип поведения – семь человек, и компетентный тип характерен для 9 человек. Исследуемые контрольной группы показали результат в 32 % учеников с достаточным уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Далее был проведен сравнительный анализ распределения типов поведения на констатирующем и на контрольном этапах эксперимента. Результаты для групп испытуемых представлены на рис. 1 и рис. 2 соответственно.

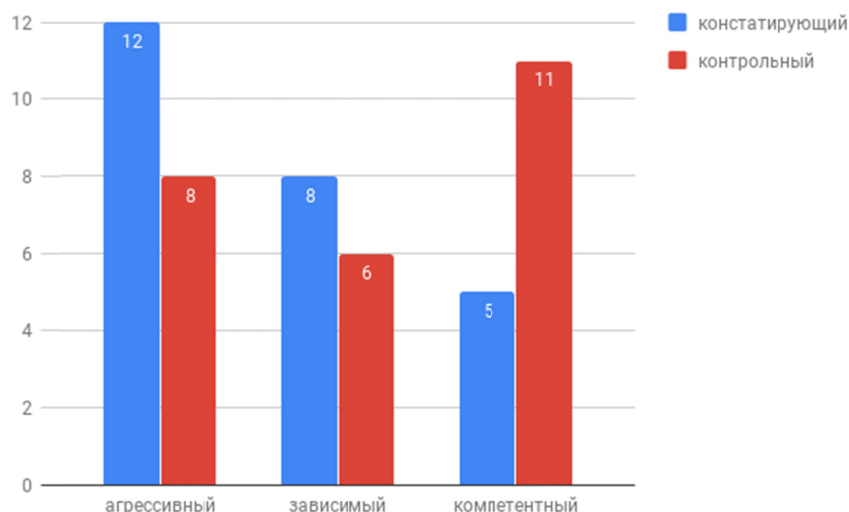


Рис.1. Распределение типов поведения в экспериментальной группе испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Рисунок 1 показывает, что для учащихся экспериментальной группы на констатирующем этапе мода – агрессивный тип поведения, 12 человек; на контрольном этапе – уже компетентный тип поведения, 11 человек. Принимая во внимание, что достаточный уровень сформированности универсальных учебных действий соответствует компетентному типу поведения, очевидно увеличение количества учеников с таким уровнем сформированности с 20 % (5 человек) до 44 % (11 человек). Из этого следует, что применение на уроках физики коллективных способов обучения способствует формированию и развитию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 8-х классов, что можно пронаблюдать в увеличении количества учеников с компетентным типом поведения.

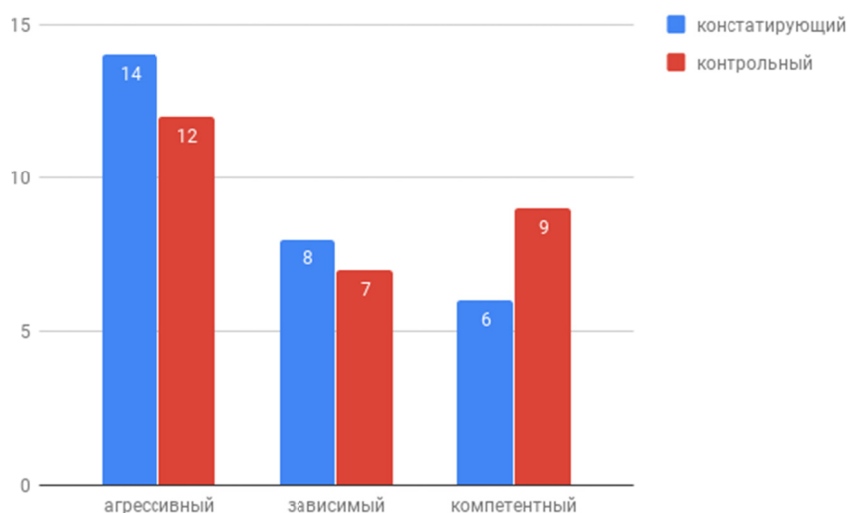


Рис.2. Распределение типов поведения в контрольной группе испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Из рисунка 2, мы видим, что для контрольной группы испытуемых модой является агрессивный тип поведения и на констатирующем этапе, 14 человек,

и на контрольном этапе исследования, 12 человек. Вместе с тем был обнаружен прирост учащихся 8-го класса с компетентным типом поведения с 21,4 % (6 человек) до 32 % (9 человек). Несмотря на то, что в данной группе учащихся на уроках физики не применялись коллективные способы обучения, у учащихся наблюдается естественное развитие коммуникативных навыков, что наблюдается в результатах исследования.

Проведя сравнительный анализ результатов для контрольной и экспериментальной групп испытуемых, можно сделать вывод, что активное применение коллективных способов обучения на уроках физики в 8-м классе способствует эффективному формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся. Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что использование коллективных способов обучения на уроках физики в 8-х классах позволяет сформировать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова – М., 2008. – 132 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Развивающий потенциал стандартов общего образования – универсальные учебные действия // Материалы IV Всероссийского съезда психологов. – М., 2008. – С. 264–266.
3. Давыдов В.В., Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Вопросы психологии, № 6, 1994, – С. 31–37.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Практика применения современных образовательных технологий в процессе реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-методической конференции, январь-март 2016 г. Электронное периодическое издание «НАУКОГРАД», 2016.
6. Тюрикова С.А. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 3, май – июнь 2014.
7. ФГОС ООО, текст на сайте минобрнауки.рф/документы/543

УДК 378

**Т.А. Бороненко, докт. пед. наук, профессор,
А.В. Кайсина, канд. пед. наук, доцент
И.Н. Пальчикова, канд. пед. наук, доцент
В.С. Федотова канд. пед. наук, доцент
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия**

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Стратегической целью цифровой трансформации российского образования является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, применение цифровых технологий в образовании для повышения его качества и доступности, построение индивидуальных образовательных технологий, прогнозирование образовательных результатов на основе анализа больших данных в образовании. В этих условиях учитель должен уметь использовать в учебном процессе современные цифровые средства и технологии, готовить учеников к их практическому применению в жизни.

Статья посвящена определению состава цифровых компетенций, которыми должен овладеть учитель для выполнения педагогической деятельности в условиях внедрения в образовательный процесс цифровых технологий. При формировании списка цифровых компетенций авторы рассматривают содержание ИКТ-компетенций педагога. На основе модели ИКТ-компетенций ЮНЭСКО и профессионального стандарта педагога авторы обобщают и систематизируют основные требования к профессиональным навыкам педагога в условиях цифровизации образования. Авторы учитывают компоненты европейской модели цифровых компетенций для образования и выделяют три класса цифровых компетенций педагога. Они подробно раскрывают их содержание. При этом авторы ориентируются на основные области цифровой грамотности учеников: основы программного и аппаратного обеспечения, информационной грамотности, коммуникации и сотрудничества, безопасности, решения задач, формирования карьерных компетенций. Продемонстрировано эволюционное развитие ИКТ-компетенций до уровня цифровых компетенций. Сделан вывод, что цифровые компетенции позволят учителю эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях цифровой образовательной среды, формировать цифровую грамотность учеников. Авторы предлагают последовательный переход от ИКТ-компетенций к цифровым компетенциям. Это позволит успешно проектировать программы подготовки педагогов в условиях цифровизации образования, реализовывать программы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: цифровые компетенции, учитель, цифровые технологии, учебно-воспитательный процесс, цифровизация образования

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14185 мк

**T.A. Boronenko, Doctor, Professor,
A.V. Kaisina, PhD, Associate Professor,
I.N. Palchikova, PhD, Associate Professor,
V.S. Fedotova PhD, Associate Professor,
Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia**

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHERS' COMPETENCIES IN THE ERA OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. *The strategic purpose of digital transformation in Russian education is the creation of a modern and secure digital educational environment, the use of digital technologies in education to improve its quality and accessibility, the construction of individual educational technologies, the forecasting of educational results based on the analysis of big data in education. In these conditions, the teacher should be able to use modern digital tools and technologies in the educational process, to prepare students for their practical application in life. The article is devoted to determining the composition of digital competencies that a teacher must master in order to carry out pedagogical activities in the context of introducing digital technologies into the educational process. When compiling a list of digital competencies, the authors consider the content of the ICT competencies of the teacher. Based on the UNESCO model of ICT competencies and the teacher's professional standard, the authors summarize and systematize the basic requirements for the teacher's professional skills in the context of digitalization of education. The authors take into account the components of the European model of digital competencies for education and distinguish three classes of digital competencies of the teacher. They reveal their contents in detail. At the same time, the authors focus on the main areas of digital literacy of students: the basics of software and hardware, information literacy, communication and cooperation, security, problem solving, and the formation of career competencies. The evolutionary*

development of ICT competencies to the level of digital competencies is demonstrated. It is concluded that digital competencies will allow the teacher to effectively carry out professional activities in the new conditions of the digital educational environment, to form digital literacy of students. The authors propose a consistent transition from ICT competencies to digital competencies. This will make it possible to successfully design teacher training programs in the context of digitalization of education, and implement programs of continuing teacher education.

Keywords: *digital competencies, teacher, digital technologies, educational process, digitalization of education*

Acknowledgments: *The reported study was funded by RFBR, project number № 19-29-14185 мк*

Введение

Отличительной чертой развития общества является интенсивно растущий объем данных. В некоторых ситуациях информационные потоки значительно превышают человеческие возможности по обработке и усвоению информации. Современный человек достаточно хорошо сегодня разбирается в компьютерных информационных технологиях в целом, но в условиях экспоненциального роста скорости проникновения технологических инноваций во все сферы экономики и общества возникает новая сложная проблема. Эта проблема связана с неизбежностью повышения цифровой грамотности населения и уменьшения цифрового разрыва поколений, так как «чем «умнее» становятся устройства доступа, тем выше уровень уязвимости владельца. В Указе Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [4] формулируется задача о необходимости уделять постоянное внимание к профессиональной подготовке педагогических кадров и созданию среды для их профессионального развития в условиях внедрения цифровых технологий.

Готовность педагогов к профессиональной деятельности в цифровом пространстве определяется степенью сформированности соответствующих профессиональных компетенций, в основе которых лежат ИКТ-компетенции. При современных технологических решениях, основанных на «цифре», ИКТ-компетенции получают новое направление развития.

Цифровизация общества нашла свое отражение в проекте создания цифровой школы, актуализировала вопросы «цифровой трансформации» профессиограммы педагога. Естественным образом возникла *научная проблема*, связанная с необходимостью установления перечня цифровых компетенций, которыми должен обладать современный учитель для успешного осуществления профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. В этой связи *целью исследования* стало выявление состава цифровых компетенций учителя, требующих своего развития при профессиональной подготовке педагога для современной школы. Основное *предположение* исследования состоит в том, что в основу формируемых сегодня у учителя цифровых компетенций должны быть заложены ИКТ-компетенции, которые в условиях распространения цифровых технологий получают новое развитие

и позволят учителю успешно войти в цифровое пространство, максимально освоить дидактический потенциал цифровых технологий и стать наставником учеников в формировании их цифровой грамотности.

Литературный обзор. Сущность понятий «ИКТ-компетенция» и «ИКТ-компетентность» представляет большой интерес для отечественных [2; 7; 21 и др.] и зарубежных ученых [12; 22; 23 и др.]. Мы обращаем внимание на следующее позиционирование ИКТ-компетенции педагога: это «неотъемлемая профессиональная характеристика, отражающая применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических задач, моделирования и конструирования образовательной деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ» [21, с. 39]. Однако в понимании смысла и содержания ИКТ-компетенций учителя в научном сообществе наиболее обоснованным, исчерпывающим и комплексным подходом считается подход ЮНЭСКО. Данный подход демонстрирует целостное представление о разных возможных уровнях владения учителем ИКТ-компетенциями. Он позволяет выбрать наиболее релевантный вариант подготовки учителя к использованию ИКТ в образовании в зависимости от степени их готовности к данным видам деятельности. Отмечается богатый потенциал современных средств ИКТ для подготовки учителей и учеников к самостоятельному производству новых знаний, чтобы стать достойными членами общества знаний, а «не только быть технологически грамотным и уметь формировать соответствующие технологические умения и навыки у своих учеников» [25, с. 143]. Учитель должен научиться сотрудничать, решать реальные практические и педагогические задачи с использованием ИКТ.

Идея важной роли ИКТ-компетенций в квалификационном портрете учителя получила развитие в профессиональном стандарте педагога. Мы обнаружили, что некоторые ученые (С.М. Авдеева, А.Ю. Уваров [2]) считают недостаточными заявленные в профессиональном стандарте описания ИКТ-компетенций (общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические) для формирования развернутого описания квалификационных требований учителя. При проектировании показателей и инструментов ИКТ-компетенций педагога, оценки степени соответствия этим требованиям отдельных учителей необходимо разрабатывать развернутые квалификационные требования, формировать систему показателей, которые будут описывать ИКТ-компетенции в соответствии категорией учителя (учитель, старший учитель, ведущий учитель) и уровнем его квалификации. Ученые предъявляют следующие обязательные требования к педагогу: «принимать деятельное участие в трансформации учебно-воспитательного процесса в своем образовательном учреждении; планировать и результативно выполнять учебную работу; непрерывно развиваться профессионально» [2, с. 149]. Основная идея при этом состоит в том, что учителям следует избегать принципа «применять технологии везде, технологии ради технологий». Необходимо так организовать их использование, чтобы это было эффективным. Другие исследователи выделяют в профессиональном стандарте

педагога технологический и методический уровни владения ИКТ-компетенциями [19]. Для нашего исследования это важно с точки зрения характеристики профессиональных действий учителя в цифровой образовательной среде. Исследователями подробно рассматриваются отдельные группы ИКТ-компетенций, которые представлены в стандарте педагога [8; 13]. А.Н. Сергеевым [17] определены целевые установки, содержание, методы и формы реализации разных этапов формирования ИКТ-компетентности при подготовке будущих учителей. При этом положения профессионального стандарта педагога являются нормативной основой определенного уровня овладения педагогом общепользовательскими, общепедагогическими и предметно-профессиональными ИКТ-компетенциями. К вопросам формирования ИКТ-компетентности у будущих педагогов в условиях создания в учебных организациях электронной информационно-образовательной среды обращаются в своем исследовании И.В. Забродина, Н.А. Козлова, С.Н. Фортыгина [26]. Авторами уточнено содержание общепользовательских, общепедагогических и предметно-профессиональных ИКТ-компетенций педагога с учетом особенностей организации и реализации обучения в новой среде. Одним из вариантов подготовки учителя в области ИКТ Т.А. Лавиной заявлен подход в составе «подготовки по общим вопросам информатизации образования, методической подготовки (методика преподавания предмета с использованием дидактических возможностей ИКТ) и предметной подготовки (использование ИКТ в предметной области)» [9]. Исследование А.Н. Смирновой, Г.Д. Редченковой [18] раскрывает особенности формирования ИКТ-компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования в аспекте развития ее когнитивного, операционального и аксиологического уровней.

В условиях цифровой трансформации образования понимание процесса подготовки учителя в области ИКТ, формирования его ИКТ-компетенций должно быть переосмыслено в новой проекции. Учеными отмечается особенности нового поколения молодежи, отличий в восприятии учебного материала, моделях поведения, способах взаимодействия и коммуникации [3]. Современные дети нацелены на успех, общественное признание, чувствуют себя уверенно в использовании ресурсов цифровой среды. Однако очень часто они делают это интуитивно, часто ошибаются, становятся жертвами мошенников. Заметим, что важную роль в формировании цифровой грамотности школьников играет учитель, который сначала сам должен овладеть перечнем цифровых компетенций. Освоение цифровых технологий и формирование цифровой грамотности в школе способствует опережающему развитию обучающихся, дает возможность освоить им необходимые для будущей профессии компетенции. В цифровом обществе, которое становится все более непредсказуемым и неопределенным, цифровая грамотность является фактором успешного обучения, трудоустройства, играет важную роль во всех аспектах социальной жизни, является средством восприятия и понимания мира [1; 6; 10]. Когда ученик мотивирован учителем к постоянному самообразованию и профессиональному развитию и обладает цифровой

грамотностью, цифровые технологии позволяют «получить образование сообразно его интересам и потребностям через индивидуальную образовательную траекторию» [5, с. 24].

На современном этапе развития образования учитель должен иметь представление об интеграции «learning» и «e-learning», ориентироваться на интеллектуальные среды обучения, адаптивные системы, которые сочетают возможности искусственного интеллекта, машинного обучения, виртуальной и дополненной реальности, анализа больших данных, вести учет индивидуальных потребностей и способностей обучающихся, осуществлять быть готовым к автоматизированной подготовке образовательного контента под конкретного ученика, выстраивать индивидуальные траектории обучения. Он призван работать в цифровой образовательной среде и современной школе. Безусловно, за цифровой школой сохраняется главная задача обучения и воспитания учеников. Однако она требует оптимизации образовательного процесса за счет применения цифровых технологий. В широком смысле понимания цифровизации образования предполагается использование цифровых технологий в решении и других задач функционирования школы: задачи планирования и управления учебным и воспитательным процессом, информационного и технологического обеспечения образовательного контента, установления и поддержания внешних и внутренних профессиональных связей, организации сотрудничества, научно-методического обеспечения образовательного процесса. Все это требует от педагогов дополнительных знаний и навыков. Вопросы освоения педагогами цифровых учебных средств, овладения цифровыми технологиями, приобретения новых компетенций находят отражение в научных исследованиях [5; 24; 15]. Однако нами не было обнаружено целостной системы формирования цифровых компетенций учителя. Особенностью нашего исследования является рассмотрение цифровых компетенций как результата развития содержания ИКТ-компетенций с учетом цифровой трансформации общества. Такой последовательный переход от уже сформированного представления об ИКТ-компетенциях позволит более успешно проектировать программы подготовки педагогов в условиях цифровизации образования. Мы выделим классы цифровых компетенций и охарактеризуем перечень компетенций каждого класса.

Методология исследования. В исследовании проведен анализ государственных запросов к цифровым компетенциям учителя в связи с цифровой трансформацией социальной сферы и образования, конкретизированы социокультурные потребности цифрового общества в цифровых навыках населения. На основе модели ИКТ-компетенций ЮНЭСКО и групп ИКТ-компетенций профессионального стандарта педагога обобщены и систематизированы основные требования к профессиональным навыкам педагога в условиях цифровизации образования, которые получили свое развитие с опорой на идеи европейской модели цифровых компетенций для образования DigComp 2.1 (EU Digital Competence Framework for Educators). В исследовании продемонстрировано эволюционное развитие групп ИКТ-компетенций до классов цифровых компетенций (рис. 1).

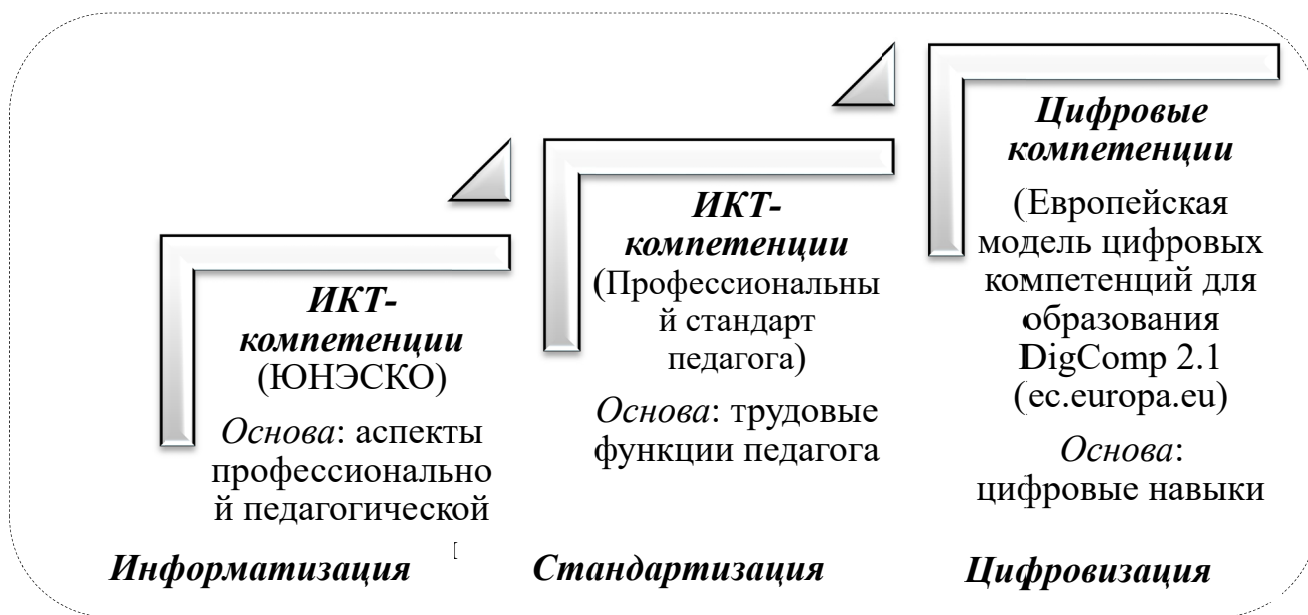


Рис. 1. Эволюционное развитие содержания ИКТ-компетенций учителя

Смоделированы возможные направления расширения возможностей использования цифровых технологий для повышения качества образования за счет новых цифровых компетенций.

Результаты исследования. Базовые принципы формирования ИКТ-компетенций учителя были сформулированы в рекомендациях ЮНЕСКО [20], в которых предложены многоуровневые модули содержания подготовки учителя, а также названы факторы, определяющие этапы профессионального развития педагогов.

Для формирования списка актуальных сегодня для учителя цифровых компетенций в указанном документе нами были проанализированы различные стороны профессиональной деятельности учителя, и определены профессиональные задачи, решение которых выполняется с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Установлено, что в общей сложности в рекомендациях ЮНЭСКО [20] рассматриваются шесть аспектов педагогической деятельности:

1) *понимание роли ИКТ в образовании* (аспект определяет принципы использования ИКТ в учебном процессе);

2) *учебная программа и оценивание* (в рамках данного аспекта учитель разрабатывает и проводит учебные занятия, отбирает материал, который подлежит презентации и усвоению в процессе обучения, выбирает формы его представления, выбирает методы оценивания результатов работы учащихся и формирует критерии оценивания);

3) *педагогические практики* (это деятельность учителя, которая связана с выбором педагогических технологий и их рациональным сочетанием с информационными и коммуникационными технологиями, как наставника с обеспечением кооперации и сотрудничества обучаемых, созданием необходимых условий для групповой работы и координацией этой работы);

4) *технические и программные средства ИКТ* (аспект определяет изучение альтернативных предложений учебных средств для решения определённой профессиональной задачи);

5) *организация и управление образовательным процессом* (аспект характеризует деятельность учителя, которая связана с координацией учебного процесса, фиксацией и анализом его результатов);

6) *профессиональное развитие* (аспект описывает работу учителя, которая направлена на изучение многообразия сетевых устройств, цифровых образовательных ресурсов и электронных сред; организацию сетевых сообществ учителей и проведение мастер-классов).

Обратим внимание, что согласно рекомендациям ЮНЕСКО содержание подготовки учителя к работе в постоянно меняющейся цифровой образовательной среде должно определяться доминирующим уровнем использования цифровых технологий в экономике, обществе и в сфере образования: «Применение ИКТ», «Освоение знаний» и «Производство знаний». Каждый из перечисленных уровней определяет стадии профессионального развития педагогов, осваивающих работу в ИКТ-насыщенной образовательной среде.

На уровне *«Применение ИКТ»* основное внимание уделяется возможностям и систематическому применению ИКТ в повседневной жизни и учебном процессе, при изложении материала, при решении задач управления образовательным процессом, а также в ходе профессионального развития. Выполнено описание готовности учителя оказывать помощь обучаемым при применении ИКТ для успешного решения учебных задач.

Уровень *«Освоение знаний»* определяет способности учителя использовать возможности цифровых ресурсов для реализации образовательных стандартов, совместно применять методы обучения и ИКТ для реализации учебных целей. Учитель должен быть готов помогать учащимся в освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач повседневной жизни.

В рамках уровня *«Производство знаний»* на первый план поставлены способности учителей помогать обучающимся как будущим работникам, производить новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества. В группу компетенций данного уровня включены навыки использования авторских программных сред или инструментов для разработки сетевых материалов.

Учитывая указанные стадии профессионального развития педагогов и вышеперечисленные аспекты деятельности, в общей сложности в структуре ИКТ-компетенций учителя выделено 18 модулей, причём список компетенций не фиксированный и должен периодически обновляться, отражая развитие средств ИКТ и динамику изменения цифровой образовательной среды.

На основе рекомендаций ЮНЕСКО в 2013 году в приложении профессионального стандарта педагога [16] были сформулированы три группы ИКТ-компетенций: *общепользовательский, общепедагогический, предметно-педагогический*.

В группе *общепользовательских* компетенций рассмотрено представление о систематическом использовании ИКТ в повседневной жизни и образовательном процессе: знание о возможностях ИКТ; общие навыки работы с компьютером, клавиатурный ввод, аудио и видео фиксация процессов в окружающей среде и в образовательном процессе; аудио-, видео-, текстовой коммуникации участников учебного процесса; знания о назначении и структуре сайта, отдельных web-страниц; навыки поиска в Интернете и базах данных и др.; умения находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию цифровых образовательных ресурсов в соответствии с поставленными учебными задачами; знание этических и правовых норм использования ИКТ.

Вторая группа, *общепедагогические* компетенции, описывает ИКТ-компетенции, необходимые и достаточные для планирования, реализации, анализа и оценки учебного процесса в телекоммуникационной среде, составления электронного портфолио обучающихся и учителя, организации и проведения групповой деятельности, организации визуальной коммуникации и др.

В состав третьей группы, *предметно-педагогических* компетенций, включены навыки, обеспечивающие организацию и поддержку обучаемых при решении творческих задач в соответствующих предметных областях на основе анализа качественных информационных источников предмета, изучения методов получения исходной информации предметной области, её накопления и систематизации, исследования форм представления результатов решения задач.

Рассмотрим основные направления дополнения ИКТ-компетенций на следующем этапе их развития в условиях массового распространения цифровых технологий в социальной сфере и их использования в педагогической деятельности учителя. Для этого мы сначала оценим технологические изменения, которые происходят в цифровом обществе.

На государственном уровне для реализации задач формирования пространства знаний и предоставления доступа к нему, совершенствования механизмов распространения знаний, их применения на практике в интересах личности, общества и государства согласно стратегии развития информационного общества в Российской Федерации [4] привлекается широкий спектр современных цифровых технологий.

Уже привычными сегодня стали такие словарные конструкции как: цифровые технологии, цифровая трансформация, цифровые стратегии, цифровая экосистема, цифровая революция, цифровые услуги (сервисы), цифровая дидактика, цифровая образовательная среда, цифровой контент, цифровое образование, цифровая личность, цифровые навыки, цифровая безопасность, цифровая коммуникация т. д. Этот список цифровых инноваций можно продолжить. Цифровые каналы связи, сети нового поколения и единая инфраструктура цифрового пространства в виде экосистем обеспечивает активное взаимодействие и предоставление различных услуг, работы сервисов в режиме реального времени. Технологии формирования распределённого пространства для хранения данных и управления большими объёмами данных

применяют в условиях удаленного взаимодействия для организации совместной работы по подготовке документов и оперативного обмена информацией. Технологии виртуальной и дополненной реальностей позволяют с помощью цифровых устройств дополнять физический мир цифровыми данными, создавать виртуальные интерактивные иллюстрации моделей объектов для более детального изучения их поведения в реальной жизни, мгновенно видеть результаты своих опытов. Достигнуты серьезные успехи в моделировании и имитации человеческого мышления, отдельных его логических функций. Умные цифровые устройства являются помощниками человека, значительно расширяют его вычислительные и информационные способности. Разумное использование искусственного интеллекта в областях, где необходимо осуществлять вычислительные операции, хранить большие объемы и оперировать массивами информации, которую можно формализовать, позволяет освободить человека от рутинных работ и предоставить большой простор для творческой деятельности.

Меняется поколение обучающейся молодежи. Они воспринимают цифровизацию общественной жизни естественно и органично, не как угрозу, а как бескрайние возможности развития человеческого потенциала. Цифровые устройства облегчают жизнь, увеличивают скорость получения информации и принятия решений в автоматическом режиме на основе данных. Они обеспечивают экономию времени. Свободное время можно посвятить собственному развитию, общению с близкими, друзьями и партнерами. Новый тип сетевой коммуникации, наряду с разговорной и письменной речью, позволяет ощущать себя гармонично в современном мире. Интернет открывает неограниченный доступ к учебным материалам. В настоящее время учитель является не столько носителем и трансформатором научной информации, сколько организатором познавательной деятельности обучающихся, их самостоятельной работы, научного творчества. Мы отмечаем динамичное изменение образовательной среды. Это связано с развитием экосистемы цифрового образования. Открытые системы и платформы обеспечивают широкие возможности в организации учебно-воспитательного процесса. Ведущие образовательные организации на платформах онлайн-обучения разрабатывают и реализуют онлайн-курсы и предоставляют открытый доступ к их содержанию. Интерактивные ресурсы, средства и сервисы активно интегрируют в электронный учебный контент. Это способствуют интенсификации учебного процесса.

Появление новых форм взаимодействия, использование распределённых ресурсов и технологий, широкого спектра интерактивных средств, инструментов и сервисов меняет общий подход к организации учебно-воспитательного процесса. Учитель должен освоить новые методы организации педагогической деятельности в цифровой среде на основе совместного использования в учебном процессе интерактивных технологий обучения и ИКТ. Центральное место в современном учебном процессе в условиях цифровой образовательной среды занимают дидактические принципы наглядности и визуализации, вовлечения обучающегося в активный учебный

процесс; обеспечение самостоятельной деятельности учеников; интерактивности образовательного контента, многоуровневого взаимодействия любых субъектов учебного процесса друг с другом с помощью доступных им средств и методов, активное взаимодействие обучающихся с цифровой образовательной средой [11].

Развитие экосистемы цифрового образования определяет трансформацию профессиональной деятельности учителя, требует от него активной позиции в развитии цифровой инфраструктуры образования; при создании и модификации цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, включая цифровое оценивание; разработке и распространении новых моделей организации и методов учебной работы.

Для реализации широкого спектра возможностей цифровых технологий в образовании учитель должен овладеть расширенным набором цифровых компетенций, которые, в свою очередь, обеспечат «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» [14, с. 4].

Выделим классы целесообразных к освоению учителем цифровых компетенций (рис. 2) по аналогии с обозначенными в профессиональном стандарте педагога группами ИКТ-компетенций (общепользовательские, общепредметные, предметно-педагогические).



Рис. 2. Классы цифровых компетенций учителя

При характеристике каждого класса цифровых компетенций мы будем основываться на Европейской модели цифровых компетенций для образования DigComp 2.1 (ec.europa.eu).

1 класс. *Общепользовательские цифровые компетенции* предполагают обладание цифровой грамотностью, под которой будем понимать следующее:

- владение базовыми знаниями аппаратного и программного обеспечения;
- умение просмотра, поиска и фильтрации данных, информации и цифрового контента;
- управление данными, информацией и цифровым контентом;
- оценка данных, информации и цифрового контента;
- совместное использование цифровых технологий, обмен информацией через цифровые технологии;
- управление цифровой идентификацией;
- реализация гражданских прав с помощью цифровых технологий;
- взаимодействие с помощью цифровых технологий; сотрудничество с помощью цифровых технологий;
- сетевой этикет;
- разработка цифрового контента;
- защита личных данных и конфиденциальности;
- защита окружающей среды;
- защита здоровья и благополучия;
- выявление пробелов в цифровой компетенции;
- творческое применение цифровых технологий;
- интерпретация и манипулирование данными, информацией и цифровым контентом для конкретной области;
- использование специализированных цифровых технологий для конкретной области.

2 класс. Под *общепедагогическими цифровыми компетенциями* будем понимать владение цифровыми технологиями необходимыми и достаточными для организации и проведения учебного процесса в цифровой образовательной среде, в том числе для её формирования. *Общепедагогические цифровые компетенции* составляют:

- знание экосистемы цифрового образования;
- навыки применения сетевых устройств, цифровых ресурсов и электронных сред для поддержки каждого этапа учебного процесса;
- навыки обеспечения свободного доступа к сетевым ресурсам, цифровым образовательным ресурсам и электронным средам;
- готовность гибко встраивать в образовательную среду элементы онлайн-обучения;
- навыки организации совместной работы в цифровой образовательной среде;
- способность к цифровому сотрудничеству;
- умения применять и создавать интерактивные учебные материалы для повышения активности учебного процесса;

– навыки разработки учебных занятий, на которых учащиеся вовлекаются в совместное решение проблем, исследования или художественное творчество, в условиях функционирования цифровой образовательной среды;

– знания о современных методах оценивания и умения использовать сетевые ресурсы и приложения для управления, мониторинга и оценивания хода и результатов различных проектов обучаемых;

– умения использовать средства работы в сети и цифровые образовательные ресурсы для решения задач управления (для ведения расписания занятий, учета посещаемости, отслеживания и оценки онлайн-активности обучающихся, их учебного прогресса, хранения оценок и подготовки отчетности);

– навыки владения инструментами и средствами формирования цифровой учебной среды;

– навыки владения методами критического анализа и оценки онлайн-контента, достоверности информации;

– навыки накопления и систематизации ресурсов, средств и сервисов, поддерживающих педагогическую деятельность, изложение материала, решение задач управления образовательным процессом, а также профессионального развития;

– умения использовать сетевые устройства, цифровые ресурсы и электронные среды для создания и поддержки профессиональных сообществ учителей с целью совместного использования и производства знаний.

3 класс. Компоненты группы *предметно-педагогических цифровых компетенций* определяются предметной областью, в которой работает учитель:

– знание функций и назначение цифровых образовательных сред и тренажеров предметной области;

– навыки поиска, накопления и систематизации образовательных ресурсов по своему предмету, оценивать их правильность и соответствие образовательным стандартам;

– навыки использования инструментальных программных средств и сервисов предметной области для изучения информационных источников, получения и анализа данных, моделирования объектов и процессов, сбора и визуализации результатов работы.

Дискуссия. Развитый набор цифровых технологий и сервисов предоставляет учителю дополнительные возможности для решения задач обучения и воспитания на качественно новом уровне. Педагог может создавать собственную цифровую образовательную среду, подбирать необходимые цифровые инструменты для решения педагогических задач, которые связаны с организацией учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с обучающимися, коллегами, родителями, с собственным профессиональным развитием. Использовать цифровые технологии организации совместной работы учеников, проектной, научно-исследовательской деятельности в сетевом пространстве. Однако педагогу сначала следует научиться ориентироваться в потоке цифровой информации, работать с ней, критически отбирать цифровой контент и инструментарий в соответствии с типом

решаемых дидактических задач, применять новые технологические подходы, овладеть цифровыми технологиями и продуктивно использовать их в образовательной деятельности.

Для этого учителю предстоит овладеть набором цифровых компетенций, быть готовым эффективно и результативно действовать в цифровой образовательной среде, использовать цифровые технологии в профессиональной педагогической деятельности. Выявление нами классов цифровых компетенций учителя и уточнение их актуального перечня сопряжено с анализом экосистем цифровой экономики и пониманием цифровой грамотности человека как жизненного навыка XXI века.

Важность формирования цифровых компетенций педагога сегодня обусловлена в первую очередь необходимостью формирования цифровой грамотности учащихся в условиях функционирования цифрового пространства. Обучение школьников реальным практическим цифровым навыкам поможет им в дальнейшем трудоустройстве в цифровом обществе, позволит свободно и надежно чувствовать себя в цифровом мире.

К числу требующих своего развития цифровых компетенций учителя нами отнесены компетенции в соответствии с областями цифровой грамотности: основы программного и аппаратного обеспечения, информационной грамотности, коммуникации и сотрудничества, безопасности, решения задач, карьерных компетенций. Это навыки работы с цифровыми устройствами; владение современным понятийным аппаратом цифрового пространства; развитые представления о существующем наборе цифровых сервисов и инструментов для решения различных задач образования; владение инструментарием цифровой образовательной среды; владение методами критического анализа и оценки онлайн-контента, достоверности информации; организация цифрового общения с обучающимися; создание учебных материалов в облачных системах; создание и обмен с коллегами-учителями электронными учебными материалами; способность проектировать современную безопасную цифровую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество и доступность образования; готовность гибко встраивать в образовательную среду элементы онлайн-обучения; построение системы обучающего контента на основе открытых цифровых образовательных ресурсов; углубленные знания о способах защиты информации; готовность осуществлять выбор форм и методов организации различных видов познавательной активности обучающихся, способствующих развитию их личностных и профессиональных качеств в цифровом образовательном пространстве; безопасное и ответственное использование цифровых технологий; следование этическим нормам взаимодействия в цифровой образовательной среде; способность обеспечить информационную безопасность обучающихся в цифровом образовательном пространстве, предопределить потенциальные онлайн-угрозы; готовность осуществлять консультационную помощь обучающимся и их родителям об ответственности и возможностях обеспечения безопасности в цифровом мире; творческое использование цифровых технологий для решения учебных задач, в т. ч. для организации проектной деятельности обучающихся с помощью цифровых

сервисов; готовность осуществлять цифровое воспитание обучающихся; использование цифровых технологий для отслеживания и оценки онлайн-активности обучающихся, их учебного прогресса и понимания необходимости дополнительной методической поддержки; способность применять технологии смешанного и адаптивного обучения.

Заключение. Перечень профессиональных компетенций учителя, дополненный набором цифровых компетенций, позволит педагогу адекватно реагировать на вызовы цифровой эпохи. Развитие цифровых компетенций учителя должно проводиться в педагогическом образовании непрерывно и пополняться с учетом быстрого развития технологий и науки в современном цифровом обществе, строиться на основе ИКТ-компетенций личности. Обязательным условием должна стать активная позиция учителя в использовании цифровых технологий и сервисов для обеспечения решения рутинных образовательных задач, чтобы выделить больше времени для организации личного общения с обучающимся в реализации учебно-воспитательных задач.

Литература

1. Akter M., Haque E. *Assessing Digital Literacy of Undergraduate Students of the Faculty of Arts, University of Dhaka* // *SRELS Journal of Information Management*. 2018. Т. 55. №. 3. С. 141–146.

2. Авдеева С.М., Уваров А.Ю. *О разработке квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагогов* // *Наука и школа*. 2016. № 6. С. 146–159.

3. Буцык С.В. *Цифровое поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения* // *Открытое образование*. 2019. № 23 (1). С. 27–33.

4. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы».

5. Дькова Е.А., Сечкарева Г.Г. *Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения* // *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2019. № 2. С. 24–36.

6. Greene J. A. et al. *Beyond knowledge: Examining digital literacy's role in the acquisition of understanding in science* // *Computers & Education*. 2018. Т. 117. С. 141–159.

7. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Панфилова Ю.С., Уханова А.Д. *К вопросу об основных подходах к определению понятия ИКТ-компетентности педагога* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. № 7 (4(25)). С. 266–268.

8. Королева Л.Д. *Формирование профессиональной ИКТ-компетентности как условие успешной реализации профессионального стандарта педагога* // *Концепт*. 2016. № S15. С. 16–20.

9. Лавина Т.А. *Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей в условиях прикладного педагогического бакалавриата* // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2015. № 3 (87). С. 149–153.

10. List A. *Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs* // *Computers & Education*. 2019. Т. 138. С. 146–158.

11. Мердок М. *Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса / Мэтью Мэрдок, Трэйон Мюллер; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 190 с.*

12. Mtebe J. S. *Applying UNESCO ICT Competency Framework to Evaluate Teachers' ICT Competence Levels in Tanzania* // *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education*. – IGI Global, 2020. С. 350–366.

13. Невская О.В. *Совершенствование ИКТ-компетентности современного педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог»* // *Перспективы развития информационных технологий*. 2016. № 28. С. 114–119.

14. Паспорт национального проекта «Образование» от 24 декабря 2018 года № 16.
15. Потемкина Т.В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2018. № 2 (35). С. 25–30.
16. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
17. Сергеев А.Н. Формирование ИКТ-компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки будущих учителей // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2005. № 9–10 (104). С. 22–26.
18. Смирнова А.Н., Редченкова Г.Д. Формирование ИКТ-компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 5. С. 188–193.
19. Стариченко Б.Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направлений подготовки «педагогическое образование» // *Педагогическое образование*. 2015. № 7. С. 6–15.
20. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 2011. 115 с.
21. Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. № 22 (3(167)). С. 39–48.
22. Tondeur J., Aesaert K., Prestridge S., Consuegra E. A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies // *Computers & Education*. – 2018. – Т. 122. – С. 32–42.
23. Tondeur J., Aesaert K., Rynoo B., van Braak J., Fraeyman N., Erstad O. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // *British Journal of Educational Technology*. – 2017. Т. 48. №. 2. С. 462–472.
24. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2019. № 1. С. 17–24.
25. Юсупова Д.А. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО/Франция, Париж. 2011. 95 с. // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 3. С. 142–144.
26. Забродина И.В., Козлова Н.А., С.Н. Фортыгина Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях информационно-образовательной среды // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. № 8 (2(28)). С. 293–295.

УДК 373

Е.С. Бурлакова,
учитель МБОУ Одинцовская СОШ № 17 с УИОП, г. Одинцово, Россия
Д.В. Щеглова,
аспирант Московского городского педагогического университета,
г. Москва, Россия

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. Для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов образования, обозначенных во ФГОС, иностранный язык выступает средством, которое способствует формированию как личности школьника, так

и овладению им универсальными учебными действиями. В современных условиях реализации личностно-ориентированного иноязычного образования учителю необходимо овладеть современными технологиями, которые способствуют оптимизации процесса обучения (квест технологии, технологии scrum, agile и т. д.).

Цель данной статьи является краткий обзор современных технологий, способствующих личностно-ориентированному иноязычному образованию.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, урок, квест – технологии, SCRUM-технологии, иностранный язык.

*E.S. Burlakova, teacher Schools № 17,
Odintsovo, Russia*

*D.V. Shcheglova, graduate student
Moscow City University, Moscow, Russia*

PERSONAL-ORIENTED TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. *A foreign language is served as a means that contributes to the formation of both the student's personality and the acquisition of universal educational actions to achieve personal, metasubject and subject results of education, indicated in the Federal state educational system. In modern conditions of implementation of personal-oriented foreign language education, the teacher needs to master modern technologies that help to optimize the learning process (quest technologies, scrum technologies, agile, etc.).*

The purpose of this article is a brief overview of modern technologies that promote personal-oriented foreign language education

Keywords: *personal-oriented technologies, lesson, quest technologies, SCRUM technologies, foreign language.*

Современная система преподавания иностранных языков строится в рамках личностно-ориентированной парадигмы. Приоритетной деятельностью здесь выступает активная познавательная деятельность самого обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Учитель в свою очередь должен максимально продуктивно организовать его учебную деятельность с целью достижения не только предметных, но и метапредметных результатов иноязычного образования.

Активная познавательная деятельность обеспечивает ученику реализацию его личностного потенциала, даёт возможность в полной мере овладеть стратегиями образовательной деятельности, а также приобрести опыт самостоятельного изучения и использования иностранного языка в разных жизненных ситуациях [3]. Для достижения обозначенных результатов учителю требуется включить ученика в процесс изучения иностранного языка через аутентичную продуктивную деятельность на иностранном языке. Особую роль в реализации активной познавательной деятельности на практике призваны сыграть современные нетрадиционные технологии обучения [1].

Новые нетрадиционные образовательные технологии – это те технологии, которые:

1) вовлекают каждого ученика в активный познавательный и информационно-коммуникационный процесс, в том числе и с помощью средств современных информационных технологий;

2) позволяют создавать условия для применения каждым обучающимся приобретенных знаний на практике;

3) помогают учащимся осознать, где, каким образом и для каких целей приобретаемые знания могут быть применены [4].

В условиях организации иноязычного обучения на основе личностно-ориентированного подхода и использование адекватных ему технологий обучения создаются особые отношения в таких системах как «ученик-учитель», «учитель-ученики», «ученик-ученик», «ученик-группа», формируются многообразные обучающие и воспитывающие среды часто с выходом за пределы урока.

Личностно-ориентированные технологии способны обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие таких качеств личности учащихся как «культура общения, умение работать в сотрудничестве..., способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания [5].

В современных условиях реализации личностно-ориентированного иноязычного образования учителю необходимо овладеть технологиями оптимизации процесса обучения. Применение таких технологий как квест-технологии, SCRUM-технологии, Agile, использование разнообразных интернет ресурсов (Plikers, Kahoot, Google и т. д.) на уроках иностранного языка в школе, позволяет учителю оптимизировать процесс преподавания, добиться высоких предметных результатов благодаря повышению интереса обучающихся к предмету. Названные технологии также направлены и на формирование метапредметных умений, которые заключаются в умении продуктивно коммуницировать, работать с информацией, решать конструктивно возникающие споры, развивать творческий потенциал каждого ребёнка.

В нашей работе мы апробировали и используем различные технологии, которые способствуют обеспечению личностно-ориентированного обучения в процессе преподавания иностранных языков. Например, проведенное в начале года анкетирование и специально отобранный материал в процессе подготовки к урокам способствуют выявлению личного значимого опыта каждого ученика. А такие технологии, которые пришли в педагогику из бизнеса – Agile (метод управления проектами) и SCRUM-технологии способствуют новому восприятию материала, соотношению его содержания с личным опытом обучающегося. Каждый ученик в реализации такого проекта имеет возможность выбрать ту или иную роль на этапе первого знакомства с материалом. Обучающиеся быстро и эффективно овладевают умением работать в сотрудничестве, налаживать коммуникацию, т. е. развивают навыки необходимые для работы в команде.

Квест-технологии так же способствуют эффективному развитию soft skills обучающегося, например креативных способностей, критическому мышлению, дедуктивному и пространственному мышлению, повышают интерес к предмету. В ходе проведения квеста материал соотносится с личным опытом

обучающегося и активно стимулирует их к использованию собственного опыта в решении квест-заданий. Отметим следующие признаки образовательного квеста на уроках иностранного языка:

- современная задача или тематический вопрос;
- систематический учебный процесс;
- новая конструкция действительности;
- малые группы (3-8 учащихся);
- элементы критики, смена ролей, дискуссии, анализ;
- повторяемость и прозрачность;
- гибкое течение игры.

Во время игрового процесса обучающиеся привлекают личный опыт из различных предметных областей [2], тем самым делая этот вид деятельности межпредметным. Обучающиеся могут пользоваться различными источниками информации (книги, журналы, фильмы, Интернет, телевизионные передачи), затем, осмысляя и перерабатывая ее, применять их в нестандартных ситуациях.

Организация квеста подчиняется некоторым принципам, а именно:

1. Принцип психологической комфортности;
2. Принцип деятельности;
3. Принцип соревновательности участников;
4. Принцип творчества;
5. Принцип емкости (учитывается быстрота выполнения и насыщенность содержания);
6. Принцип максимальной доступности и простоты квеста для участников [2].

Представим материал в виде таблицы.

Таблица 1

Технологии обучения иностранному языку в школе

<i>Название технологий</i>	<i>Особенности</i>	<i>Применимость в рамках личностно-ориентированного подхода</i>	<i>Способствует развитию ...</i>	<i>Примечание.</i>
<i>Agile</i>	<i>технология командной работы, где важны принципы коммуникации и гибкости</i>	<i>Использование технологий будет способствовать самостоятельному принятию решений, выбору роли в команде; новому восприятию материала,</i>	<i>Коммуникативные УУД, Регулятивные УУД Предметные УУД Личностные УУД</i>	<i>Чаще всего SCRUM используют вместе с Agile</i>
<i>SCRUM</i>	<i>технология командной работы, где важен процесс обсуждения, визуализация процесса работы.</i>	<i>соотношению его с личным опытом; сотрудничеству и творчеству; критическому мышлению,</i>		

<i>Название технологии</i>	<i>Особенности</i>	<i>Применимость в рамках личностно-ориентированного подхода</i>	<i>Способствует развитию ...</i>	<i>Примечание.</i>
<i>Квест</i>	<i>Игровая технология, имеющая ряд видов и особенностей.</i>	<i>дедуктивному и пространственному мышлению. Учитель занимает позицию старшего товарища, помогающего и направляющего обучающихся по индивидуальной траектории развития в рамках работы над проектом или решение квеста.</i>		<i>Более трудоемкая и наиболее интересная для обучающихся форма работы</i>
<i>Plikers, Kahoot, сервисы Google</i>	<i>Ряд интернет сервисов, способствующих оптимизировать и визуализировать процесс преподавания.</i>	<i>Возможно, только в объединении с другими технологиями.</i>		

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели специфику организации личностно ориентированного иноязычного образования в школе. Значимость использования современных технологий огромна, так как она является не только способом достижения личностных и метапредметных результатов, но и достижению личностных результатов в процессе освоения детьми иностранного языка. Применяемые на уроках иностранного языка современные технологии являются еще и средством формирования основных компонентов учебной деятельности, и способом нравственно-интеллектуального развития ученика. Обобщив личный опыт использования современных технологий, можно сделать выводы о том, что в недрах таких технологий содержится огромный воспитательный потенциал, которые необходимо использовать для оптимизации личностного развития каждого ученика в отдельности и группы обучающихся в целом.

Литература

- 1. Гальскова, Н.Д. Новые технологий обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // ИЯШ. – 2009. – № 7. – с. 9–15.*
- 2. Дэн Дзэ, Бурлакова И.И. Формирование коммуникативно компетенции у обучающихся с использованием групповой формы аудиторной работы. Русский язык за рубежом / Научно-практический журнал № 4, 2019 (275). С. 113–119*

3. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей – М.:Изд-во АРКТИ, 2002. – 173 с.

4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования – М: Академия, 2008. – 268 с.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 18.04.2020).

УДК 372.882:378

**А.В. Быков, к. ф. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Елабуга, Россия**

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В работе предлагается внести новый содержательный элемент в изучение дисциплины «Методика обучения литературе» в педагогическом вузе, направленный на преодоление трудностей, с которыми может столкнуться будущий учитель провинциальной школы. Предлагается внести в школьное преподавание литературы больше системности, связанности изучаемого материала, а именно системное изучение психологических качеств и особенностей поведения человека на литературном материале.

Ключевые слова: культуросообразность, системность, психологический анализа, черты характера.

**A.V. Bykov, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Elabuga, Russia**

EFFECTIVE MODELS AND APPROACHES IN TEACHING METHODS OF TEACHING LITERATURE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF CULTURAL PEDAGOGY

Abstract. The paper proposes to introduce a new informative element in the study of the discipline “Methods of teaching literature” at a pedagogical university, aimed at overcoming the difficulties that a future teacher of a provincial school may encounter. It is proposed to introduce more systematicity, coherence of the material being studied in school literature teaching, namely a systematic study of the psychological qualities and characteristics of human behavior on literary material.

Keywords: cultural conformity, systematic nature, psychological analysis, character traits.

Теоретическими и методологическими основами исследования являются работы по методике обучения литературе современных российских исследователей Романичевой Е.С., Пранцовой Г.В., Сосновской И.В., Свириной Н.М., Галицких Е.О. и др. Цель исследования – выявить наиболее эффективные модели и подходы в преподавании методики обучения литературе в педагогическом вузе в контексте культуросообразной педагогики. Одной из сторон культуросообразной педагогики является приобщение школьника к различным культурам современного общества (физической, политической, бытовой, духовной), в том числе к интеллектуальной культуре. Уроки

литературы обладают огромным потенциалом формирования интеллектуальной культуры, должны нести не только литературоведческие, историко-литературные сведения, не только воспитывать духовно-нравственные ценности, но и формировать универсальные, необходимые каждому человеку знания, прежде всего, в области психологии. Ведь именно человеческая психология является главным предметом анализа в литературных произведениях. В этом смысле можно предложить учителям литературы (в том числе и будущим учителям – студентам педагогических вузов) новый более эффективный подход к изучению литературы, по крайней мере, в среднем звене, в 5–8 классах. Он состоит в том, что в процесс изучения литературы вносится дополнительное, сквозное интеллектуальное содержание, направленное на системное знание черт человеческого характера, разных типов характеров и т. д.

В большинстве школ России (провинциальных в первую очередь) литературу изучают по учебникам под редакцией В.Я. Коровиной и Г.С. Меркина, в которых господствует историко-литературный, хронологический принцип изучения художественных произведений. При таком принципе произведения слабо связаны друг с другом, каждое произведение традиционно изучается отдельно. А между тем основополагающий принцип дидактики системность – взаимосвязанность изучаемых тем. Мы считаем, что именно системности не хватает изучению литературы в школе.

Посмотрим на методическое пособие к учебнику Г.С. Меркина для 5 класса под редакцией самого автора учебника. Прежде всего, бросается в глаза огромное количество разнообразных новых сведений, которое предлагается освоить ученикам. Буквально каждый урок новая тема, очень слабо связанная с предыдущей, просто по принципу хронологии. Каждый урок новые произведения, новые герои. Без конца новые фамилии: переводчики, художники, композиторы, дополнительные поэты, писатели (не авторы произведения, изучаемого по теме, а ещё новые), даже сказочники, астрономы, когда речь идёт о басне Ломоносова про астрономов. Мелкие разнообразные сведения сыплются на головы учеников как из рога изобилия. Цель авторов пособия (Соловьёвой Е.Ф и Меркина Г.С.) очевидна: забить детские головы бесчисленными, не систематизированными, отрывочными знаниями, чтобы в них в результате не осталось ничего, кроме представления, что гуманитарные знания – это просто набор не связанных друг с другом отрывков, которые запомнить невозможно [4].

Кроме того, важным недостатком данных учебников, на наш взгляд, являются сами изучаемые произведения, большая часть которых очень далека от современного школьника, тематически прежде всего. Дело не только в том, что в этих произведениях описывается жизнь давно прошедшая, совершенно неизвестная современным детям, с огромным количеством историзмов и архаизмов. В большинстве своём они просто недетские – сюжетно, идейно и т. д. Таким образом, наша школа формирует у большинства учеников 5–7 классов стойкое отвращение к Пушкину («Дубровский»), Гоголю («Ночь перед Рождеством», «Тарас Бульба»), Тургеневу («Муму»), Толстому

(«Кавказский пленник») и т. д. Я уже не говорю про древнерусскую литературу и 18 век. Складывается ощущение, что основной критерий для выбора произведений у авторов учебников – чтобы они были неинтересны и непонятны для школьников. Исключения есть, но они редки.

Ясно, что программа не поменяется, поскольку не меняется сущность (идеология и устройство) министерства образования, меняются только фамилии министров. Учитель остаётся один на один с этой программой. Что же делать учителю? Приспосабливаться.

Прежде всего, нужно максимальным образом внести в программу системность, хоть как-то связать произведения друг с другом, при изучении новых как можно чаще вспоминать уже пройденные. Например, стоит вести хронологическую линию. Если хронология – важный принцип построения этой программы, это логично. Стоит каждый раз при начале изучения нового произведения рисовать хронологическую линию и отмечать время создания всех уже пройденных произведений (фольклорные произведения можно условно поместить в одном времени с древнерусскими), таким образом новое произведение будет наглядно включаться хотя бы во временной контекст истории литературы. Опять же

межпредметные связи – связь с историей.

Но главный фактор обеспечивающий системность – это взаимосвязь содержания уроков. Мы предлагаем такой содержательной связью сделать психологические знания, которые можно системно и целенаправленно извлекать из большей части произведений программы (не всех, конечно). Суть именно в систематизации. Это должны быть не просто какие-то новые отдельные знания, которые неизвестно куда встраивать ученику, как обычно у нас на уроках литературы, это должны быть системные знания, постоянно актуализируемые. Кроме того, это знания просто полезные для дальнейшей жизни, для эффективного поведения среди людей. Также эти знания пригодятся ученикам для подготовки к итоговому сочинению, где темы почти всегда связаны с психологическими качествами человека.

Всё это не исключает извлечения из произведений программы и других полезных знаний по истории, культуре и т. д. Главное, чтобы эти знания действительно были не самоценны, а полезны и пригодились впоследствии.

Итак, что будет собой представлять преподавание литературы в школе при предлагаемом нами подходе?

Приведём примеры из пятого класса. С пятого класса необходимо формировать представление о психологических чертах человека. При этом определение той или иной черты обязательно должно сопровождаться указанием на поступок, которое проявляет эту черту. Поэтому предлагаем считать «поступок» важнейшим элементом обучения литературе в школе. Предлагаем такое определение: поступок – ключевое действие героя, которое ярко проявляет ту или иную черту характера и является результатом выбора из нескольких возможных вариантов.

И, конечно, очень важное – выявлять эти элементы систематически, постоянно актуализируя материал предшествующих тем, сравнивая,

сопоставляя произведения, героев, их поступки между собой, выявляя общее и различное. Это должно стать системной, привычной работой.

Рассмотрим это на примере изучения литературы в 5 классе по учебнику под редакцией Г.С. Меркина. Литературные тексты, которые изучаются по этому учебнику в начале года, не дают должного материала для психологического анализа, поэтому предлагаем начать заниматься по предложенной системе лишь с шестой темы «Русская басня». Важнейшая часть басни как жанра – осмеяние или восхваление определённой черты характера. В этой теме предполагается изучение сразу нескольких басен. Очень удобно подвести итоги темы формированием первоначального понятия о характере. Этому может помочь примерно такая таблица.

Басня	Персонаж	Черта	Поступок	Определение
Басня Крылова «Ворона и Лисица»	Ворона	глупая	Поверила лживой похвальбе Лисы, не увидела этой лжи и выронила сыр	Глупый тот, кто не видит, каковы происходящие события на самом деле
	Лисица	хитрая	Обманула Ворону, завладела сыром хитростью	Хитрый тот, кто обманывает другого
Басня Крылова «Волк и ягнёнок»	Волк	наглый, жестокий	Обвинил ягнёнка в несуществующих преступлениях, а потом просто его съел	Наглый тот, кто уверенно отстаивает точку зрения очевидно неверную, но выгодную для него. Жестокий тот, кто без колебаний причиняет вред другому.
Басня Крылова «Свинья под дубом»	Свинья	Жадная, эгоистичная	Только и делает, что ест, думает лишь о себе.	Жадный, эгоистичный тот, кто думает лишь о себе.
		глупая	Подрывает корни дуба, на котором растут жёлуди, которые любит есть свинья. Подрывание корней может привести к гибели дуба и тогда не будет желудей. Свинья сама себе вредит	Глупый тот, кто не видит связи там, где она есть на самом деле.

При составлении таблицы важно добиться следующего: чтобы ученики поняли, что под животными в басне имеются в виду люди, что у каждого человека свой характер, свои черты характера, что черты характера проявляются только в поступках. Можно подкрепить полученные знания,

предложив ученикам определить черты характера у знакомых им людей, некоторых учеников класса и т. д.

Эту таблицу не надо забывать, а всё время её дополнять новыми персонажами, новыми поступками, и уточнять определения черт характера. Таблица будет как бы копилкой психологических знаний.

Несколько по иному будут выглядеть уроки по изучению большого произведения. Например, «Сказка о мёртвой царевне...» Пушкина. Анализ значительно осложняется необходимостью отбора действий, поступков персонажей, так как сюжет более разветвлённый.

Можно начать с анализа авторской характеристики персонажей. При этом важно научить детей отличать в этой характеристике внешние черты от внутренних, психологических. Совместно составить примерно такую таблицу.

Определения	Черты внешности – описывают внешность человека, его физические данные, как человек выглядит снаружи: рост, возраст, цвет волос, внешняя красота, сила и т. д.	Черты характера – описывают его внутренние, психологические качества, его внутренний мир, душу, психологию (психо – душа), качества, которые определяют поведение человека.
Примеры	«высока, стройна, бела». «всех милее, всех румяней и белее»	«умом взяла» – умна, «горда, ломлива, своенравна и ревнива», добродушна, весела и т. д.

Важно обратить внимание детей на то, что черты характера проявляются только в поведении, в поступках.

Затем надо проанализировать, какие из психологических черт из авторской характеристики, подтверждены соответствующими поступками. Для этого заполним таблицу следующим образом: в столбце «Поступок» кратко изложим все важные поступки каждого персонажа, потом заполним столбцы «Черта» и «Определение» содержанием, соответствующим каждому поступку. Например,

Персонаж	Черта	Поступок	определение
Царица	Гордая, самолюбивая, эгоистичная	Радуетя, когда волшебное зеркало её называет самой красивой и сердится и ругается, когда зеркало объявляет самой красивой царевну.	Гордый, самолюбивый, эгоистичный тот, кто любит себя больше других – не по заслугам
	Ревнивая, завистливая	сердится и ругается, когда зеркало объявляет самой красивой царевну.	Ревнивый (не в любви), завистливый тот, кто не может вынести, что другой лучше, чем он
	Злая, жестокая	приказывает увести царевну в лес на съедение волкам. узнав, что царевна жива, снова приказывает её убить. Умерла, не вынеся известия, что царевна всё-таки жива.	Злой и жестокий тот, кто без колебаний причиняет вред другому.

Такая таблица очень облегчает определение общего смысла сказки.

Другого подхода требует повесть Гоголя «Ночь перед Рождеством». Произведение не самое удачное для изучения в 5 классе, сложно написанное, с сомнительными подробностями любовных приключений 40-летней Солохи и другими подробностями взрослой жизни, которые совсем ни к чему детям 11 лет. Ситуацию можно попробовать исправить серией вопросов, направляющих основное внимание учеников на самые интересные (фантастика, полёт на чёрте) и полезные эпизоды. Центральными, с точки зрения психологии, являются эпизоды, описывающие отношения Вакулы и Оксаны, ученикам предлагается заполнить ту же таблицу на этих героев.

Наиболее яркий образ – Оксана, в начале она чрезвычайно эгоистична, самовлюблённа, капризна, легкомысленна, она не любит Вакулу, насмехается над ним и во многом напоминает царицу из сказки Пушкина, может показаться отрицательным персонажем. Но потом она меняется, важно ответить на вопрос: в какой момент и почему она меняет своё отношение к кузнецу? Она по-настоящему испугалась, что Вакула убьёт себя или уйдёт из села, испугалась серьёзных последствий своего легкомыслия и эгоизма, это заставило её поменяться и полюбить кузнеца. Тут мы имеем дело с интересным психологическим явлением: бывает так, что одна определённая черта, явно присутствующая в человеке, окажется неглубокой, поверхностной. А некие серьёзные обстоятельства заставляют его проявить совершенно другие настоящие черты. Таким поверхностным оказался эгоизм Оксаны, она искренне полюбила Вакулу, и даже царские черевички оказались ей не нужны.

Понятно, что далеко не все ученики способны в 11 лет понять всё это в полной мере. Учитель может попробовать проиллюстрировать это явление примером из жизни класса.

Рассказ Тургенева «Муму», прочно вошедшая в детское чтение, на самом деле взрослое, исключительно психологическое произведение. Большая часть детей сами не в состоянии выявить это серьёзное взрослое содержание из неё. Только при значительной помощи учителя. Как минимум пол-урока (а то и целый урок) просто обязательно посвятить рассказу о крепостном праве и вообще об устройстве жизни в России в 19 век, потому что в этом заключается суть повести. Алгоритм анализа примерно такой: 1. Выявление авторских характеристик важных персонажей: Герасима, Татьяны. 2. Заполнение таблицы – важные поступки персонажей и черты характера, которые эти поступки выражают. Тут всего четыре человека: барыня, Гаврила, Герасим и Татьяна. Капитона тоже можно охарактеризовать просто как слабовольного пьяницу. Важное замечание: Герасим обладал очень сильным характером, он был суров, требователен, строг к остальным дворовым людям, но барыне, которая по капризу погубила его жизнь и лишила всякого утешения, подчинялся беспрекословно. Максимум, на что он решился – это уйти без её спроса в деревню. Это протест, но самый минимальный. Очень важно то, что при всей своей строгости, он умел любить (он любил Татьяну и Муму). Важный урок: внутренняя сила сочеталась в нём с душевной мягкостью.

Образ барыни обязательно необходимо сопоставить с образом царицы из сказки Пушкина, пусть дети обнаружат, что это один и тот же тип жестокого эгоиста, причиняющего зло другим людям.

Смысл рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» исключительно психологический, он заключается в сопоставлении двух характеров. Суть анализа на уроках по этому рассказу остаётся естественно прежним: подробнейший анализ поведения героев, их поступков, мотивов каждого поступка и соответственно черт характера. Завершить изучение рассказа можно дискуссией: можно ли считать Костылина плохим человеком? То, что Жилин – герой положительный и является образцом поведения в тяжёлой ситуации – это неоспоримый факт.

Понятно, что если мы будем на каждом уроке делать одну и ту же работу, составлять одну и ту же таблицу, то это ещё больше убьёт интерес детей к урокам литературы. Конечно, выявление психологического содержания никак не мешает разнообразию технологий и приёмов. Кроме того, содержательно психологический анализ можно чередовать с анализом чисто художественных сторон произведения (например, механизм создания комического эффекта в юмористических рассказах Чехова), с выявлением важных культурно-исторических сведений и т. д.

Подводя итоги, надо сказать, что усиление системности в обучении литературе не просто возможно, но необходимо. Именно системность позволит увеличить общую эффективность уроков литературы. Мы предложили психологический анализ как первостепенный фактор усиления системности, есть и многие другие. Конечно, это не исправит всех проблем, не сделает сами программные произведения более понятными и близкими для детей, но во всяком случае, это лучше, чем ничего.

Литература

1. Жуковец Л.М. Приемы психологического анализа на уроках литературы. Из опыта работы в X–XI классах // Русская словесность. – 2010. – № 6. – С. 38–41.

2. Программа курса «Литература». 5–9 классы / Авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин. 3-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 208 с.

3. Романичева Е.С. Введение в методiku обучения литературе: учеб. пособие / Е.С. Романичева, И.В. Сосновская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 208 с.

4. Соловьёва Ф.Е. Уроки литературы к учебнику Г.С. Меркина «Литература». 5 класс: методическое пособие / под ред. Меркина Г.С. – М., 2013. – 344 с.

УДК 372.851

***К.В. Вдовина, учитель, магистрант ГБОУ СОШ п. Кинельский
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия***

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день направления работы с одаренными детьми. В качестве главного авторы предлагают

создание индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Разработка таких траекторий, взаимодействие с обучающимся в рамках его продвижения по составленному плану, учет достижений становятся приоритетными для любого учителя в условиях реализации индивидуального подхода на практике.

Ключевые слова: одаренный ребенок; обучение одаренных детей; индивидуальная образовательная траектория; схема построения индивидуальных траекторий для учащихся.

*K. V. Vdovina, teacher, master's student,
Moscow city pedagogical University,
Moscow, Russia*

DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF GIFTED STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

Abstract. *This article discusses current trends in working with gifted children. As the main one, the authors suggest creating individual educational trajectories (IOT). The development of such trajectories, interaction with students as part of his progress according to the plan, accounting for achievements become a priority for any teacher in the implementation of an individual approach in practice.*

Keywords: *gifted child; teaching of gifted children; individual educational trajectory; scheme of building individual trajectories for students.*

На сегодняшний день одной из приоритетных тенденций организации учебно-познавательной деятельности одарённых обучающихся является формирование у них компетенций, основанных на социальных потребностях и ценностях, как альтернатива традиционной форме получения знаний в контексте с решаемыми воспитательными задачами.

Так, согласно Концепции развития математического образования, принятой по распоряжению Правительства Российской Федерации [4: 5], основными целями и задачами её реализации является:

- обеспечение обучающихся, имеющих высокую мотивацию, необходимыми условиями для дальнейшего развития способностей с учетом их применения в будущем в профессиональной сфере;
- популяризация математических знаний и математического образования.

Как правило, таких высокомотивированных детей, которые характеризуются яркими, незаурядными способностями (достижениями) в том или ином виде деятельности либо имеют латентные предпосылки для их реализации, принято называть одарёнными [1: 7].

Однако следует отметить, что уровень развития, характер и степень проявления одаренности является результатом качественного единства наследственности и социокультурной среды, предваряемой ведущим для ребенка видом деятельности (игровой, познавательной, спортивно-оздоровительной и т. п.).

Безусловно, не менее важным аспектом является внутренняя мотивация, а также психологические механизмы саморазвития личности обучающегося – именно они составляют основу для её успешного формирования.

Обучение же одарённых детей в условиях общеобразовательной школы базируется на принципах дифференциации и индивидуализации, которые реализуются благодаря распределению обучающихся на группы в соответствии с видом их одарённости, индивидуальным учебным планом и личными предпочтениями.

Обеспечение соответствующих уровню школьника условий обучения, воспитания и дальнейшего развития их способностей требует от учителей предметников, в том числе и от учителя математики, тщательной разработки содержания и методов организации учебно-познавательной деятельности

Выполнимость обозначенных требований достигается посредством индивидуализации образовательного процесса среди школьников в соответствии с заданной индивидуальной образовательной траекторией.

Под **индивидуальной образовательной траекторией** (далее – ИОТ) принято понимать персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовательной системе.

Наряду с организацией учебно-познавательной деятельности, реализация ИОТ способствует соответствующему сопровождению процесса обучения, а также развитию способностей и навыков обучающихся.

Иными словами, ИОТ является оптимальной формой коррекции образовательного процесса, что является особенно значимым для всех его участников.

ИОТ состоит из следующих **структурных компонентов** [3: 78]:

- целевого (определение ключевых педагогических целей получения образования, которые формулируются в соответствии с ФГОС, мотивов и потребностей обучающегося в образовательном процессе);
- содержательного (обоснование структуры, отбор содержания, систематизация и группировка учебных дисциплин; установление межпредметных и метапредметных связей);
- технологического (отбор соответствующих педагогических технологий и учебно-воспитательных методик);
- диагностического (определение соответствующего психолого-педагогического инструментария);
- организационно-педагогического (определение условий и средств, способствующих достижению запланированных педагогических целей).

Индивидуальная траектория для отдельного школьника в процессе обучения математике складывается из следующих этапов:

- учитель осуществляет диагностику актуального уровня развития личных качеств ученика;
- определяет сферу интересов ученика и устанавливает области для их проявления с учетом специфики различных разделов дисциплины;
- обеспечивает возможности применения выявленным индивидуальным способностям ребенка;
- разрабатывает программу действий школьника по составленному маршруту;
- координирует, корректирует и оценивает достигнутые школьником результаты.

При этом важным аспектом в реализации разработанных ИОТ становятся совместные усилия преподавателей различных дисциплин.

Результатом проектирования ИОТ для одарённых школьников является выбор линии (пути) движения обучающегося к поставленной цели. К одной из наиболее распространенных форм реализации траектории относится внеурочная деятельность, которая, в свою очередь, подразделяется на две основные категории – коллективную и индивидуальную.

Важно отметить, что внеурочная деятельность имеет существенные преимущества в процессе реализации ИОТ на этапе закрепления и практического использования отдельных программ учебных предметов, курсов.

Именно корректно спланированная и регулярно проводимая внеурочная работа способствует систематизации математических знаний одарённых обучающихся, расширяет их математический кругозор, а также позволяет проявить свои математические способности на качественно новых условиях.

Варианты построения индивидуальных траекторий для обучающихся можно предложить в рамках изучения практически любых разделов математики на различных этапах обучения в школе.

Рассмотрим пример реализации ИОТ обучающегося 5 класса.

На начальном этапе определяются лично-значимые качества обучающегося, благодаря которым он добивается высоких результатов в той или иной предметной области. Заметим, что в целях проведения диагностики лично-значимых качеств, наиболее приемлемым является анкетирование, представленное в тестовой форме, поскольку обработка полученных данных занимает незначительное время, что, в свою очередь, позволяет за определённые сроки получить результат диагностики.

Содержание вопросов должно быть направлено на выявление характера проявления у ребенка одаренности в какой-либо отдельной области или в каком-то направлении (музыкальном, художественном, техническом, естественно-научном и т. д.).

Например:

1. Какие книги вы читаете с удовольствием?
2. Нравится ли вам решать задачи-головоломки?
3. Какие телевизионные передачи вам нравятся?
4. Какие игры вы предпочитаете – спокойные или подвижные?

Интеллектуальные или спортивные? и т. п.

При обработке результатов тестирования респондентов производится подсчет ответов по следующему принципу: если содержание вопроса соответствует интересам респондента, то в качестве ответа указывается «++» («очень нравится»); «+» («нравится»); «-» – в случае несоответствия.

Поскольку в данном случае в результате обработки ответов наибольшее предпочтение было отдано вопросам из области «Математика и техника», это свидетельствует о способностях к точным наукам.

Примечательно, что в качестве приоритетной формы реализации ИОТ была выбрана математическая конференция.

Следующий этап в разработке ИОТ – выбор темы исследовательской работы с учетом следующих рекомендаций:

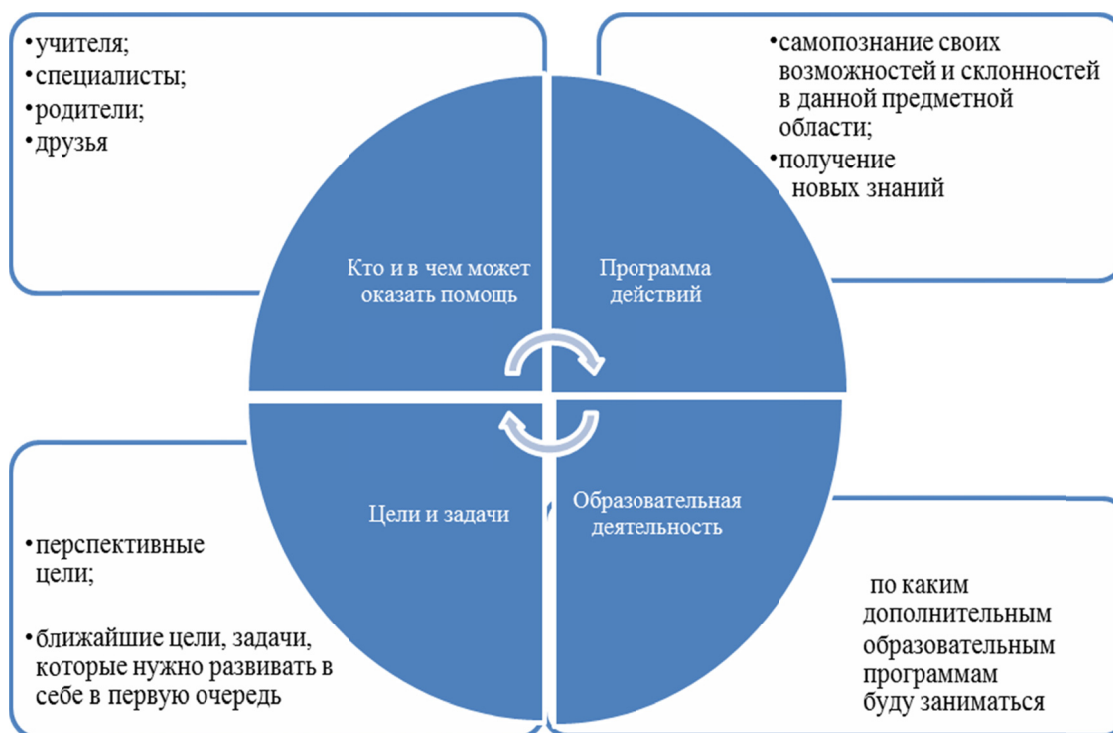
- инвариантное содержание темы (т. е. содержание, с которым в обязательном порядке должны ознакомиться);

Примечательно, что одарённые обучающиеся, как правило, отдают предпочтение темам, в содержании которых прослеживается межпредметная интеграция (например, математика-информатика, математика-биология и т. п. – это объясняется очевидным расширением спектра возможностей для проявления личных творческих способностей обучающихся в процессе проведения исследования);

- рубрики с указанием краткого плана их содержания в рамках того или иного модуля;

- альтернативные варианты выполнения практических заданий: лабораторная работа, практикум, тренажер, тестирование, задание творческого характера.

С учётом того, что обучающийся проявляет высокий уровень способностей в области информатики, была обозначена соответствующая тематическая область дальнейшего познания – «Math trainer» (математический тренажёр) с последующим составлением индивидуального образовательного плана обучающегося:



В свою очередь, с учетом индивидуальных предпочтений обучающегося, осуществляется непосредственное выстраивание ИОТ:

Форма образовательной деятельности: исследовательская.

Тема исследования: «Math trainer».

В соответствии с выбранной темой исследования, была сформулирована следующая цель:

Цель исследования: установить степень значимости систематического выполнения тренировочных заданий в формировании навыков устного счёта посредством применения разработанного мобильного приложения.

Объект исследования – процесс и обусловленные им особенности развития вычислительных навыков.

Предмет исследования – формирование навыков быстрого устного счёта в процессе систематического выполнения тренировочных заданий.

Согласно методологии исследования составляется соответствующее содержание, где каждый его компонент обязательно должен быть понятен исследователю:

Глава 1. Вычислительные навыки у школьников, особенности их формирования

1.1. Как формируются вычислительные приёмы и навыки?

1.2. Устный счёт – понятие, виды и приёмы по его тренировке

Глава 2. Создание и апробация устройства, фиксация результатов

1.1. Паспорт устройства: цели и круг решаемых задач

1.2. Создание эскиза устройства

1.3. Разработка программного кода устройства

1.4. Демонстрация результатов

Срок реализации ИОТ: 2 месяца

С учётом того, что выбранная тема представленного примера реализации ИОТ носит практико-ориентированный характер (создание медиа-продукта с дальнейшей его апробацией среди сверстников обучающегося-исследователя), процесс проведения исследования носит пролонгированный характер.

Следует отметить, что в процессе реализации ИОТ особенно важен непрерывный контроль деятельности обучающегося со стороны педагога, который должен иметь как консультативный (выдача рекомендаций и советов, методическая помощь), так и морально-этический (одобрение, поощрение и т. п.) характер, поскольку одарённые обучающиеся могут испытывать определенные затруднения, по большей части связанные с качественно новой формой организации их учебно-познавательной деятельности.

Логическим завершением становится оформленная в письменном виде исследовательская работа обучающегося с последующей демонстрацией полученных результатов на конференции.

В этом случае особенно ценным является фиксация разработчиком ИОТ комментариев и рекомендаций экспертов/членов комиссии конференции, поскольку от этого будет зависеть дальнейшая корректировка плана ИОТ обучающегося с последующим изменением (оптимизацией) его содержания.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. 95 с.

2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / под ред. Чуприковой Н.И. – М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.

3. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Питер, 2013. – 304 с.

4. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации».

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

<https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> Дата обращения: 20.02.2020.

6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).

УДК 37

**Э.Г. Волчков, к. псих. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

МНЕНИЕ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

***Аннотация.** В статье приводятся результаты изучения мнения российских учителей об использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Цель исследования – выявить отношение и общую оценку ИКТ учителями разных профилей: уровня квалификации, преподаваемого предмета, продолжительности педагогической деятельности, места проживания. Исследование показало, что объем использования ИКТ учителем определяется преподаваемым им в школе предметом. Иные профили на объем использования ИКТ в подготовке и проведении уроков не оказывают влияния. Наиболее активно используют ИКТ учителя биологии и химии, менее всех – учителя начальной школы. В статье также приводятся результаты самоанализа учителями своих компетенций по интеграции ИКТ, необходимых форм повышения своих возможностей при работе с ИКТ. Мнения учителей относительно влияния ИКТ на развитие когнитивных процессов учащихся указывают на то, что технологии в большей степени развивают внимание и память, в меньшей степени – воображение и мышление.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), российские учителя, мнение, оценка, профиль, компетенции.*

**E.G. Volchkov, Ph.D., Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia**

OPINION OF RUSSIAN TEACHERS ON THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING

***Abstract.** The article presents the results of a study of the opinion of Russian teachers on the use of information and communication technologies (ICT). The purpose of the study is to identify the attitude and overall assessment of ICT by teachers of different profiles: level of qualification, subject taught, duration of pedagogical activity, place of residence. The study showed that the teacher's use of ICT is determined by the subject he teaches at school. Other profiles do not affect the volume of ICT use in preparing and conducting lessons. Teachers of biology and chemistry are*

most actively using ICTs, and less than all are teachers of primary schools. The article also presents the results of self-analysis by teachers of their competencies in the integration of ICT, the necessary forms of increasing their capabilities when working with ICT. Teachers' opinions on the impact of ICTs on the development of cognitive processes in students indicate that technology develops attention and memory to a greater extent, and imagination and thinking to a lesser extent.

Keywords: *information and communication technologies (ICT), Russian teachers, opinion, assessment, profile, competencies.*

Мнение учителей об использовании ИКТ в обучении определяет принятие и продвижение информационных технологий в школах. Многие аспекты исследования отношения и оценки ИКТ учителями исследованы во всем мире. Для России исследование мнения учителей важно в силу существующего диссонанса между хорошим оснащением школ компьютерами и слабым продвижением ИКТ в практике работы учителей. Возникает вопрос: почему российские учителя не активны в использовании ИКТ? В предлагаемом исследовании мы изучили отношение к ИКТ российских учителей в связи с разными профилями: с уровнем квалификации, с локацией проживания (город, село), с продолжительностью профессиональной деятельности и преподаваемым предметом.

Введение

Диапазон мнений российских учителей об использовании информационных технологий весьма широк – от скепсиса до восторга. Одни учителя позитивно оценивая использование компьютеров, активно внедряют их в процесс обучения, а другие оказывают сопротивление, аргументируя это тем, что компьютеры лишают ученика живого общения, плохо влияют на его здоровье и развитие когнитивных функций – памяти, внимания, мышления. Однако общие тенденции таковы, что в современном образовании нет сомнения относительно необходимости внедрения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в школе. The International Society for Technology in Education (ISTE) признает, что ИКТ имеет важное значение для успешной работы современного учителя.

Эффективность использования ИКТ в обучении в школе во многом определяется отношением учителей к новым технологиям. При проведении любых исследований по измерению эффективности технологии в образовании мы должны учитывать, что здесь жизненно важным игроком инициатив является учитель. Поэтому изучение мнения учителей в России относительно ИКТ стало целью нашей работы.

Исследования мнения учителей об использовании ИКТ проводятся во многих странах мира. Существует ряд международных стратегических документов в рамках Европейского Союза, направленных на мониторинговые исследования в области изучения ИКТ в обучении. Так, особо известна среди них Европейская рамка Е-компетентности [7]. Для мониторинга состояния использования ИКТ учителями используются, как правило, анкеты. Обратимся к некоторым из подобных работ. Исследования более 600 учителей из Бельгии показали, что использование компьютеров, по мнению учителей, обогащают уроки, помогают обратной связи с учеником. При этом опрос учителей в форме самоотчетов показал, что те из них, кто имел высокую степень технологической готовности использовать компьютер, более позитивно отнеслись к интеграции ИК-технологий в обучение [18]. Исследования более 200 учителей начальной

школы из Турции позволили выявить зависимость технологической готовности использования ИКТ в обучении от факторов отношения к данным технологиям учителей, их гендерной и демографической принадлежности, инновационности, уверенности [16]. В Турции в целом уделяется много внимания подготовке учителей к работе с ИКТ, о чём подробно изложено в обзорной статье [19].

При исследовании мнения учителей об интеграции ИКТ в образование сформировалось абсолютно единое мнение учителей во многих странах мира о том, что применение ИКТ напрямую связано с намерениями учителя обучаться работе с компьютерными технологиями [4, 5, 10, 12, 13, 15].

В австралийском образовании исследователи имели намерения выявить условия эффективности использования ИКТ учителями в школе и описали те методические упражнения, которые повышают активность по применению ИКТ в школе [2, 3]. Много исследований в мире проводится с целью выявления факторов, влияющих на желание или нежелание учителя использовать ИКТ в обучении [1, 6, 11].

Новые технологии требуют новых компетенций и больших усилий от учителя по получению дополнительного образования в сфере информационных технологий. В последние годы сформировалась новая дидактика и новый учитель XXI века с новыми компетенциями, непременно связанными с информационными технологиями. Об этом пишут многие авторы, занимающиеся анализом тенденций в развитии образования [4, 20, 22].

В странах постсоветского пространства, в государствах, возникших после распада Советского Союза, применение ИКТ в обучении началось позже, чем в Западной Европе и США. Исследования процессов интеграции ИКТ и отношения учителей к ИКТ в этих странах проводилось разными исследователями. Особенно подробно исследовалось применение ИКТ в школах стран Балтии – в Латвии, Литве и Эстонии [23, 25]. Россия и указанные страны имели одинаковые образовательные программы в школах вплоть до начала 90-х годов. Однако в странах Балтии в связи с евроинтеграцией внедрение ИКТ в обучение велось активнее, чем в России. В странах Балтии уделяется много внимания мониторингу состояния подготовки и использования учителями ИКТ, их мнения об ИКТ на уроках. Эти страны из-за слабой ИК-компетентности учителей вошли в европейские проекты по содействию использования ИКТ в школах. В России в отличие от стран Балтии меньше внимания уделяется мониторингу отношения учителей к ИКТ, методической подготовке для работы с ИКТ, российские учителя не интегрированы в международные проекты по мониторингу ИК-компетентности, что затрудняет оценку состояния дел в данной области. При этом оснащение школ компьютерами, доступом к сети Интернет проводится в достаточной мере, включая отдаленные сельские школы.

Для эффективного использования ИКТ важно то, в качестве какого средства учитель применяет ИКТ – пассивного или активного. Одни учителя применяют ИКТ в качестве пассивного средства лишь для трансляции контента, а другие видят использование технологий гораздо шире, рассматривая их в качестве активного средства развития когнитивных функций

учеников. Пассивное использование ИКТ не оказывает влияния на успеваемость учеников, что было показано в работах [9, 17]. Институт Гэллага, проводивший опрос учителей в 2013 году выявил, что только 11 % участников опроса считают, что ИКТ способствуют росту творческого характера деятельности педагога и только 7 % участников полностью согласны с тем, что технологии улучшают показатели обучения учащихся [14].

Поэтому следует рассматривать возможности ИКТ для развития мышления учащихся, их способности к творчеству. Важно искать ресурс личностно-ориентированного обучения через использование ИКТ в школе. Интересным представляется лонгитюдное исследование американских ученых [21], которые изучали отчёты 25 учителей по использованию ИКТ в течение четырех лет. Данное исследование было направлено на выявление позиции учителя по использованию ИКТ как активного средства развития когнитивных функций обучающихся. Целенаправленная установка учителя на использование ИКТ для развития таких параметров как способности учащихся идентифицировать, находить, оценивать, обобщать, устанавливать связь позволили оптимизировать уровень развития когнитивных функций учащихся.

Многие педагоги указывают в своем отношении к применению ИКТ на рассогласованность, заключающуюся в том, что возможности компьютера и методические компетенции учителя по использованию ИКТ в обучении имеют разные уровни. Возможности компьютера растут очень динамично, а разработка методик по применению ИКТ на уроке как дидактических средств обучения идет очень медленно. Неслучайно была создана отрасль науки по разработке новых методик использования ИКТ в обучении, получившая название «кибернетическая педагогика», или e-didactics [26]. Многие авторы сегодня отмечают крайне низкую обеспеченность ИКТ методиками для работы учителя. А.В. Осин пишет, что «по состоянию на 2010 год удовлетворенность методическим обеспечением современных образовательных технологий в России составляет не более 5 %» [24].

Учитывая низкую информированность педагогического научного сообщества и экспертов в области эффективности использования ИКТ в обучении в России мы составили специальную анкету выборочного обследования учителей по вопросам использования информационно-коммуникативных технологий. Цель данной анкеты заключается в том, чтобы выявить мнение российских учителей об использовании ИКТ в обучении в зависимости от профиля участников анкетирования – опыта педагогической работы, географического расположения школы (город или село), уровня квалификации и предмета преподавания. Анкета также предполагает получение результатов о степени компетенций учителей при работе с ИКТ.

Метод. Для исследования мнения российских учителей об использовании ИКТ в обучении была разработана специальная анкета выборочного обследования. Она состоит из 10 пунктов. Вопросы в анкете составлены так, чтобы по её результатам можно было бы составить общую аналитическую картину отношения учителей к использованию ИКТ. Приведем аргументы включения тех или иных вопросов в анкету.

Во-первых, в анкете содержатся вопросы, касающиеся уровня квалификации учителей. Мы полагаем, что чем выше квалификация учителя, тем позитивнее он относится к применению ИКТ. Учителя с высокой квалификацией, как правило, открыты новизне, для эффективности своей работы много экспериментируют и внедряют новые методы и способы работы на уроке. В России есть деление учителей по категориям в зависимости от качества их работы. Так, существуют высшая, первая, вторая категории в зависимости от экспертных оценок результатов работы учителя в школе. Поэтому вопросы анкеты, касающиеся квалификации позволяет разделить выборку респондентов по категориям.

Во-вторых, нас интересовал стаж работы учителя. Мы полагаем, что опыт, приобретаемый с годами, влияет на мнение учителя об использовании ИКТ, поскольку с опытом формируется консерватизм в выборе средств обучения. Поэтому возможно, что молодые учителя активнее используют ИКТ в своей работе, нежели учителя старшего поколения.

В третьих, мы предположили, что специализация по предмету также может влиять на отношение к ИКТ и использование информационных технологий на уроке. Как показывают наблюдения, учителя, преподающие химию, биологию, физику чаще используют ИКТ, а учителя литературы, русского языка – реже. Поэтому мы специально выявили влияние предмета преподавания на использование ИКТ.

В четвертых, при исследовании мнения учителей мы включили в анкету вопросы, касающиеся видов работ по использованию информационных технологий в обучении, поскольку эти виды работ весьма разнообразны и требуют компетенций разной меры сложности от простого использования интернета как источника информации до сложных видов работ по обслуживанию образовательного сайта.

В пятых, мы сравнили отношение к ИКТ сельских и городских учителей. Это тоже важно, поскольку городские школы лучше оснащены компьютерами и оснащение в них началось гораздо раньше сельских. Хотя доступ к Интернету в России есть в каждом селе.

В шестых, нам было интересно, как учителя оценивают влияние ИКТ на развитие когнитивных процессов у школьников – внимания, памяти, мышления, воображения. Вопрос на выявление мнения учителей по этой позиции так же включен в анкету. Приводим полную версию анкеты по выявлению мнения учителей об использовании ИКТ в обучении.

Уважаемый учитель! Вам предлагается ответить на вопросы анкетирования по теме: «Использование ИКТ в обучении в школе».

1. Какой предмет Вы преподаете? _____
2. Сколько лет работаете в школе? _____
3. Какую профессиональную категорию имеете? _____
4. В какой школе Вы работаете: сельской или городской? _____
5. Используете ли Вы компьютер в процессе преподавания? Если используете, то напишите, в каких видах работы? _____

6. Укажите, какие из когнитивных процессов в наибольшей степени эффективно развиваются при использовании ИКТ: память, мышление, внимание, воображение?

7. Владете ли вы компьютером в достаточной степени для использования его в обучении?

8. Какие необходимые для преподавания виды работ на компьютере Вы хотели бы освоить?

9. Какой процент уроков по Вашему предмету Вы проводите с использованием ИКТ, включая процесс подготовки к уроку?

Благодарим Вас за согласие сотрудничать с нами!

Результаты. Всего в исследовании приняли участие 133 учителя российских школ. Охарактеризуем профили участников исследования.

1. С точки зрения *продолжительности педагогической работы* (стажа) вся выборка была поделена на 4 подгруппы, что представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение выборки по стажу работы

Продолжительность педагогической деятельности	Количество респондентов	Процентные показатели
до 5 лет	42	32 %
от 5 лет до 10 лет	6	5 %
от 10 лет до 20 лет	20	15 %
более 20 лет	65	49 %

2. По профилю *качества педагогической деятельности* (профессиональным категориям) выборка поделена на 3 группы по возрастающей от низкой к высокой: вторая категория, первая категория и высшая категория. Категория в российских школах присваивается учителю экспертной комиссией в зависимости от результатов его профессиональной деятельности. От категории в России зависит оплата труда учителя. Категория присваивается на период в пять лет, затем учитель должен подтвердить своё соответствие занимаемой категории. Распределение участников исследования по категориям показано в табл. 2.

Таблица 2

Распределение выборки по категории «профессиональная категория»

Профессиональная категория	Количество респондентов	Процентные показатели
2 категория	52	39 %
1 категория	43	32 %
Высшая категория	38	29 %

3. Важным для нас был профиль *географического местоположения школы* (зоны локации), в которой работает участник исследования – город или село. Сельская школа, как правило, является единственной в населенном пункте, поэтому учитель работает автономно от сообщества коллег, есть

определенный дефицит профессионального общения. В городе больше возможностей для профессионального диалога с коллегами, участия в различных семинарах и дискуссиях, что является хорошей почвой для профессионального роста. По профилю зоны локации выборка распределилась почти поровну, что наглядно представлено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение выборки по категории «зона локации»

Зона локации	Количество респондентов	Процентные показатели
Городская школа	61	46 %
Сельская школа	72	54 %

4. Одним из наиболее важных профилей распределения участников исследования, на наш взгляд, является то, какой *предмет* ведут учителя. Этот фактор может оказывать существенное влияние на их отношение к использованию ИКТ в обучении. Распределение выборки учителей по преподаваемому предмету представлено в табл. 4.

Предмет	Кол-во респондентов	Процентные показатели
Начальные классы	38	29 %
Русский язык и литература	38	29 %
Химия и биология	37	28 %
Физика и математика	20	15 %

Одной из основных целей нашего исследования явилось исследование влияния разных факторов на объём использования ИКТ в обучении. В качестве факторов мы рассматриваем стаж работы, профессиональную категорию, предмет преподавания и географическую локацию. Эффект влияния мы измеряли методом однофакторного дисперсионного анализа, что представлено в табл. 5.

Результаты расчётов показали, что на объём использования ИКТ влияет лишь один фактор – преподаваемый предмет. Стаж работы, профессиональная категория и географическая локация, как показали расчёты, не влияют на объём использования учителем ИКТ.

Таблица 5

Результаты однофакторного анализа влияния профиля преподаваемого предмета на объём использования ИКТ учителями при подготовке и проведении уроков ANOVA

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
Между группами	6464,387	3	2154,796	7,616	,000
Внутри групп	36499,387	129	282,941		
Всего	42963,774	132			

При этом среди наиболее активных пользователей ИКТ отмечены учителя биологии и химии по показателям средних значений, что отражено на рис. 3.

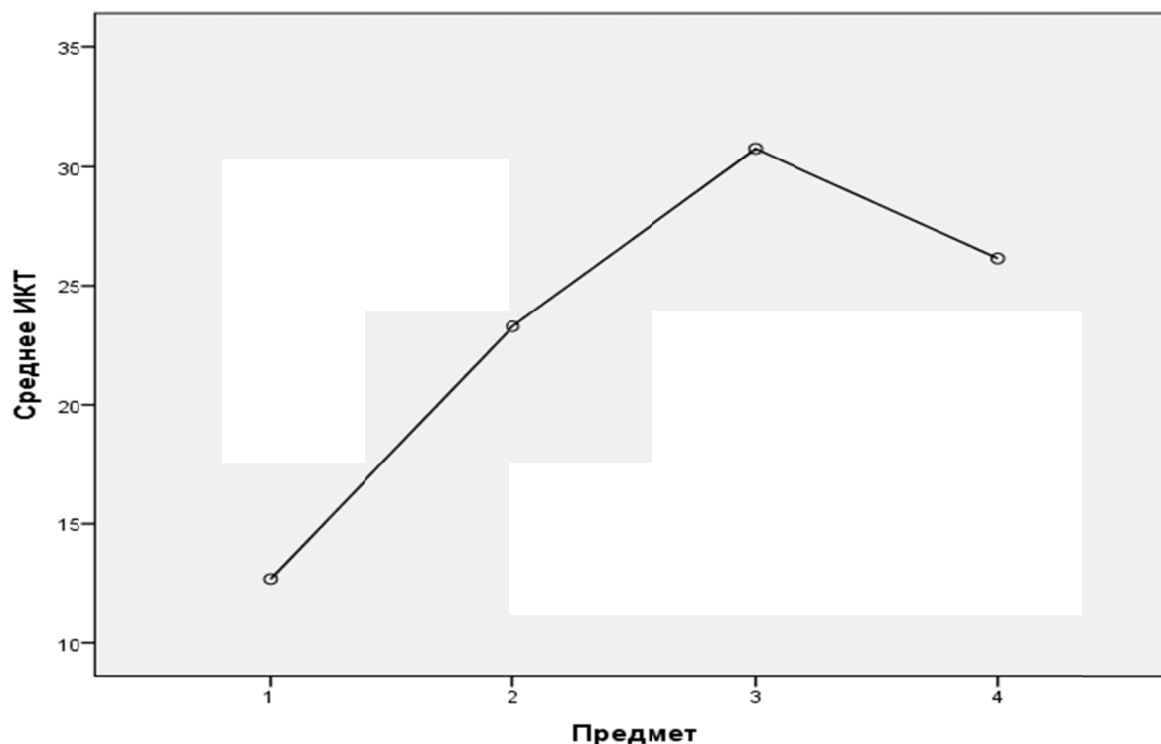


Рис. 3. Средние значения объема использования ИКТ учителями разных предметов преподавания

На рисунке 3 по горизонтальной оси под номерами обозначены профили участников по преподаваемым предметам: 1 – учителя начальных классов; 2 – учителя физики и математики; 3 – учителя биологии и химии; учителя русского языка и литературы. По вертикальной оси обозначен объём использования ИКТ в %.

На вопрос о том, насколько в достаточной степени учителя владеют компетенциями для использования ИКТ в обучении лишь 65 % из опрошенных ответили утвердительно. Это говорит о том, что часть учителей нуждаются в дополнительном обучении работе с ИКТ. Согласно вопросам анкеты мы опросили учителей относительно видов работ при подготовке и проведении занятий с применением компьютера, которые они используют. Оказалось, что преимущественно все указывают на использование интернет-ресурсов в качестве источника информации, обращаясь к поисковым системам Google и Яндекс (рис. 1). 64 % респондентов кроме интернета не используют никаких видов работ с применением компьютера.

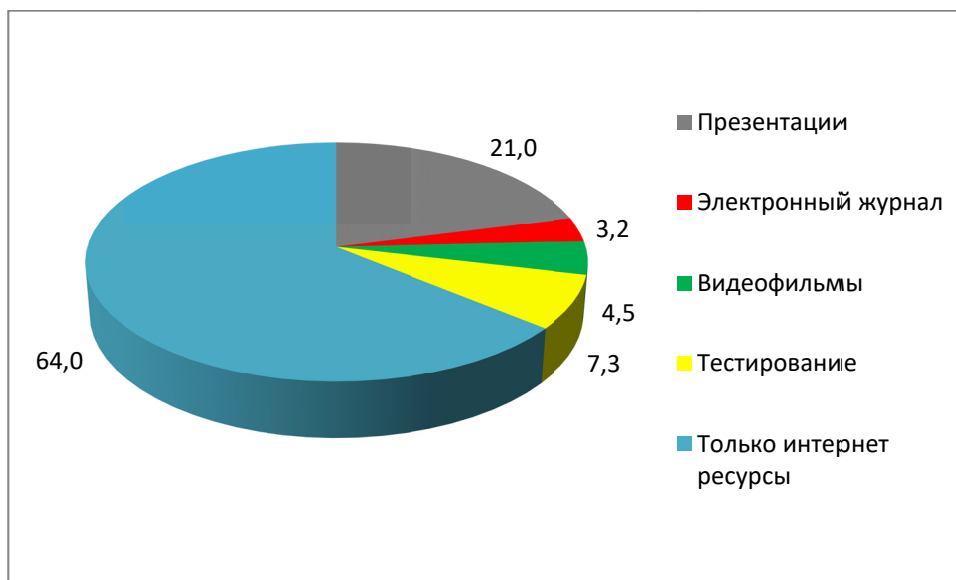


Рис.1. Распределение видов работ по использованию учителями ИКТ

Оказалось, что виды работ с использованием ИКТ, не разнообразны, что связано с низкой компетенцией учителей по использованию компьютеров. Поэтому мы решили задать вопрос о том, чему хотели бы они научиться в работе с использованием ИКТ. Ответы представлены на рис. 2.

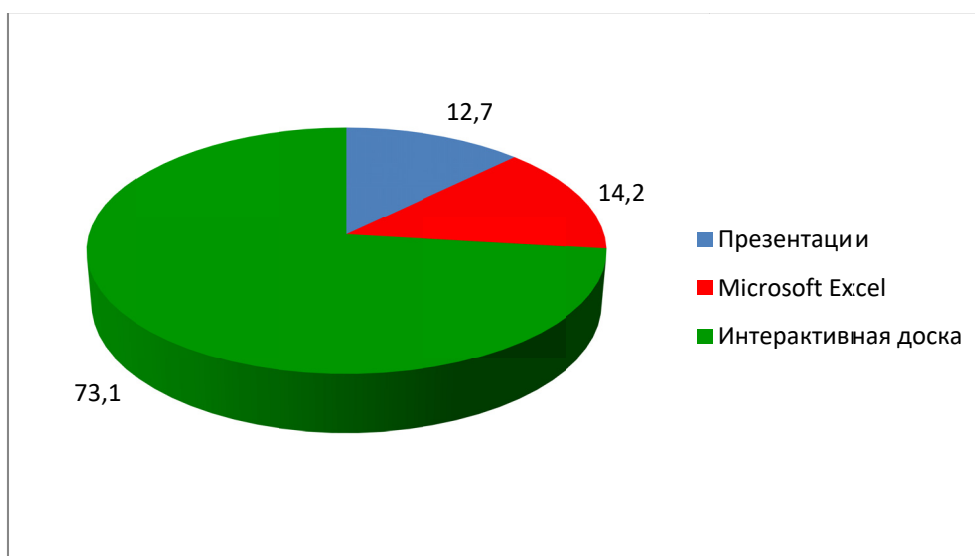


Рис.2. Распределение видов работ, по которым учителя хотят приобрести компетенции

Большинство учителей хотели бы научиться работе с Интерактивной сенсорной доской SMART, часть учителей желают приобрести компетенции по подготовке презентаций, часть – хотели бы овладеть навыками работы в Excel (составление диаграмм, графиков, производству расчётов и т. п.).

Интересными представляются результаты анкетирования, связанные с тем как учителя оценивают влияние ИКТ на когнитивные функции учащихся. В целом мнение учителей таково, что ИКТ развивают данные функции.

Оказалось, что большинство учителей во всех предметных профилях считают, что ИКТ влияет на развитие внимания и памяти, в меньшей степени –

на развитие мышления и воображения. Так, лишь 15 учителей считают, что ИКТ развивает воображение учеников. Это 11,2 % респондентов. Мнения о том, что ИКТ развивают мышление придерживаются 18,7 % опрошенных учителей. При этом высоко оценивается влияние ИКТ на развитие внимания (84,2 %) опрошенных и на развитие памяти. По мнению 73,1 % учителей считают, что ИКТ развивают память.

Дискуссии. Результаты исследования мнения российских учителей о разных аспектах использования ИКТ представляются актуальными, поскольку отношение к компьютерам служит предпосылкой эффективности работы с ними в школах. Нами обнаружен важный результат, который указывает на то, что объем использования ИКТ различен в зависимости от преподаваемого предмета. Так, наиболее активными пользователями ИКТ оказались учителя биологии и химии, в меньшей степени обращаются к ИКТ учителя начальной школы. Известно, что в рамках международных проектов по мониторингу использования ИКТ в обучении, обнаружено, что в Европе среди частых пользователей ИКТ являются учителя по искусству, истории, иностранному языку, информатике, географии, химии, биологии [25].

Обнаружено, что российские учителя весьма незначительно используют ресурсы ИКТ. Это лишь Интернет-ресурсы как справочные источники, демонстрационные материалы – презентации, видеофильмы. Небольшое число учителей используют электронный журнал, представляющий собой аналог классного журнала, где выставляются оценки ученикам за работу в классе. Журнал предназначен для контроля родителями работы своих детей в школе. Доступ к электронному журналу ограничен, им, как правило, пользуются родители и администрация школы. Небольшая часть учителей пользуются этой формой работы. Наконец, лишь единицы используют ИКТ для тестирования.

Учителя остро нуждаются в специальном обучении по приобретению компетенциями работы с ИКТ, поскольку лишь 65 % из них удовлетворены своими возможностями использования ИКТ в своей работе. Российским учителям необходима поддержка специального фонда, аналогичного эстонскому Фонду Прыжок тигра, который несет ответственность за разработку инновационных учебных сред, инициирование и поддержку виртуальных сетей учителей, создание дистанционной системы обучения учителей с помощью ИКТ методологий, создание учебных пособий и методических рекомендаций по использованию ИКТ для учителей, организацию и поддержку общенациональной программы обучения учителей использованию ИКТ в профессиональной деятельности [25].

В целом, проведенный анализ отношения российских учителей к ИКТ показывает, что существует диссонанс между богатым оснащением школ компьютерами и бедным спектром компетенций учителей по использованию ИКТ в обучении. Как указывают сами учителя, у них есть потребность в развитии своих возможностей по работе с ИКТ. Этот вывод предполагает, что те органы, которые определяют стратегию развития ИКТ в российских школах, – Министерство образования и науки Российской Федерации, институты развития образования (повышения квалификации учителей),

университеты, где готовят будущих учителей, должны внедрять специальные обучающие программы, направленные на развитие компетенций по работе с ИКТ в школе.

Литература

1. Badia, A., Meneses, J., Sigales, C. & Fabregues, S. (2014). *Factors Affecting School Teachers' Perceptions of the Instructional Benefits of Digital Technology*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 357–362.
2. Banas, J.R. & York, C.S. (2014). *Authentic learning exercises as a means to influence preservice teachers' technology integration self-efficacy and intentions to integrate technology*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30, 6, 728–746.
3. Bate, F. (2010). *A bridge too far? Explaining beginning teachers' use of ICT in Australian schools*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 1042–1061.
4. Brun, M. & Hinojosa, J.E. (2014). *Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile*. *Educational Technology & Society*, 17, 222–238.
5. Christensen, R. & Knezek, G. (2008). *Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies*. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.) *International handbook of information technology in primary and secondary education*, 349–365.
6. Drent, M. & Meelissen, M. (2008). *Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?* *Computers & Education*, 51, 187–199.
7. *E-Skills for the 21st Century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs*. September 2007. *European E-competence Framework*. Version 2.0. September 2010. URL: www.ecompetences.eu
8. Enders, C.K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford.
9. Kim, B. & Reeves, T.C. (2007). *Reframing research on learning with technology: in search of the meaning of cognitive tools*. *Instructional Science*, 35, 3, 207–256.
10. Lee, Y. & Lee, J. (2014). *Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice*. *Computers & Education*, 73, 121–128.
11. Perrotta, C. (2013). *Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions*. *British Journal of Educational Technology*, 44, 2, 314–327.
12. Petko, D. (2012). *Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations*. *Computers & Education*, 58, 4, 1351–1359.
13. Sadaf, A., Newby, T.J. & Ertmer, P.A. (2012). *Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom*. *Computers & Education*, 59, 937–945.
14. Scott, J. (2013). *MOOC skeptics at the top*. *Inside Higher Ed*, 2.
15. Snoeyink, R. & Ertmer, P.A. (2001). *Thrust into technology: how veteran teachers respond*. *Journal of Educational Technology Systems*, 30, 1, 85–111.
16. Summak, M.S., Bağlibel, M. & Samancioğlu, M. (2010). *Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 2671–2675.
17. Tamim, R.M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abrami, P.C. & Schmid, R.F. (2011). *What forty years of research says about the impact of technology on learning: a second order meta-analysis and validation study*. *Review of Educational Research*, 81, 1, 4–28.
18. Tondeur, J., Braak, J., Siddiq, F. & Scherer, R. (2016). *Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement*. *Computers & Education*, 94, 134–150.
19. Usun, S. (2009). *Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1, 331–334.
20. Volante, L. (2004). *Teaching to the test: what every educator and policy-maker should know*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.

21. Wang, S., Hsu, H., Reeves, T.C. & Coster, D.C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101–115.

22. Windschitl, M. (2003). Inquiry projects in science teacher education: what can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education*, 87, 1, 112–143.

23. Грудспенькис, Я.А. Развитие технологии информационного общества в Латвии. // *Образовательные технологии и общество*. – 2004. № 9 (1) – С. 428–432.

24. Осин, А.В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2010. – 328 с.

25. Сороко, Н.В. Стратегии мониторинга информационно-коммуникационной компетентности учителей в странах Европейского союза (опыт Латвии, Литвы и Эстонии) // *Образовательные технологии и общество*. – 2014. № 1 (17). – С. 590–615

26. Чошанов, М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. // *Образовательные технологии и общество*. – 2013. – Т. 16. – № 3. – С. 673–685.

УДК 374

*А.Р. Ганеева, к. п. н., доцент
Р.В. Костин, магистр
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия*

ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦИФРОЛЕТО»

Аннотация. По результатам конкурсного отбора проект «ЦифроЛето» КФУ в мае 2019 года вошел в число победителей на предоставление гранта в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». Проект «ЦифроЛето» был реализован в июле-августе 2019 года на базе Елабужского института КФУ. В статье представим возможности использования цифровых лабораторий в реализации тематических смен детских лагерей.

Ключевые слова: цифровая лаборатория, тематические смены детских лагерей, образовательные программы.

*A.R. Ganeeva, Ph.D, Associate Professor
R.V. Kostin, master
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia*

DIGITAL LABORATORIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL SUMMER PROJECT

Аннотация. In May 2019 as a result of the competitive selection, the KFU Digital Summer Project was among the winners for the grant within the framework of the Federal Project “Personnel for the Digital Economy”. The Digital Summer Project was implemented in July-August 2019 in Elabuga Institute of KFU. In the article, we will present the possibilities of using digital laboratories in the implementation of thematic shifts of children's camps.

Keywords: digital laboratory, thematic shifts in children's camps, educational programmes

В рамках проекта «ЦифроЛето» в Елабужском институте КФУ были организованы три тематические смены: «Территория цифровой безопасности», «Цифровая Россия и профессия будущего» и «Science микс». В процессе

реализации тематических лагерных смен преподавателями вуза были апробированы авторские образовательные программы, основной целью которых явилось повышение компетентностей в области цифровых технологий. На занятиях в увлекательной форме участники смены научились основам 3D-моделирования, повысили цифровую компетентность, изучили различные цифровые инструменты и WEB-технологии, дискретную математику и программирование, познакомились с психологией интернет-общения, научились управлять эмоциями, работать в команде. Под руководством опытных вузовских преподавателей ребята в лагере учились решать нестандартные интегрированные задачи, квесты, двигаясь по образовательной траектории от обучения к проектам, формируя авторское действие.

Образовательная деятельность участников смены в основном была ориентирована на формирование компетенций, связанных с созданием и продвижением цифровых продуктов. Данный процесс проходил в лабораториях «Digital математика», «Компьютер Science», «Digital компетентность», «RoboSTART».

Образовательные программы тематических смен спроектированы с учетом возрастных особенностей детей. Младшие школьники 7–11 лет стали участниками смены «Территория цифровой безопасности». Одной из целей обучения детей этого возраста стало изучение явлений и процессов окружающего мира. Для этого в лагере была организована работа в цифровой лаборатории «Digital математика» (рис. 1). По средствам исследований законов окружающего мира обучающиеся освоили новые актуальные в современном мире компетенции: цифровая обработка информации, анализ и представление данных, интерпретация полученных результатов.



Рис. 1. Описание лаборатории «Digital математика»

Цель исследования: выявить возможности использования цифровых лабораторий в реализации тематических смен детских лагерей.

Сегодняшние дети живут в веке цифровых технологий. Каждый день дети узнают что-то новое. Как тает снег, систему круговорота воды в природе и т. д. Некоторые явления и процессы можно изучить в учебной, научной литературе. А многие явления требуют экспериментальных обоснований. В связи с этим требуется применять интерактивные и цифровые лаборатории [1, 2, 3, 4, 5].

Стремительное развитие цифровых технологий позволяет без проблем внедрить цифровые измерительные оборудования в процесс обучения младших школьников.

Цифровые лаборатории (ЦЛ) – это комплекты учебного оборудования и программного обеспечения для проведения демонстрационных экспериментов, лабораторных работ и учебных исследований. Цифровые микроскопы, регистраторы данных и датчики позволяют производить точные измерения температуры, влажности, освещенности, содержания кислорода, углекислого газа, давления, пульса.

При использовании ЦЛ в демонстрационном эксперименте, опыты становятся настолько эффектны и наглядны, что учащиеся не только быстро понимают и запоминают тему, но и находят множество бытовых примеров, подтверждающих полученные выводы, легко отвечают на вопросы.

Современные цифровые лаборатории предназначены для проведения экспериментов, лабораторных работ и учебных исследований. Цифровые микроскопы, регистраторы данных и датчики позволяют производить точные измерения температуры, влажности, освещенности, содержания кислорода, углекислого газа, давления, пульса.

Данное оборудование уже само по себе привлекает внимание детей, что позволит наглядно узнавать явления окружающего мира. Цифровые лаборатории подают результаты опытов на экран в виде диаграмм, рисунков и графиков, что лучше скажется на усвоении материала, развитие любознательности с малых лет.

Цифровые лаборатории позволили вывести работу с детьми на качественно новый уровень, подготовить ребят к самостоятельной творческой работе в познании окружающего мира, осуществить приоритет деятельностного подхода к процессу обучения, сформировать у них познавательную, информационную, коммуникативную компетенции. Самые важные педагогические задачи, которые решаются в процессе использования современного цифрового лабораторного оборудования – повышение мотивации и работа на стыке нескольких дисциплин: математика-биология-химия-физика-информатика [1].

Занятия цифровой лаборатории посвящены разным темам: температура, свет, звук, магнитное поле, электричество, сила, пульс, кислотность.

Дети выступают в роли исследователей, которые вооружены простыми средствами, позволяющими им провести анализ, наблюдение, эксперимент и зафиксировать показания изучаемого объекта и процесса исследования.

Основными методами оценки предполагаемых образовательных результатов являются прохождение лабораторных и экспериментальных работ, а также тестирование по безопасному поведению в мире цифровых технологий.

По результатам проведенных занятий можно сделать вывод, что цифровые лаборатории расширяют возможности и создают благоприятные условия для познания окружающего мира. Очень важно отметить, что занятия с применением цифровых лабораторий усиливают познавательный интерес дошкольников и младших школьников, активизируют детское внимание.

Литература

1. Гуськова Е.М. Современные информационные технологии в работе учителя физики в условиях реализации ФГОС ООО (из опыта работы по использованию цифровой лаборатории «Архимед») // Школьная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 12–15. – URL <https://moluch.ru/th/2/archive/15/302/> (дата обращения: 02.03.2020).

2. Морозова Е.Е., Федорова О.А. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–20. – С. 4516–4521.

3. Степанова Н.А. Современные подходы к развитию естественнонаучных понятий у дошкольников и младших школьников // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–10. – С. 2243–2247. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37391> (дата обращения: 03.03.2020).

4. Кузьмина Е.И., Степанова Н.А. Экспериментирование как средство развития познавательного интереса у старших дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 1. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18044> (дата обращения: 03.03.2020).

5. Что такое цифровая лаборатория для детей // Молодой ученый. – 2019. – № 16. – URL <https://moluch.ru/archive/254/61651/> (дата обращения: 03.03.2020).

УДК 378.147

**А.В. Глузман, д. п. н., профессор,
Р.Р. Тимиргалеева, д. э. н., профессор,
М.В. Переверзев, к. ю. н., доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
КФУ им. В.И. Вернадского (г. Ялта, Россия),
И.Ю. Гришин, д. т. н., профессор,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
г. Севастополь, Россия**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Разработаны педагогические технологии, включающие алгоритм педагогического процесса в гуманитарном вузе. Раскрыты основные положения инновационных технологий, направленных на интенсификацию обучения студентов. Предложена методика использования педагогических технологий в дистанционном образовании, позволяющих в условиях подготовки кадров для цифровой экономики гибко и оперативно корректировать индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с текущими потребностями в формировании профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогические технологии, дистанционное образование, интенсификация обучения, подготовка кадров для цифровой экономики, профессиональные компетенции.

*A.V. Gluzman., Doctor of Education, Full Professor;
R.R. Timirgaleeva, Doctor of Economic Sciences, Full Professor
M.V. Pereverzev, PhD in Juridical sciences Associate professor
at Humanities and Educational Sciences Academy (branch) of V. I. Vernadsky
Crimean Federal University (Yalta, Russia)
I. Yu. Grishin, Doctor of Technical Sciences, Full Professor
at M.V. Lomonosov Moscow State University (Sevastopol, Russia)*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN DISTANT EDUCATION

Abstract. *Pedagogical technologies have been developed, including the pedagogical process algorithm in a humanitarian university. The basic provisions of innovative technologies aimed at intensifying student learning are disclosed. A methodology for the use of pedagogical technologies in distance education is proposed, which allows, in the conditions of training personnel for the digital economy, to flexibly and promptly adjust the individual educational trajectory in accordance with current needs in the formation of professional competencies.*

Keywords: *pedagogical technologies, distance education, intensification of education, training for the digital economy, professional competencies.*

Постановка проблемы в общем виде. Современное общество живет в условиях насыщенного информационного пространства, что требует от образования решения определенных задач, а именно – не только жить человеку в этой среде, но и создавать условия для его непрерывного образования. Активное внедрение инновационных педагогических технологий способствует появлению возможностей их использования в дистанционном образовании при подготовке специалистов в сфере цифровой экономики.

Анализ литературных источников по проблеме показал, что педагогический процесс в вузе должен отвечать на вопросы, касающиеся формирования обучающегося как активного, творческого участника организации и управления своей учебной и будущей профессиональной деятельности. Ответить на многочисленные вопросы призваны существующие в теории и практике подходы к процессу подготовки специалистов в вузе. Так, В.И. Каган и И.А. Сычеников предлагали строить педагогический процесс на основе модели целостной системы обучения – единой методической системе вуза [6]. Попытку построения целостного педагогического процесса предприняли В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур. В основе их системы лежит учебно-методический комплекс (УМК), включающий множество компонентов, находящихся во взаимодействии и образующих определенную целостность [1]. Анализ этих подходов показывает, что при их безусловной значимости категория «целостности» применительно к педагогическому процессу в высших образовательных учреждениях не получила достаточного освещения. Впервые эта проблема в комплексе всех ее частных аспектов стала предметом исследований ученых в 90-е годы XX столетия. Так, В.А. Якунин описывал процесс обучения и воспитания как организованную форму (механизм) социальных воздействия, которые могут быть осмыслены с позиций теории управления. При этом педагогический процесс рассматривается как единство основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем

самым образующих определенную педагогическую технологию [15]. Предметом исследования В.А. Семиченко явились психологические аспекты отношения студентов к процессу профессиональной подготовки как особой целостности. На основе типовой структуры деятельности была обоснована интегральная характеристика целостной модели педагогического процесса [10]. А.И. Мищенко описывал педагогический процесс как систему взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых студент принимает непосредственное участие и функционирует в качестве одного из главных компонентов [8]. В.Д. Шадриков предлагал рассматривать педагогический процесс через анализ профессиональной деятельности на структурно-функциональном уровне и организацию профессионального обучения как полиструктурного образования, направленного на освоение отдельных действий в структуре деятельности и развития профессиональных личностных качеств [14]. Все выше перечисленные идеи, подкрепленные глубоким анализом и интеллектуально емкими разработками, получили свое воплощение в системе отечественного высшего образования конца XX – начала XXI столетий.

Совершенно очевидно, что для перехода к качественно новому этапу развития отечественной системы высшего образования требуются инновационные подходы с учетом разработки информационно-педагогических технологий. Следует отметить, что сегодня появились публикации, в которых рассматриваются некоторые аспекты подготовки специалистов в области цифровой экономики в вузах Российской Федерации. В ряде работ раскрываются вопросы, связанные с формированием экономики знаний и роли в ее становлении человеческого капитала [12,13]. Вместе с тем, остаются нерешенными целый ряд вопросов, среди которых выделяется необходимость создания индивидуально-творческой модели формирования у обучающихся профессиональной траектории в виде образовательного навигатора, формируемого на основе требований современных стандартов.

Целью публикации является обоснование, разработка и реализация инновационных технологий обучения будущих специалистов в области цифровой экономики в соответствии с текущими потребностями в формировании профессиональных компетенций.

Изложение основного материала исследования. В последние годы университеты развитых стран начали решать задачу сохранения, воспроизведения и усложнения полученного студентами опыта обучения и исследования в течение всей их последующей жизни. Современное состояние университетских систем позволяет предложить разнообразные формы нетрадиционного или альтернативного университетского образования. К таким формам прежде всего относятся различные виды дистанционного обучения («открытого университетского образования»), основанного на использовании средств спутниковой связи и компьютерных коммуникаций. В реализации этой задачи, в частности, принимают участие: учрежденный в 1969 году Открытый университет в Лондоне, Вестфальский заочный университет, Израильский открытый университет, Японский радиоуниверситет и другие вузы. Внимание

к социальным потребностям в образовании людей старшего поколения обусловило появление в 1973 году Университета третьего возраста в Тулузе. Такого рода нетрадиционная форма университетского образования получила впоследствии признание в качестве одного из этапов системы непрерывного образования, предлагая, как продвинутые уровни обучения и исследования, так и повышение общего культурного уровня взрослого населения. К тенденциям зарубежного университетского образования относится идея создания *международного университета*, которая возникла еще в конце XX столетия. Современная концепция «мирового университета», реализованная на основе интернациональной информационной сети, получила воплощение в Калифорнии (1982 г.). Такого рода образовательный консорциум, обеспечивающий связь существующих образовательных институтов во всех странах, обнаруживает ориентацию на глобальную перспективу, приверженность к доктрине обеспечения равноправного доступа к знанию и высокому уровню образования [16, с. 84]. «Глобальная миссия такого университета, – пишет Н.С. Ладыжец, – приобщение человечества к ресурсам знания на интернациональной основе, выравнивание образовательных возможностей и стандартов, развитие мирового интеллектуального потенциала, обеспечение свободы выбора и взаимопонимания. Создание всемирной телекоммуникационной образовательной сети предполагает формирование “всеобщей” университетской системы, обеспечивающей продвинутый уровень подготовки, индивидуализацию обучения, усиление межнациональных связей, а, следовательно, заинтересованность в социальной стабильности и благополучии. С этих позиций университетское образование может рассматриваться в качестве ведущего фактора в реализации интегративных усилий наций, оказывающего направленное воздействие на формирование тенденций мирового развития» [7, с. 145].

Создание платформы для дистанционного образования обучающихся и обучаемых уже становится обычным явлением в сфере высшего образования. Информационные образовательные сети, на сайтах которых размещены методические и информационные материалы, инновационные разработки и другие учебно-методические материалы. Данные ресурсы дают возможность получить он-лайн образование, а также повысить свой профессиональный уровень. Вместе с тем, эти информационные платформы могут быть эффективными при условии и реализации инновационных технологий обучения будущих специалистов в области цифровой экономики. Одна из таких технологий разработана и представлена в ряде наших работ [3,4], где была обоснована необходимость модели формирования индивидуально-творческой траектории в виде образовательного навигатора *учебной работы и подготовки к практической деятельности студентов* – будущих специалистов в сфере цифровой экономики с точки зрения цели, задач, планирования, организации и осуществления, контроля, корригирования, оценки и проектирования дальнейших этапов деятельности. Эти компоненты целостной системы педагогического процесса могут быть эффективно реализованы с помощью дистанционного обучения, которое, в свою очередь, позволяет обучающимся

самостоятельно определять последовательность предпринимаемых шагов в освоении учебной информации и применять ее в практической работе.

Одним из первых шагов в формировании индивидуально-творческой траектории является моделирование целей и задач собственной работы. Освоение научной информации обучающегося, как субъекта педагогического процесса, характеризуется своей направленностью на достижение конкретных целей обучения. *Цель* деятельности определяется потребностями и мотивами, которыми человек руководствуется в организации и управлении своей деятельностью. Комплекс мотивов, который определяет направленность личности, является источником целеполагания. Обобщенной целью студента выступает творческое освоение системы общенаучных, специальных, психолого-педагогических, общекультурных, научно-педагогических и практических знаний, умений, способов действий, позволяющих им быстро адаптироваться в процессе профессиональной деятельности. Основная цель студента в условиях обучения получает как бы двойственное значение. С одной стороны, студент выступает как субъект собственной учебной деятельности, с другой – он, осваивая элементы педагогического опыта, формируется как преподаватель с присущими ему личностными и профессиональными качествами, знаниями и умениями. Цель конкретизируется, детализируется последовательно на всех этапах педагогического процесса, в ходе изучения каждой учебной дисциплины, курса, раздела, темы. Цель выступает как системообразующий компонент процесса обучения, объединяющий все остальные элементы в целое. Вместе с тем, цель, являясь прогностической моделью конечного результата труда, позволяет принимать решения, касающиеся выбора путей, методов и средств решения поставленных учебных и производственных задач. Таким образом, речь идет не только об идеальном представлении результата работы (целеформировании), но и создании рабочей гипотезы (целереализации), т. е. определении особенностей предстоящих этапов учебной деятельности, характера формальных и неформальных взаимоотношений участников педагогического процесса. В этой связи элементом целеполагания становятся *условия достижения целей*, которые лежат в основе обучения и служат «источником внутреннего и внешнего развития» (С.И. Архангельский).

Итак, цель как системообразующий компонент выполняет побудительную (мотивационную), направляющую (регулирующую) и прогностическую (конструктивную) функции процесса обучения. Эти функции реализуются в том случае, если сформулированная цель включает характеристики, позволяющие студенту представить себе *для чего, как, при каких условиях* ему необходимо решать поставленные задачи и *какое значение* имеют результаты деятельности для учебной и последующей его деятельности. Предвидение результата труда и анализ условий его достижения позволяют сформулировать конкретные *задачи*, определить содержание и способ их выполнения, методику решения, организовать педагогически целесообразные взаимоотношения. «Поставить учебную задачу – пишет В.В. Давыдов, – это значит ввести в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее

разрешения во всех частных и конкретных вариантах условий» [5, с. 15]. Определение учебных задач основывается на анализе реальных возможностей их выполнения, систематизации и обобщении ранее усвоенных теоретических знаний и практических умений. Противоречие между требованиями каждого последующего этапа изучения нового материала и имеющимся опытом студентов разрешается постановкой учебных задач. С точки зрения психологии высшей школы, на этапе постановки задач происходит определение полноты, адекватности, точности, своевременности, доступности, непрерывности, структурированности, специфичности учебной информации (В.А. Якунин), а также первичное и в значительной мере обобщенное установление связей между изучаемыми явлениями и процессами, выяснение их состава, назначения, связей, сравнение и анализ условий новых заданий с имеющимся опытом. Таким образом, задачи, выполняя функцию структурирования педагогического процесса, позволяют студенту понять *чему необходимо учиться, что нужно узнать из того, что ранее ему не было известно*. Частая недооценка студентами целеполагания и определения задач приводит к неумению систематизировать знания, оперировать известными приемами и способами работы, видоизменять и переносить их при освоении учебного материала.

Формулирование задач работы представляет возможность определить необходимые для их выполнения *организационные* формы, методы и средства, которые в совокупности представляют организационную «технологическую структуру трудовой деятельности» (Е.А. Милерян). Организация деятельности предполагает предвидение особенностей ее течения, результатов практических действий. «Именно в организационном моменте, – писал П.П. Блонский, – проявляются и развиваются такие ценные качества, как творчество, инициатива, сообразительность, предусмотрительность, расчетливость, потребность в знаниях и искание их» [2, с. 326]. Организация педагогического процесса включает отбор *приемов и методов*, позволяющих студентам осваивать необходимый объем учебного и инструктивно-педагогического материала, средств, ускоряющих темпы его усвоения, а также форм, оптимизирующих процесс обучения. Итак, организация учения, выполняя управленческую функцию, дает возможность определить *с помощью каких форм, методов и средств* необходимая информация должна попасть в систему педагогического процесса.

Целенаправленная организация педагогического процесса позволяет студентам *планировать* свою деятельность в соответствии с намеченными целями и задачами. Планирование учебного процесса включает определение логической последовательности изучения дисциплин всех учебных циклов и каждого курса в отдельности, выполнения обучающимися учебной работы с учетом представления перспектив освоения различных видов педагогической деятельности. Такое планирование, как правило, предполагает переключение с одного вида работы на другой, регулирование времени труда и отдыха. Планирование труда и отдыха формирует у студентов предусмотрительность и расчетливость, способность к рациональному распределению собственных

сил. Таким образом, планирование, выполняя координирующую функцию, представляет собой упорядочение деятельности студентов как субъектов учебной работы и будущей профессиональной деятельности. Планирование связано с решением вопроса – *когда, в какое время и как динамично происходит процесс обучения.*

План процесса обучения, сформированный до начала или во время его исполнения, определяет лишь ход педагогического процесса и его возможные изменения. В процессе воплощения плана происходит переход от общих принципов построения учебной работы к ее детализации. Такая детализация осуществляется с помощью системы логических и практических приемов учебной работы, направленных на решение поставленных задач. Непосредственное осуществление педагогического процесса связано с поиском необходимых процессуальных и содержательных действий, выбором из множества возможных наиболее рациональных и эффективных. Н.Ф. Талызина справедливо отмечает: «Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Качества знаний определяется содержанием и характеристиками той познавательной деятельности, в состав которой они вошли. Перед обучением стоит одна проблема – сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» [11, с. 41]. Этой же точки зрения придерживается и П.И. Пидкасистый, который отмечает: «Для того чтобы научить учащихся познавательной деятельности, в процессе обучения должны быть выделены те особые формы и способы действия, посредством которых ученик мог бы осваивать созданные обществом знания. Определенная последовательность действий является не только способом раскрытия содержания понятий, но и предметом усвоения. Поиск и выделение такой системы действий специфично для конкретного материала. Необходимость усвоения содержания понятий через действия самих учащихся имеет свои теоретические основания. Идеальные объекты науки нельзя просто пересадить из одной головы в другую. Их можно воссоздать лишь в соответствующих формах деятельности» [9, с. 57]. Итак, осуществление передачи и усвоения информации, представляет собой согласование совместных действий в процессе общения субъектов педагогического процесса. Общение в его различных формах является ведущим способом осуществления обучения. Именно в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса происходит расстановка акцентов *что, где, когда и как нужно делать, чтобы достичь поставленной цели.*

Эффективное осуществление учебной работы невозможно без *контроля, корригирования и оценки результатов труда.* Н.Ф. Талызина пишет, что «одновременное присутствие во всех действиях функций управления, исполнения и коррекции, предпринимаемых субъектом в отношении какого-либо объекта, обеспечивает успех его деятельности» [11, с. 57]. Контроль, выполняющий функцию обратной связи, состоит в получении сведений о ходе познавательной деятельности, определении правильности, последовательности, полноты выполняемых студентами действий. Контроль позволяет студенту

осмыслить, *какой и почему получен фактический результат*. Результаты деятельности могут соответствовать поставленным целям обучения, но по тем или иным причинам могут иметь и отклонения от них. Поэтому контроль тесно связан с корректировкой педагогического процесса, предполагающей реагирование студентов на собственные ошибки, недостатки, выявление их причин, определение эффективности используемых приемов, степени их соответствия ожидаемым результатам. На этой основе происходит изменение состава приемов деятельности, воплощение которых на последующих этапах работы будет отвечать идеальному замыслу, т. е. цели обучения. В процессе корригирования студенты определяют, *имеются ли отклонения в процессе обучения, каковы причины и степень этих отклонений, что следует предпринять для устранения и предупреждения их появления в будущем*.

Большая роль в педагогическом процессе принадлежит *оценке результатов* труда и ее сопоставлению с намеченными целями и задачами. Степень соответствия результата деятельности целям выступает как показатель истинности и объективности. Оценка позволяет констатировать уровень освоения студентами приемов, действий, направленных на решение стоящих перед ними задач, выявить причины возникающих трудностей. Нельзя не согласиться с В.В. Давыдовым, который отмечает, что «оценка состоит ... в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действий и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Оценка дает возможность определить, разрешена ли данная учебная задача и можно ли переходить к выполнению различных конкретных действий, опирающихся на требуемое понятие, или необходимо создавать новые ее варианты для достижения исходной цели» [5, с. 19]. Оценка позволяет участникам педагогического процесса определить, *каким является конечный результат их деятельности*.

Оценка результатов учебной деятельности предполагает *проектирование* дальнейшего цикла работы, связанного с выполнением более сложных задач, опираясь на уже усвоенные студентами понятия и способы действий. При получении значимых результатов оценка позволяет предположить, *где можно использовать имеющийся опыт, как он будет применяться в будущей деятельности*. При незначительных результатах, вслед за установлением причин неудачи при выполнении учебных и педагогических задач, следует выбор средств, приемов, с помощью которых можно будет устранить недостатки.

Описываемая структура модели формирования индивидуально-творческой траектории в виде образовательного навигатора *учебной работы и подготовки к практической деятельности студентов* – будущих специалистов в сфере цифровой экономики будет эффективной при условии ее реализации в условиях дистанционного образования. Принципиальное отличие авторского подхода к построению педагогического процесса на основе дистанционного образования заключается, во-первых, в том, что оно доступно для любого желающего получить высшее образование и при этом данная технология обучения использует методики дистанционного обучения, что обеспечивает обучение в том режиме, который для

себя выбирает обучающийся. А во-вторых, обучающиеся самостоятельно овладевают процессуально-содержательной стороной своей будущей деятельности. Это становится реальным при такой организации учебно-воспитательного процесса в вузе, когда формирование основных элементов учебной деятельности происходит одновременно с их переносом в моделируемые профессиональные ситуации.

Таким образом мы подходим к необходимости создания модели формирования индивидуально-творческой траектории в виде образовательного навигатора, формируемого на основе требований образовательных и профессиональных стандартов, а также с учетом текущих требований отрасли (рис. 1).

Как видно из рис. 1, исходными положениями для формирования перечня необходимых компетенций являются профессиональные и образовательные стандарты, а также текущие требования отрасли к выполняемым трудовым функциям.

На основании данных требований формируется перечень профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник проектируемой образовательной программы. Впоследствии формируется учебный план, отвечающий требованиям формирования заданного уровня компетенций в виде индивидуальной образовательной траектории, которая может корректироваться с учетом оценки уровня достигнутых компетенций конкретным обучающимся. Предлагаемый индивидуально-творческий образовательный навигатор может быть реализован с применением технологий искусственных нейронных сетей на стационарных компьютерах или мобильных устройствах, обладающих необходимыми вычислительными характеристиками.

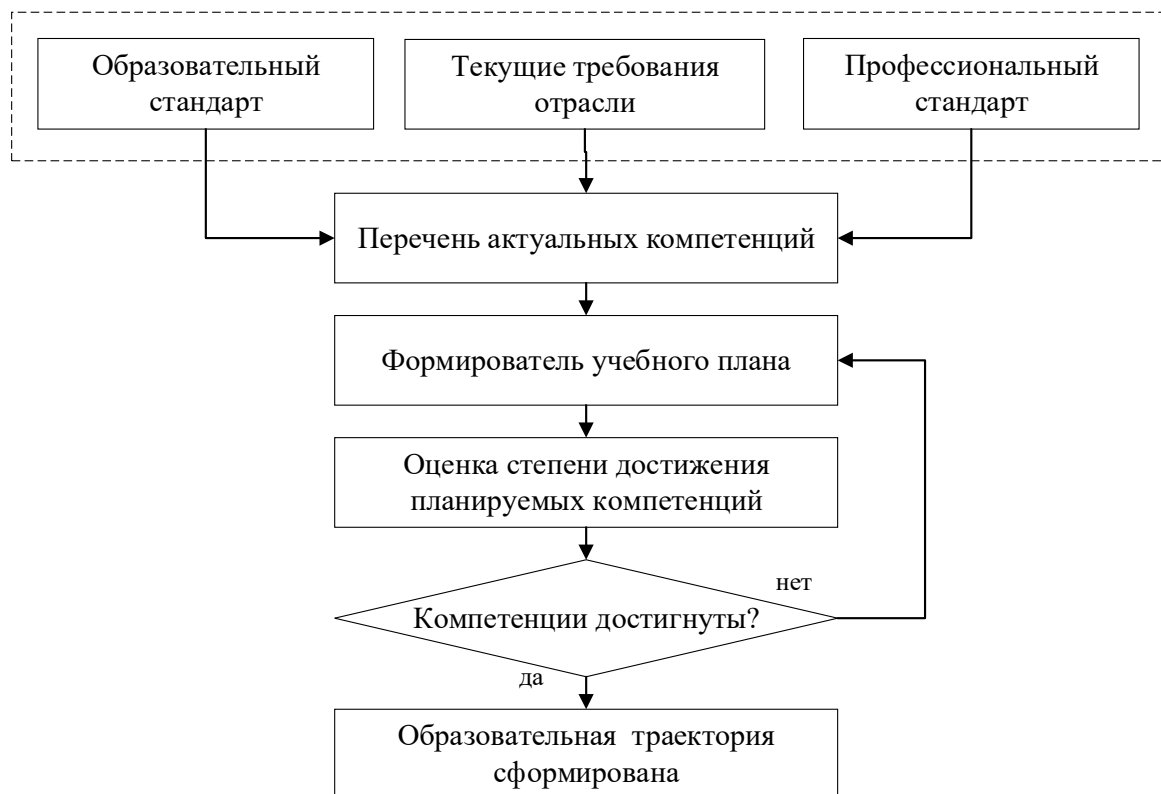


Рис. 1. Алгоритм формирования индивидуально-творческого образовательного навигатора

Внедрение предложенной модели индивидуально-творческого образовательного навигатора возможно на основе опытной проверки. Апробации авторской модели и перспективы ее модернизации связаны с разработкой трех моделей педагогических технологий: *семантической, структурной и параметрической*. При этом под моделью педагогической технологии мы понимаем целенаправленно разработанные и в основных чертах воспроизводимые компоненты процесса обучения студентов, которые ведут к повышению эффективности функционирования целостной педагогической системы. Моделирование предполагает определение цели обучения (почему и для чего?), отбор и построение содержания образования (что?), организацию учебного процесса (как?), методов и способов (при помощи чего?), взаимодействие преподавателей и студентов (кто?).

При создании *семантической* модели технологии обучения студентов мы ограничиваем предмет исследования рамками педагогической действительности: каково содержание обучения, формы организации учебного процесса, результаты и их система оценивания. Однако, в определенных условиях оснащенности педагогического процесса, в зависимости от уровня педагогического мастерства преподавателей, готовности студентов к восприятию и переработке учебной информации, меняется суть основных технологических актов. В связи с этим при семантическом моделировании исследуются изменения и допустимые возможности тиражирования авторских технологий в конкретных условиях педагогического процесса.

Конкретизация семантической модели полностью зависит от того, с какой целью она разрабатывается. На этой основе можно выделить несколько направлений детализации общей семантической модели педагогической технологии:

– модель может служить для формирования принципиально новой технологии обучения, предполагающей становление новаторского, научно-педагогического мышления;

– модель может выступать средством определения норм, принципов инновационной деятельности в педагогике;

– модель может быть использована в методической работе по обслуживанию инноваторов – специалистов по проектированию, программированию и организации инновационных технологий обучения;

– модель может служить средством обучения новаторской педагогической деятельности.

Создание *структурной* модели инновационных технологий обучения включает выявление важнейших характеристик, вся совокупность которых позволяет оценить место и роль конкретной технологии среди других возможных, сравнить преимущества и недостатки ее вариантов.

Методами выделения структуры инновационной технологии обучения выступают: описание отдельного педагогического нововведения, взятого в качестве уникального явления, сравнительный анализ полученных данных и статистическое обобщение. На основе такого поэтапного анализа можно

выделить структуру модели инновационной технологии как следующей последовательности этапов:

1) осознание проблемы, выявление противоречия на основе фиксации расхождения сущего и должного;

2) процесс принятия решений (определение целей, создание теоретической модели, поиск альтернатив и выбор решений, построение нормативной модели);

3) создание и первое освоение проекта (эксперимент, доработка нормативной модели до проекта, проверка проекта на уровне педагогической технологии, подготовка проекта к пользованию);

4) освоение (разработка форм использования проекта, основных методов тиражирования проекта);

5) использование (распределение инновации среди пользователей, длительное использование, модификация новшеств).

Создание *параметрической* модели – наиболее ответственный этап моделирования, от качества которого зависит преодоление экстенсивного характера протекания большинства инновационных процессов в педагогике. В настоящее время предстоит лишь очертить предметные области разработки данного типа моделей. Исходный пункт инновационного процесса – осознание педагогической проблемы. Здесь необходимо разработать параметры, которые позволили бы судить о степени адекватности сформулированной проблемы реальной проблемной ситуации. Такими параметрами могут быть: степень информационной обеспеченности педагогической системы о внешнем окружении и внутреннем состоянии, степень прогнозируемости системы, степень неопределенности и диагноза начального и конечного состояния системы. На этапе процесса принятия решения основным учитываемым параметром инновации становится ее интенсивность и реализуемость. Данные параметры должны быть определены на основе экспертных оценок, позволяющих апеллировать к интуиции, здравому смыслу и опыту людей, компетентных в данном вопросе.

Этап проектирования инновационной технологии предполагает учет напряжения в педагогической системе. Поиск параметров, возникающих в педагогической среде ситуационных структур как реакции на инновацию, – первостепенная задача научной деятельности в области создания инновационных технологий обучения.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что современный этап высшего образования характеризуется существенным влиянием на него процессов интенсификации обучения. Это позволило нам предложить индивидуально-творческий навигатор с применением технологий искусственных нейронных сетей на стационарных компьютерах или мобильных устройствах, обладающих необходимыми вычислительными характеристиками. Реализация предложенной модели направлена на обеспечение высокой педагогической эффективности подготовки кадров для цифровой экономики, позволяющей оперативно реагировать на потребности отраслей экономики на основе активного использования информационных технологий дистанционного образования.

Литература

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
3. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография. – Киев: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Глузман А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика. – Киев: НАПН Украины, 2012. – 272 с.
5. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. Давыдова В.В., Ломтшиера И., Марковой А.К. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10–21.
6. Каган В.И., Сычеников И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. Единая методическая система института: теория и практика: научно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.
7. Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск: Изд-во Удмурт. Ун-та, 1991. – 232 с.
8. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. – Автореф.... докт. пед. наук. – М., 1992. – 32 с.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 159 с.
10. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект). – Дис... докт. психолог. наук. – Киев, 1992. – 432 с.
11. Талызина Е.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
12. Тимиргалеева Р.Р., Гришин И.Ю. Цифровая экономика: построение и оптимизация бизнес-процессов // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2016 г. – № 56–1; URL: <https://novainfo.ru/article/9101>.
13. Тимиргалеева Р.Р., Гришин И.Ю., Коротницкая В.В. Организация бизнес-процессов туристско-рекреационной деятельности на основе технологий цифровой экономики // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.) – 2018 г. – № 88; URL: <https://novainfo.ru/article/15594>.
14. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
15. Якунин В.А. Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов: дис.... докт. психолог. наук. – Л.: ЛГУ, 1989. – 300 с.
16. Becker J. The concept of a university of the world // The information societe. 1983. – Vol. 6. – № 3. – P. 81–89.

УДК 378.811

**Т.А. Данилова, к. пед. н., доцент
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, Россия**

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В ГЛОБАЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ

Аннотация. В статье раскрываются сущностные характеристики билингвального обучения, анализируется его роль в подготовке конкурентоспособного профессионала в условиях интеграции в глобальную образовательную парадигму высшей ступени,

рассматриваются особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также приводится позитивный опыт по реализации подготовки на двуязычной основе в академической системе вуза России нашего времени.

Ключевые слова: *билингвальное обучение, образовательная парадигма, глобальное образование, иноязычная коммуникативная компетенция, билингвальная мотивация, академическая мобильность, конкурентоспособный профессионал.*

*T.A. Danilova, Dr. PhD Associate professor
North-Caucasus federal university
Stavropol, Russia*

BILINGUAL TRAINING IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO GLOBAL EDUCATIONAL PARADIGM

Abstract. *The article considers the essential features of bilingual training, presents the analysis of its role in educating a competitive professional in the period of integrating into a global higher education paradigm, views the peculiarities of forming foreign language communicative competence as well as gives positive experience of implementing training on a bilingual basis in the academic system of a modern higher educational institution of Russia.*

Keywords: *bilingual training, educational paradigm, global education, foreign language communicative competence, bilingual motivation, academic mobility, a competitive professional.*

Явления глобализации, все глубже проникающие во множество сфер человеческой деятельности, определяют ключевые направления развития общества на его нынешнем этапе развития, что оказывает большое влияние на образовательные системы, среди которых значимая роль отведена высшим учебным заведениям. Стремясь соответствовать современным реалиям, отечественные вузы ставят в качестве своей приоритетной цели подготовку профессионала нового формата, который будет обладать особыми компетенциями, позволяющими ему быть по-настоящему конкурентоспособным и востребованным на мировом рынке.

Данное стремление объясняется неуклонно возрастающей значимостью *глобального образования*, которое большинством исследователей рассматривается не только в качестве нового методологического ключа к пониманию социально-образовательного вектора развития современного общества, но также выступает важнейшей фундаментальной ценностью как европейской, так и мировой культуры в целом [16: 10]. Вот почему приоритетная задача глобального образования заключается в формировании целостного взгляда на мир, в устройстве которого отсутствует разделение на враждующие социумы, царит гармония человека с природным окружением, а также наблюдается полное слияние разума и души в самом человеке [7: 20].

Рассмотрение процессов глобализации через призму образовательной парадигмы высшей школы приводит к выводу о том, что успешная реализация профессионального и личностного потенциала выпускника отечественного вуза в условиях зарубежного сообщества во многом обусловлена его свободным владением иностранным языком. Это обуславливает необходимость такой системы подготовки конкурентоспособного профессионала, которая обеспечит не только качественное формирование и эффективное развитие его иноязычной

коммуникативной компетенции, но также будет способствовать синтезу культурно-специфических когнитивных стилей, социальных обусловленных моделей поведения и коммуникационных кодов с сохранением при этом уникальной идентичности личности.

В русле рассматриваемой проблемы следует отметить, что в образовательной парадигме современного отечественного вуза вышеобозначенная задача успешно решается за счет внедрения в академический процесс *билингвального обучения*, направленного на создание прочной дидактико-методологической базы с целью международной стандартизации знаний в условиях подготовки будущего профессионала по двухуровневой системе «бакалавр-магистр».

Известно, что под обучением на билингвальной основе понимается специфичная организация учебного процесса, при которой в качестве лингвистической основы преподавания употребляется более одного языка, причем второй выполняет тройную функцию, выступая одновременно объектом изучения, средством общения и языком преподавания [10: 63].

По мнению большинства отечественных и зарубежных ученых-исследователей, труды которых посвящены вопросам, связанным с двуязычным обучением, базовыми составляющими билингвальной подготовки являются:

- преподавание определенного предмета и приобретение знаний в этой конкретной области на основе взаимосвязанного использования родного и неродного языков как средства образовательной деятельности;
- обучение иностранному языку в процессе получения определенного предметного знания за счет одновременного использования двух языков;
- овладение иностранным языком в качестве средства образовательной деятельности.

Иными словами, при обучении на двуязычной основе иностранный язык рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях образовательного процесса.

Анализируя изучение иностранного языка в образовательной парадигме вуза, подчеркнем, что успешность данного процесса во многом обусловлена мотивацией студента к освоению данной специфичной дисциплины. Как правило, в подобной ситуации говорят о познавательной мотивации, т. е. желании освоить другую языковую картину мира и расширить свои фоновые знания. Однако в условиях обучения на двуязычной основе у учащихся возникает *билингвальная мотивация* к овладению неродным языком, в основе которой лежит потребность в самоактуализации. Это объясняется тем, что к обычной познавательной мотивации присоединяется профессиональная, заставляющая по-настоящему переосмыслить и осознать значимость иностранного языка для будущей карьеры [12: 28].

Необходимо подчеркнуть, что в условиях двуязычной подготовки, реализуемой в образовательной парадигме современного отечественного вуза, интенсивность билингвальной мотивации нарастает наряду с одновременным

ослаблением познавательной мотивации, что свидетельствует о трансформации познавательных мотивов в профессиональные. Кроме того, наблюдаются также существенные отличия в структуре мотивации студентов с различным уровнем языковой компетенции. Так, у учащихся с высоким уровнем языковой компетенции преобладают билингвальные мотивы овладения иностранным языком, у студентов со средним уровнем языковой компетенции преобладающими являются познавательные мотивы, а с низким уровнем – утилитарные.

В русле рассматриваемой проблемы следует отметить, что в отличие от изучения иностранного языка как обычной дисциплины базовой части учебного плана любой лингвистической специальности вуза, билингвальное обучение обеспечивает формирование *иноязычной коммуникативной компетенции* будущего профессионала на более высоком уровне.

Отечественные ученые-исследователи, в числе которых А.Н. Щукин, И.Л. Бим, Е.Н. Соловова, Р.П. Мильруд и др., дают различные трактовки понятию «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК). На наш взгляд, с точки зрения билингвального обучения, реализуемого в условиях образовательного процесса отечественного вуза, наиболее точное определение ИКК предлагает В. В. Сафонова. По ее мнению иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой «определенный уровень владения языковыми речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, который позволяет коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов общения» [9: 122].

Из определения, приведенного выше, становится очевидно, что структура ИКК характеризуется многокомпонентностью. Несмотря на разницу подходов, практически любая модель структуры данного понятия включает языковую, речевую и социокультурную компетенции [8: 30]. Отметим, что языковая компетенция подразумевает знание единиц конкретного языка и правила их соединения. Обладая двусторонним характером, данная компетенция объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком, и его умение пользоваться языком на основе грамматических правил. Речевая компетенция означает оперативное владение языковыми правилами, умение не только порождать, но и варьировать коммуникативно-приемлемую с точки зрения носителя языка речь, а также коммуникативно-корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на ИЯ. И, наконец, социокультурная компетенция представляет собой взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие личности изучающего ИЯ средствами этого языка.

Качественное совершенствование уровня ИКК будущего профессионала в процессе билингвального обучения в образовательной парадигме современного отечественного вуза достигается за счет увеличенного количества часов по иностранному языку, а также обогащения учебного плана специальности профессиональными дисциплинами, изучаемыми на ИЯ. Высокоразвитые иноязычные умения и навыки позволяют студентам-

билингвам успешно участвовать в многочисленных программах *академической мобильности* (например, Fulbright, Marie Curie, Eranet, Erasmus+, Youth, DAAD, Grundtvig, Citizenship и пр.), которые предоставляют огромные возможности для обучения, стажировки и обмена опытом в зарубежных вузах. Отметим, что участие в подобных программах способствует не только академическому росту будущих профессионалов, но также во многом обеспечивает их личностное развитие, формируя умение выстраивать индивидуальную траекторию взаимодействия с окружающим миром, развивая способность мыслить в сравнительном аспекте и изменять самовосприятие. Иными словами, обогащается не только лингвосоциокультурный опыт участника программы, но также качественно совершенствуются его общие и профессиональные компетенции, что создает прочную основу конкурентоспособности на мировом рынке труда.

Рассматривая билингвальное обучение в контексте интеграции в глобальную образовательную парадигму, подчеркнем, что отвечая на запрос социума, все большее количество отечественных вузов внедряют в свой академический процесс подготовку профессиональных кадров на двуязычной основе, и Северо-Кавказский федеральный университет (далее, СКФУ) находится в их числе. На протяжении ряда лет по отдельным специальностям и направлениям в нем успешно реализуются программы билингвального обучения, позволяющие выпускать профессионалов, способных эффективно решать задачи как внутри страны, так и за ее пределами, быстро и грамотно реагировать на меняющиеся производственные ситуации с учетом социокультурных и поведенческих специфик представителей делового сообщества, т. е. обеспечивать одинаково высокое качество профессиональной деятельности как в родной, так и в иноязычной среде.

Отметим, что наиболее богатый практический опыт в области реализации билингвального обучения накоплен в СКФУ профессорско-преподавательским составом Института Экономики и Управления (далее, ИЭиУ). В данном институте двуязычная подготовка реализуется в процессе обучения бакалавров таких экономических направлений как «Международный менеджмент» и «Мировая экономика», в учебный план (куррикулум) которых наряду с утвержденными в образовательном стандарте дисциплинами «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» включена дополнительная – «Английский язык для академических целей», рекомендованная учебной частью ИЭиУ к обязательному изучению студентами-билингвами. Это сделано с целью обеспечения более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых, т. к. ее формирование происходит в условиях искусственного билингвизма, а, значит, требует дополнительных условий.

В рамках каждого последующего семестра в образовательный процесс постепенно вводятся профессиональные дисциплины, преподаваемые на иностранном языке, благодаря чему уже к середине второго курса студенты-бакалавры, обучающиеся по билингвальным программам, достигают уровня иноязычной коммуникативной компетенции, достаточного не только для

успешного приобретения и аккумуляции специальных знаний на ИЯ, но также позволяющего принимать активное участие в вебинарах по профессиональной тематике, проводимых зарубежными специалистами, прослушивать лекции приглашенных европейских профессоров, с которыми ИЭУ имеет тесные связи, и участвовать в программах академической мобильности, предлагаемых как вузами-партнерами СКФУ (университет Чанджоу, Китай; университет Лиссабона, Португалия; университет la Sapienza, Рим, Италия и пр.), так и различными зарубежными стипендиальными фондами.

Следует отметить, что с одинаковым успехом в условиях образовательного пространства СКФУ реализуются билингвальные программы не только для студентов, но и для профессорско-преподавательского состава. Благодаря им научные кадры вуза приобретают необходимый уровень иноязычной коммуникативной компетенции, который позволяет принимать активное участие в программах профессиональной мобильности, повышая свою квалификацию в ведущих образовательных центрах мира и обмениваясь опытом со своими зарубежными коллегами.

Таким образом, глобализация образования и потребность современного общества в конкурентоспособном профессионале особенного формата объясняет все более активное внедрение современными отечественными вузами билингвального обучения в свою академическую систему. Подобная тенденция вполне закономерна, т.к. подготовка квалифицированных кадров на двуязычной основе обеспечивает будущим выпускникам не только широкий доступ к информации в различных предметных областях и получение новой информации в соответствии с их индивидуальными потребностями, но также расширяет возможности непрерывного образования, способствует совершенствованию их иноязычной коммуникативной компетенции в специальных предметных целях, качественному улучшению профессиональной подготовки, развитию навыков межкультурного взаимодействия, а также формирует особую билингвальную мотивацию к изучению иностранного языка, роль которого в условиях интеграции в глобальную образовательную парадигму трудно переоценить.

Литература

1. Бражник Е.И. *Интеграционные процессы в современном европейском образовании: Монография / Е.И. Бражник; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: БАН, 2001. – 200 с.; 20 см.; ISBN 5-336-00012-4.*

2. Данилова Т.А. *Возможности билингвального обучения в процессе подготовки конкурентоспособного профессионала в условиях глобального образования // Обучение иностранным языкам в контексте модернизации современного высшего образования: материалы VI-й ежегодной научно-практической конференции Северо-Кавказского федерального университета «Университетская наука – региону». – Ставрополь: изд-во СКФУ, 2018. – С. 30–39.*

3. Данилова Т.А. *Билингвальное обучение как условие интеграции в глобальное образовательное пространство // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 4 (73). – С. 127–139.*

4. Клиот Ю.М. Роль академической мобильности в инновационном развитии системы менеджмента качества // Вестник ТГТУ. – Том 18.– № 1, 2012. – С. 276–279
5. Ключкина К.А. Билингвальное образование в настоящее время // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные Науки: сб. ст. по мат. XL междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(40). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(40\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(40).pdf) (дата обращения: 10.03.2019)
6. Лаптев В.В. Подготовка и аттестация научных кадров в открытом европейском научно-образовательном пространстве // Академические чтения, вып. 5. – Спб., 2005.
7. Марков А.П. Образовательные цели и агенты глобализации // Образование в условиях формирования нового типа культуры: III международные лихачевские научные чтения. – Спб.: СПбГУП, 2003.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010, 464 – С. 30)
9. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004, 236 с. – 122)
10. Ширин А.Г. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования // Вестник новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 63–66.
11. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Текст: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01 / Александр Глебович Ширин. – НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, 2007.– 54 стр.
12. Шубин С.В.. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе. Текст: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сергей Владимирович Шубин. – НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, 2000. – 148 с. – 28)
13. Филимонова М.С. Модель билингвальной подготовки студентов неязыковых специальностей вуза // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11–5. – С. 1116–1120; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30716> (дата обращения: 23.03.2019).
14. Erasmus+/EU programme for education, training, sport and youth. URL http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en
15. TEL2L. Teaching subjects through the medium of foreign language [Электронный ресурс] // Bilingual Education Programmes in Germany: сайт. URL: <http://www.unavarra.es/tel2l/eng/germany.htm>
16. Sakharov, A.D. Collected Scientific Works. Ed. D. ter Haar, D.V.Chudnovsky and G.V.Chudnovsky. New York and Basel: Marcel Dekker Inc., 1982.)

УДК 371.321

**А.Д. Дейкина, д. п. н., профессор,
О.Н. Левушкина, д. п. н., доцент,
О.Ю. Рязова, к. п. н., доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия**

АКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В настоящее время стремительно меняются социальные, экономические, геополитические, социокультурные условия формирования образовательного пространства. Инфокоммуникационные технологии, на основе которых перестраивается современное образовательное пространство, делает необходимым осмысление современных способов трансляции культурологического содержания в обучении русскому языку, которые обусловлены не только размещением учебных материалов в виртуальной среде, но

и адекватным методическим инструментарием. В связи с этим цель данной статьи заключается в выявлении актуальных в современном учебном процессе способов трансляции культурологического материала в преподавании русского языка как иностранного, обозначить основные аспекты культурологического содержания, транслируемого на уроках русского языка как иностранного. Расставлены основные методологические акценты, необходимые для решения обозначенных проблем: определены аспекты культурологического содержания, которые обязательно должны быть транслируемы в процессе обучения русскому языку; описаны и систематизированы способы прямой и опосредованной их трансляции в учебном процессе; предложен возможный методический инструментарий для работы с текстами культуры, актуальный в условиях использования инфокоммуникационных технологий. Трансляция культурологического содержания в методике преподавания русского языка как иностранного сегодня возможна как минимум тремя описанными в статье способами: посредством прямого личностного воздействия педагога на учащихся; посредством работы с текстами, содержащими эксплицитную информацию о культуре; посредством работы с текстами, содержащими информацию о культуре имплицитно, путём использования инструментария лингвокультурологической характеристики текстов, прежде всего художественных.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, языковая картина мира, культурологическое содержание, способы трансляции культурологического содержания, лингвокультурологическая характеристика текста, алгоритм, моделирование текстовой деятельности.

**A.D. Deikina, Doctor, Professor,
O.N. Levushkina, Doctor, Associate Professor
O.Yu. Ryauzova, Doctor, Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia**

ACTUAL METHODS OF TRANSLATION OF CULTUROLOGICAL CONTENT IN MODERN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. At present, the social, economic, geopolitical, sociocultural conditions for the formation of the educational space are rapidly changing. Infocommunication technologies, on the basis of which the modern educational space is being reconstructed, makes it necessary to comprehend modern ways of transmitting cultural content in teaching the Russian language, which are caused not only by the placement of educational materials in a virtual environment, but also by adequate methodological tools. In this regard, the purpose of this article is to identify the methods of broadcasting culturological content in teaching Russian as a foreign language that are relevant in the modern educational process, to identify the main aspects of the culturological content broadcast at the lessons of Russian as a foreign language. The main methodological accents necessary for solving the identified problems are highlighted: aspects of cultural content are determined, which must be broadcast in the process of teaching the Russian language; methods of direct and indirect translation in the educational process are described and systematized; a possible methodological toolkit for working with cultural texts, relevant in terms of the use of information and communication technologies, is proposed. Broadcasting of cultural content in the methodology of teaching Russian as a foreign language today is possible by at least three methods described in the article: through direct personal influence of the teacher on students; by working with texts containing explicit cultural information; working with texts containing information about culture implicitly, and revealing it through the use of tools of linguistic and cultural characteristics of texts, especially artistic.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, linguistic picture of the world, culturological content, methods of broadcasting culturological content, linguocultural characterization of a text, algorithm, modeling of textual activity.

Современный образовательный контент характеризуется особенной открытостью как транслирующая и трансформирующая система учебного содержания (предметного, коммуникативного, профессионально-ориентированного и др.). В современной образовательной парадигме, отличающейся антропоцентрической направленностью, основой совершенствования образовательного процесса становится культура. Сегодня само образование осмысливается как форма трансляции культуры. В то же время цифровизация образования открывает новые возможности в способах трансляции культурологического содержания и требует переосмысления данной проблемы.

Культурологическая ориентация процесса обучения русскому языку (как родному, как неродному и как иностранному) направлена на формирование «отраженного в языке и с помощью языка представления отдельного человека и социума в целом об окружающем мире, его устройстве, системе ценностей» [2: 330], которое называется языковой картиной мира. Соответственно должно меняться и содержание образовательного дискурса, в который при изучении языка целесообразно включить общекультурные понятия «картина мира» и «языковая картина мира».

Ресурсы русского языка позволяют аргументировать суть названных понятий, особенно если обучение русскому языку происходит с привлечением массива текстов, в том числе культурологического содержания. Изучение русского языка, соединённое с представлениями о русской культуре, позволяет соотнести языковые нормы и речевые средства с коммуникативными интенциями в культурном пространстве изучаемого языка, а также соотнести иноязычные культуры в чертах сходства и различия. Трансляция культурных предпочтений иноязычного общества – это, по Гаспарову, возможность научить понимать чужие культуры. Способы их трансляции всегда обусловлены эпохой, ее возможностями, картиной мира членов общества.

Стремительно меняющиеся социальные, экономические, геополитические, социокультурные условия формирования образовательного пространства, инфокоммуникационные технологии, на основе которых перестраивается современное образовательное пространство, делают необходимым осмысление современных способов трансляции культурологического содержания в обучении русскому языку, которые обусловлены не только размещением учебных материалов в виртуальной среде, но и адекватным методическим инструментарием.

Обсуждаемые вопросы данного исследования – это классические вопросы о том, ЧТО транслировать и КАК? Каковы основные аспекты культурологического содержания уроков русского языка как иностранного? Какие способы трансляции культуры иностранным учащимся использует современный педагог РКИ, владеющий интегративными знаниями и умениями в области лингвистики, психологии, культурологии и лингвокультурологии, педагогики, методики и др.? Какие приемы личностного воздействия использует педагог с целью трансляции культурологического содержания?

Какой современный методический инструментарий может быть использован с этой целью?

Цель данного исследования – выявить и описать актуальные способы трансляции культурного содержания в современном процессе обучения русскому языку как иностранному, обозначить основные аспекты культурологического содержания, транслируемого на уроках русского языка как иностранного. Передача культурного опыта в области изучаемого языка, безусловно, должна быть осмыслена применительно к реальным условиям современного момента и адекватно новой социокультурной и образовательной среде. Нельзя не учитывать, что речевое поведение субъектов в современной модели образования стало более диалогичным, чем ранее, происходят изменения в стиле и способах изложения материала, всё ярче проявляется тенденция к использованию медиатекстов.

Транслировать культуру – значит делать её известной: для иностранных студентов станет понятнее то, что обозначено русским языком и передаётся его средствами в коммуникативном учебном процессе, а затем и в профессиональной деятельности, если обеспечен достаточный культурный фон. Транслировать русскую культуру в условиях изучения русского языка как иностранного – значит популяризировать наиболее существенные её проявления.

Очевидно, в распоряжении преподавателя РКИ, транслирующего культуру, находится самый мощный инструмент – язык. Именно посредством слов происходит структурирование картины мира. «Слова – это фон, на котором мы видим любое действие. Они субъективны, носят оценочный характер и детерминированы культурой» [13: 129]. И очень важно на раннем этапе обучения русскому языку как иностранному не только научить использовать нужные слова, соответствующие ситуации общения, но и заложить фундамент, который позволит обучаемым ощутить взаимосвязь, и даже родство с русским языком, с русской культурой, с другими людьми, со всем миром.

Язык – это ментальная доминанта, определяющая картину мира, ментальный инструмент, обладающий колоссальным потенциалом: он используется в процессе обучения, передачи знания, порождения эмоций, возвращения личности. Язык формирует пространство, «собирает» жизнь в слова. Однако, по Лотману, конденсаторами культурной памяти, подлинными хранителями культуры являются прежде всего тексты. Следовательно, роль текстоцентрического подхода в культуроориентированном обучении русскому языку невозможно переоценить. «Именно работа с текстом обеспечивает трансляцию и ретрансляцию культуры <...>. Современный текстоцентрический подход актуализирует задачу когнитивности обучения, т.е. не только приобретения знаний, а понимания сути изучаемого предмета, явления, единицы языка, речи и культуры» [4: 2].

В современной лингводидактике на первый план выходят способы организации текстовой деятельности, целенаправленно выстроенной на основе текстов, содержащих разнообразную информацию о культуре. Знакомясь

с текстами культурологической направленности, человек через язык постигает национальные основы, входит в ментальное пространство нации.

В практичный век утилитарных знаний русский язык не только обслуживает разнообразные сферы профессиональной деятельности, но и отвечает за культурную коммуникацию, в которой что-то определяется разумом человека, а что-то – чувством. Речь идёт об эстетическом чувстве человека, создаваемом искусством, в том числе искусством слова. На русском языке написана литература, имеющая мировое признание. Посредством трансляции культурологического содержания необходимо в обучении такому языку, как русский, обеспечить гармонический баланс прагматического и эстетического направлений, которого можно достичь на основе реализации работы с текстами, по-разному выражающими информацию о культуре: *культуроведческими* и *искусствоведческими*, с одной стороны, и *текстами культуры* – с другой.

Культуроведческие и искусствоведческие тексты содержат информацию о культуре информационного характера. *Культуроведческий текст* «имеет целью интерпретировать используемый на уроке артефакт (произведение живописи, скульптуру, музыкальное произведение, изделие декоративно-прикладного искусства), расширять культурный кругозор обучаемых, служить моделью-образцом высказывания, обогащать речь учащихся словами с культурным компонентом, искусствоведческими терминами и лексикой, используемой в социально-культурной сфере» [10: 46]. *Искусствоведческий текст* – это «текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описывается содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения» [9: 42].

Такие способы трансляции культурологического содержания в учебном процессе являются опосредованными, так как встраиваются в учебный процесс в соответствии с методическими соображениями педагога. Культуроведческие и искусствоведческие тексты содержат эксплицитную информацию о культуре, открыто транслируют культурологическое содержание.

Текст культуры отличается от предыдущих видов текстов тем, что он может не содержать непосредственной информации о культуре, но выражать её косвенно, имплицитно. *Текстом культуры* называют «текст, принадлежащий к определённой культуре, созданный в её рамках и отражающий эту культуру в той или иной степени» [8: 298].

Стремление учесть в методике преподавания русского языка процесс формирования ценностного отношения к языку и культуре как феноменам обосновано в ряде научных исследований (А.Д. Дейкина, Е.А. Быстрова, Т.К. Донская, Л.А. Ходякова, И.И. Просвиркина, О.Н. Левушкина, Г.М. Кулаева и др.). Процесс аксиологизации образования актуализирует внимание к ценностным свойствам родного языка, проявляющимся прежде всего в текстах как «ментально-ценностных источниках в изучении русского языка» [5: 164], мотивирует понимание того, что «идеи аксиологического

воспитания учащихся напрямую связаны с работой над текстом как лингводидактической и лингвокультурологической единицей» [5: 179].

Вопросы культурной ориентации, культурных предпочтений и культурологической компетенции при обучении русскому языку как иностранному рассматриваются чаще всего в связи с интересом к социальным реалиям в стране изучаемого языка и подготовкой к профессиональной деятельности, в сопряжении лингвистики и культурологии как объекта контролируемых знаний и представлений в процессе тестирования, с учётом лингвокультурной среды вуза [7]. Авторские методические стратегии формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов разных профилей изложены в диссертационных исследованиях (например, Беженарь 2017[1], Цотова 2017[11], Болотова 2017 [3], Коротышев 2017 [7] и др.). Очевидно, что научные исследования имеют разнонаправленный характер и не раскрывают в целом системную работу по трансляции культурного содержания в обучении русскому языку как иностранному. В тоже время очевидно и другое: содержательное обновление научных представлений о различных аспектах и составляющих отражения культурного опыта страны изучаемого языка происходит с опорой на такие области, как аксиология, когнитивистика, лингвокультурология и др.

Методологическую основу подобных исследований должны составлять культуросообразная философия современной высшей школы и системно-целостный подход, путём которого могут быть обеспечены единство, взаимозависимость и взаимовлияние изучаемого языка и культуры с её сердцевиной – языком. Для осуществления указанных связей важны труды ведущих учёных: В.Г. Костомарова, Е.В. Верещагина, Ю.Е. Прохорова, В.В. Воробьёва, О.Я. Гойхмана, Т.М. Балыхиной, В.М. Шаклеина, Е.А. Хамраевой, Л.А. Ходяковой, О.Ю. Ряузовой и др., – в которых решаются вопросы лингвокультурного развития и лингвокультурной адаптации обучающихся.

В качестве инновационного методического инструмента лингвокультурного развития и лингвокультурной адаптации учащихся авторы предлагают *лингвокультурологическую характеристику текста* [6]. Данный методический инструмент используется при работе с *текстами культуры* в методике обучения русскому языку как родному, как неродному и как иностранному на основе работы с текстом как целостной единицей языка, речи и культуры. Инновационность методического инструментария лингвокультурологической характеристики текста заключается в том, что он интегрируется практически в каждый урок русского языка, реализуя функциональный и лингвокультурологический подходы к обучению русскому языку, и используется в разных форматах: методологическом (как метод обучения русскому языку), технологическом (как вид учебной деятельности), реализующем (как вид школьного сочинения).

В методологическом формате лингвокультурологическая характеристика текста является инструментом преподавателя, позволяющим обучать осмыслению текста как целостной единицы языка, речи и культуры, раскрытию

его лингвокультурологического потенциала. Это метод активный (так как подразумевает активную деятельность учащихся), комплексный (поскольку подразумевает комплекс аналитического, синтетического и оценочного видов учебной текстовой деятельности, применение комплекса различных видов анализа текста и др.), интегративный (так как при интерпретации текста происходит опора на интеграцию осведомлённостей учащихся в различных областях знаний), в определённой мере универсальный (поскольку позволяет при работе с текстами, прежде всего художественными, выявлять объективную общекультурную информацию и индивидуальные культурные смыслы). Лингвокультурологическая характеристика текста позволяет моделировать учебно-познавательную деятельность учащихся, выстраивать структуру урока русского языка в зависимости от его цели, содержания, объёма и качества языкового и речевого материала.

Технологический формат данного инструмента реализуется как вид учебной деятельности, которая в зависимости от заданных условий (стиль и тип текста, учебные задачи, изучаемый материал, объём используемого инструментария лингвокультурологической характеристики текста и др.) моделируется на основе предложенных алгоритмов. Учебная текстовая деятельность при этом ориентирована на раскрытие лингвокультурологического потенциала изучаемого текста, а используемый методологический инструментарий позволяет организовать исследовательскую, поисковую деятельность учащихся, направленную на постижение не только поверхностных, но и глубинных, культурных, смыслов текста. Смена видов текстовой деятельности задаётся алгоритмом, определяющим последовательность видов текстовой деятельности: рецептивная, аналитико-синтетическая, интерпретационная, рефлексивная, продуктивная. Наличие рефлексивной, оценочной деятельности в технологической модели лингвокультурологической характеристики позволяет учащимся выражать собственное отношение к выявленным смыслам текста, к позиции автора, выраженной в тексте, что в целом способствует усвоению учащимися духовно-нравственных ориентиров, формированию их ценностной базы, мировоззрения в целом.

Реализующий формат лингвокультурологической характеристики текста определяется тремя композиционными составляющими созданного учащимися сочинения, отражающими понимание и интерпретацию поверхностных и глубинных смыслов текста, авторской позиции, выражение собственного отношения к содержательным аспектам текста и способам выражения авторского отношения к ним.

Применение лингвокультурологической характеристики при работе с текстом в процессе обучения русскому языку способствует обогащению арсенала текстовых умений учащихся, позволяющих овладевать новым культурным опытом, открывать для себя культуру народа, в лоне которой данные тексты создавались.

В перспективе новых исследований может быть подчёркнут потенциал концепций иноязычного культурно-языкового образования, связанного

с осмыслением и познанием в ходе дискурсивного взаимодействия социокультурных норм, различных социокультурных компонентов (предметных, информационных, коммуникационных и др.), специфики межкультурного общения, духовных ценностей и культурных традиций, особенностей национальной ментальности носителей русского языка. Интересны риторические каноны русской речи, особенности речевого этикета, интересна культурная карта России и др. Педагог как носитель своей культуры транслирует культурное содержание и на личностном уровне, обладая определёнными личностными качествами, а также лингвистическими, психологическими, культурологическими, педагогическими, методическими и др. знаниями и умениями, которые составляют его профессиональную компетенцию. Следовательно, решение проблемы трансляции культурологического содержания в обучении русскому языку как иностранному требует рассмотрения ещё одного важного вопроса – личностных характеристик преподавателя. Какими качествами должен обладать преподаватель РКИ? Какие качества являются доминантными, создают его профессиональный портрет, делают его особенным, индивидуальным, уникальным? Преподаватель должен быть духовно-нравственным человеком, образцовым представителем русской культуры, он должен формировать целостное представление о русской культуре, опираясь на национальные традиции, а также знать культуру, особенности, традиции тех стран, представителей которых он обучает русскому языку.

Трансляция культурологического содержания на занятиях по РКИ зависит и от психологически комфортной обстановки, мотивирующей к дальнейшему погружению в русский язык и русскую культуру. Что происходит с человеком, оказавшимся в новой для него социокультурной среде? Насколько долгим будет период его адаптации? И каково будет отношение к языку и культуре? Безусловно, всё зависит от преподавателя, ориентированного на передачу собственного знания, ощущения, мировосприятия. И только человек неравнодушный, осознающий значимость своей профессии, обладающий широким интеллектуальным горизонтом, способен передать любовь к русскому языку и культуре, «влюбить» в ту новую социокультурную среду, которая будет принята обучаемым, обеспечит его ментальное здоровье и удовлетворит необходимые нематериальные потребности. Преподаватель РКИ должен чутко реагировать на уникальность каждого отдельного участника учебного процесса и встраивать культурологическое содержание в интерсубъективное образовательное пространство, так как «взаимоотношения с языком – это отражение эмоциональных моделей жизни» [12: 540], а эмоциями пронизана вся жизнь человека.

Перечислим основные составляющие культурологического содержания, которые важно не упустить в процессе обучения русскому языку как иностранному. Первые шаги на пути овладения языком связаны со знакомством с русским *речевым этикетом*, т.к. в жизни любого общества, в деловом или бытовом общении культура поведения и общения играет большую роль. Этикет

предполагает установление связей между людьми, выстраивание определённых (официальных/неофициальных) взаимоотношений. Знакомство с русскими *обычаями, традициями* также должно быть включено в содержание культурологического материала. Нехарактерные для других культур русские традиции могут вызвать непонимание и даже подозрение в некоторых ситуациях. Важным является и обсуждение с иностранными обучаемыми вопросов, отражающих отношения русских людей к семье, друзьям, коллегам. Внутренний мир человека невидимыми нитями связан с *природой*. Под влиянием природных форм, окружающих человека с детства, формируются эстетические модели красоты, аккумулируются представления об изящном, совершенном, гармоничном и целесообразном. Причём у каждого народа модели красоты неповторимы в силу своеобразия родной природной среды. Поэтому тексты о нравственном и эстетическом аспектах взаимоотношений человека с природой также должны найти отражение в учебном процессе. *Русская литература, история, архитектура, музыка* уже давно представлены в учебниках и пособиях, ориентированных на иностранных студентов, однако содержательная составляющая требует некоторого пересмотра, обновления. Видится логичным включение в текстовый корпус фрагментов, отражающих духовно-нравственные характеристики известных людей, внёсших вклад в развитие отечественной культуры.

Таким образом, трансляция культурного содержания в процессе преподавания русского языка как иностранного сегодня возможна как минимум тремя описанными в статье способами: во-первых, посредством прямого личностного воздействия педагога на учащихся (здесь важно владение педагогом элитарной не только речевой, но и общей культурой, умение обеспечивать на занятиях психологический комфорт и одновременно мотивировать к активному познанию изучаемого языка в синтезе с культурой); во-вторых, посредством работы с текстами, содержащими эксплицитную информацию о культуре; в-третьих, посредством использования инструментария лингвокультурологической характеристики текстов, прежде всего художественных.

Системное и органичное использование в учебном процессе всех способов трансляции культурного содержания, опора на современные способы трансляции, связанные с алгоритмизацией и моделированием текстовой деятельности, выявление схожих элементов менталитета, обсуждение общечеловеческих проблем будет способствовать взаимопониманию, взаимообогащению, служить установлению межкультурного диалога, межкультурной коммуникации. Погружение в ткань самого языка посредством эффективных способов в познании культуры изучаемого языка будет способствовать более целостному и активному его освоению.

Литература

1. Беженарь О.А. *Этноориентированная модель обучения русскому языку италяязычных учащихся вне языковой среды. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.* – М.– 2017. – 23 с.

2. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование. – М.: Флинта: Наука. – 2009. – 381 с.

3. Болотова Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М. – 2017. – 24 с.

4. Дейкина А.Д. Методическая культура словесника в современной лингвообразовательной ситуации // Русский язык в школе. – 2016. – № 6. – С. 3–5.

5. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – Москва: МПГУ, 2019. – 212 с.

6. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. – 2014. – № 4. – С. 12–16.

7. Коротышев А.В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – 2017. – 27 с.

8. Новикова Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М. – 2005. – 515 с.

9. Ходякова Л.А. Живопись на уроке русского языка: Теория и методические разработки уроков: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 352 с.

10. Ходякова Л.А. Реализация культуроведческого потенциала произведений живописи на уроках развития речи // Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку. Коллективная монография. – М.: «Прометей», 2005. – С. 46–63.

11. Цотова Д.Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М. – 2017. – 26 с.

12. Barnes G. *Voices of sanity in the conversation of psychotherapy*. – 2001. – 612 p.

13. Barden N., Williams T.K. *Words and symbols. Language and communication in therapy*. McGraw Hill. Open University Press, 2007. – 133 p.

УДК 373.1

**И. Н. Добротина, к. п. н.,
ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования РАО», г. Москва, Россия**

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Аннотация. 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. 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.

Подчёркивается необходимость исследования как новых возможностей, открываемых электронными образовательными ресурсами, так и возникающих при этом рисков. 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*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE: OPPORTUNITIES AND RISKS

Abstract. *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.*

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.

The need to explore both the new opportunities offered by e-learning resources and the risks involved 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*

Ситуация «цифровизации поневоле», определённого «цифрового прыжка», которую система образования переживает в 2020 году, стала толчком к обновлению механизмов образования, требует осмысления принципов отбора содержания, опыта профессиональной коммуникации в изменившейся образовательной ситуации.

При избытке цифровых ресурсов выявились потребности в умениях взаимодействия всех участников образовательных отношений. Цифровая образовательная среда 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 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» 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. Важным 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, а также определение возможностей и рисков использования цифровых ресурсов в преподавании филологических дисциплин в школе.

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: 4], описанию умений обучающихся [2].

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.

Актуальность изменений отмечалась и в ходе работы над планом мероприятий по реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации на 2020–2024 гг. (декабрь 2019 г.) Среди задач, которые необходимо решить, названы задачи научно-методического сопровождения преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов. Ожидаемый результат: а) создание методических рекомендаций по эффективному использованию цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка и литературы, использованию дистанционного/смешанного обучения в обучении русскому языку и литературе; б) разработка системы мониторинга качества цифровых образовательных ресурсов, используемых в процессе обучения русскому языку и литературе в школе; в) создание базы видеоуроков по русскому языку и литературе как дополнительного обучающего ресурса.

Сотрудники лаборатории проанализировали некоторые цифровые образовательные ресурсы, учитывая: целевую группу, необходимость регистрации /условия, соответствие примерной программе, возможность моделирования урока/занятия, наличие критериев/проверки/обратной связи. Были 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 детальная 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> – 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.

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 учителя и ученика могут быть использованы органайзеры, которые мы определяем следующим образом: «органайзер – 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 и навигатор для ученика». Органайзер предполагает использование учебника при минимальном оснащении учащихся техническими средствами.

Исследование подтверждает неэффективность полного отказа от традиционных методических ресурсов в связи с аксиологической составляющей курсов русского языка и литературы. Существование и наличие в нужном количестве гаджетов и цифровых ресурсов не решит проблемы освоения содержания и методического сопровождения курсов. Важны вопросы подготовки педагога к работе в новых условиях. Актуальными становятся исследования 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. Ждёт решения вопрос возможности и форм использования цифровых ресурсов как в школе,

так и вне школы в различных условиях и комбинациях с традиционными образовательными практиками.

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. – Т. 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. 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. Pedagogicheskiizhurnal [Pedagogical Journal], 7 (2A), pp. 388–398.*

4. 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.*

5. 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 378.621.397

**Т.А. Жукова, к. п. н., доцент,
С.А. Севенюк, к. п. н., доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия**

НЕЛИНЕЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В современной отечественной образовательной практике, к сожалению, наблюдается тенденция недостаточного использования методов и форм нелинейного обучения. В условиях мультикультурных взаимодействий одна из причин этого – низкий уровень сотрудничества между различными государствами. Сегодня важно говорить об отсутствии консолидированного мнения исследователей различных стран о сущности и перспективах нелинейного обучения, о возможных путях кооперации в данном направлении. Так, например, в данной статье подчеркивается тот факт, что «Lernfreiheit» (свободное нелинейное обучение) в образовательной практике Германии отличается большей свободой и автономностью, при этом наличие академических свобод в обучении существенно меняет представление об организации сопровождения образовательного процесса, в частности подготовки педагогов, их представлений о сопровождении. Авторы статьи указывают на значимость пересмотра позиций относительно организации процесса подготовки педагогов к проектированию сопровождения образовательного процесса и говорят о важности поиска новых путей формирования представлений о сопровождении образовательного процесса у будущих педагогов в условиях нелинейного обучения. Последнее определяет проблему исследования. Цель исследования – выявление этих путей в условиях нелинейного обучения.

Сопровождение рассматривается как полифункциональное взаимодействие между обучающим и обучающимися с целью оказания помощи с учетом интересов и потребностей обучающегося, содействия в процессе обучения; стимулирование его личностного и профессионального развития; диагностика, консультирование, организация помощи на этапе принятия плана решений и его реализации.

В статье авторы полагают важным обосновать значимость учета мультикультурных особенностей образовательного учреждения в процессе формирования у будущих педагогов представлений о сопровождении. Очевиден тот факт, что в мультикультурном мире важно выделять разнообразные модели восприятия реальности, сложившиеся способы взаимодействия, нормы и правила познания и поведения, различные факторы, определяющие специфику развития социумов и образования в каждой конкретной стране, что, несомненно, приводит к обострению позиций, точек зрения между представителями различных культур. Иными словами, изменение социальной среды под воздействием мультикультурных процессов определяет важность внесения коррективов в образовательный процесс – постановку задач, решение которых предполагает получение следующих результатов.

Во-первых, важно говорить о формировании у будущих педагогов представлений о сущности сопровождения. В статье определены уровни подготовки педагогов к проектированию сопровождения в условиях нелинейного обучения. Авторы приводят примеры организации уровневой подготовки, определяют содержание каждого уровня.

Во-вторых, важно также говорить о поиске путей оптимизации взаимодействия между образовательными учреждениями различных стран. К сожалению, в последнее время наметилась тенденция копировать опыт в других странах без необходимых корректировок и апробаций к отечественной системе образования. Такая позиция, несомненно, неэффективна. Именно потому необходим диалог между представителями различных систем образования, в результате которого возможно выработать комплекс решений по модернизации отечественной системы образования с учетом ее особенностей, новых путей подготовки педагогов.

В качестве ведущих методов авторами данной статьи использованы анализ отечественной и зарубежной научной литературы. В качестве дальнейших с целью реализации планируемых результатов исследователи полагают важным использование социокультурного подхода, позволяющего проводить полифакторный анализ событий и явлений, происходящих в высшем педагогическом образовании с учетом мировых, региональных тенденций и оценке структурных (объективных) и процессуальных (объективных) факторов. Говоря о структурных (объективных) факторах, авторы подразумеваем эмпирически выявленные и зафиксированные связи и взаимодействия в государствах. Вторая группа факторов – процедуры (субъективные), определяющие необходимые решения для участников образовательного процесса, осуществляющих эти изменения.

Ключевые слова: Нелинейное обучение, сопровождение подготовки педагога, уровни подготовки педагога к проектированию сопровождения

**T.A. Zhukova, PhD, Associate professor,
S.A. Sevenuk, PhD, Associate professor
Samara State University of Social Science and Education,
Samara, Russia**

LIFE-LONG LEARNING AND TEACHERS' READINESS TO SUPERVISION DESIGN

Abstract. Unfortunately the forms and the methods of life-long education are not widely used in the modern education. That happens because of the low level of cooperation between the different countries. That is why that is impossible to consider the integrative view on the current problem. The article shows the example of the German education model concerning «Lernfreiheit» model in education. This model gives much freedom both for the teachers and students which help to enlarge the perspectives about teaching supervision. The authors show the necessity about the changes in current views on supervision development. Thus, the problem of the research is to

analyze the mechanisms to improve the process on the views about supervision development within life-long education. The aim is to analyze these mechanisms within the life-long education.

The authors believe that it is important to consider multicultural specificities while teaching supervision to students. The up-to-date multicultural world is wide and it is oriented to integrate the varieties of multicultural forms and techniques of cooperation and collaboration and social development. Unfortunately all that is possible to enlarge the multicultural crisis. Thus that is important to consider the further aims. At first the authors find that it is important to analyze the views of the teachers concerning the supervision. The authors believe that supervision is an integrative cooperation which aims to assist and support the personal and professional problems while teaching process. Moreover supervision is a specially-organized method which helps to diagnose the variety of problems and provide the consulting plan and aid to improve the teaching process. It is a method which is oriented on the interests and the specificities of interpersonal interaction.

The article describes the levels of teachers' readiness to supervision design within life-long learning. The authors give the examples of levels learning process and give the explanation of every level. At second the authors describes the necessity of the techniques to improve the cooperation process between the countries. Thus we believe that it is necessary to consider the different teaching models within the current tendency to cope them. The multicultural dialogue is the efficient mechanism to improve the process. The authors use the review literature and analyze the literature on the problem of the development of views on teachers' supervision. Moreover they refer to the sociocultural approach which has the aim to analyze the factors which influence the teaching process. This approach enlarges the view on the problem within macro and micro spheres to consider the structural and process factors. The structural factors refer to the analysis of the socio-economic and cultural specificities of the countries. The process factors refer to the analysis of the teachers' positions and views to see the changes and to improve the teaching process.

Keywords: *Life-long learning, supervision in teachers' learning, levels of teachers' learning to supervision design process.*

В последнее время в мировой практике отводится значительная роль изучению такой характеристики образовательного процесса как непрерывность и нелинейность. Известно, что нелинейная организационная структура – открытая структура, рассматриваемая в литературе как «архитектура». Согласимся с мнением А.П. Тряпицыной, которая говорит о том, что главным преимуществом «архитектуры» является возможность построить вариативную модель организации образовательного процесса, гибко реагирующую на многочисленные изменения окружающей действительности, которая бы соответствовала требованиям мультикультурного общества.

В рамках нелинейного обучения, по мнению исследователей (М.В. Дюжакова, С.А. Писарева, В.И. Богословский и др.), максимально возможно использование поисковых, эвристических методов получения информации. Такое обучение, несомненно, позволяет обучающемуся самостоятельно проектировать «образовательные практики», участвовать в организации своих траекторий обучения, быть вовлеченным в процесс взаимодействия с различными социальными и социокультурными структурами для получения необходимой информации.

Считаем важным подчеркнуть тот факт, что, например, в немецкой образовательной практике понятие «нелинейность» тесно связано с принципом академической свободы, который позволяет обучающемуся самостоятельно выстраивать свой образовательный и научно-поисковый маршрут. Принцип

Lehr- und Lernfreiheit («свобода обучать и изучать») активно используется не только среди преподавателей, но и студентов в образовательной и научно-исследовательской видах деятельности. К сожалению, в отличие от Германии данная практика не так широко распространена в России несмотря на явные преимущества данного принципа, предоставляющего студентам свободу выбора в процессе его подготовки в образовательном учреждении.

В широком смысле непрерывный характер подготовки педагогов к проектированию сопровождения обусловлен непрерывным характером изменения отношений различных социокультур в мировом пространстве. В узком – интеграция личного опыта различных образовательных систем, нахождение способов сотрудничества для оптимизации процесса подготовки педагогов через трехуровневую трансформацию:

– *первый (начальный) уровень для педагога* отражает знание и усвоение традиционных, базовых перспектив проектирования сопровождения. На этом уровне важно, в первую очередь, говорить об анализе существующих сложностей (методических, психологических, языковых), с которыми сталкивается педагог в новой для него мультикультурной образовательной среде. Это уровень анализа и оценки сложившейся системы знаний о сущности и характерных особенностях понятия «сопровождение», осознание его в системе общего инструментария педагогического воздействия. Отсутствие четких механизмов на внутреннем и на внешнем уровне не позволяет педагогу организовывать сопровождение в своей дальнейшей образовательной деятельности в условиях мультикультурных взаимодействий. Именно на этом этапе происходит осознание у педагога потребности в изменениях. Потребность, как известно, определяет то «состояние человека, социальной группы и общества в целом, которое выступает источником разнообразных форм активности, задающих вектор движения в сторону изменений и включающих решение об их осуществлении» [2: 63]. Осознание определенной потребности позволяет самостоятельно выстраивать траекторию изменений, определяя дальнейший результат. Очевидно, что, находясь в изменяющейся системе, педагог находится в состоянии постоянного поиска, сталкиваясь с многочисленными способами достижения поставленных задач, определяя свои собственные. «Он больше не может осуществить это с помощью идеологий, которые вышли из употребления, он должен сделать это с помощью явного или неявного понимания того, что есть изменения; сформировать способность к движению во времени при одновременном сохранении определенной индивидуальной стабильности» [4: 35].

– *второй (средний) уровень для педагога* может быть охарактеризован как период «открытия» инноваций и перспектив проектирования сопровождения в условиях мультикультурных взаимодействий. Второй уровень возникает на фоне конкретизации понятий «отечественное» и «зарубежное», «линейное» и «нелинейное», сопровождающий выход познания за пределы сложившегося и привычного. Для данного этапа характерно познание опыта иных образовательных систем, их анализ и оценка, определение места отечественной системы образования в мировой, признание возможности открытого,

рефлексивного и интегративного характера систем образования. На этом этапе происходит проектирование новых концепций, нелинейных стратегий организации сопровождения в условиях мультикультурных взаимодействий, последовательность конкретных мероприятий сотрудничества и поиск предполагаемых результатов проведения изменений в организации сопровождения.

– Переход к *третьему уровню* подготовлен диалектическим отрицанием второго уровня, проявления познания системы сопровождения подготовки педагогов с учетом запросов конкретного образовательного учреждения. В данном случае важным компонентом становится дифференцированность. При этом основной акцент переносится на стремление педагога в условиях постоянно меняющейся образовательной среды видеть, осознавать и оценивать проблемы организации сопровождения с учетом особенностей вуза, своими личностными потребностями, рассматривать возникающие проблемы как стимул к дальнейшему развитию и кооперации. Именно на этом уровне происходит оценка целесообразности проводимых изменений, важности сохранять результаты изменений, полученных за счет использования нелинейных форм и методов обучения в мультикультурной образовательной среде, развитие которой детерминировано следующими факторами.

Таблица 1

Примеры факторов

Примеры факторов	
Объективные	Субъективные
<i>Препятствующие</i>	
Антагонистические отношения между представителями различных социумов	Полное отсутствие заинтересованности в сотрудничестве
<i>Затрудняющие</i>	
Отсутствие опыта интеграции систем, различное понимание управленческих основ систем образования	Разный уровень знания о системах национального образования различных стран
<i>Способствующие</i>	
Осознание перспектив сотрудничества в условиях мультикультурных взаимодействий	Психологическая готовность к сотрудничеству
1. Линейность в организации сопровождения	– недостаточное представление о нелинейных способах организации образовательного процесса
2. Психологическая несовместимость разных народов	– отсутствие тренингов оценки психологической готовности к взаимодействию с представителями иных культур
3. Отличные формы, методы организации сопровождения в разных странах	– недостаточное представление об особенностях организации сопровождения в различных странах

Итак, обобщая изложенное выше, подчеркнем следующее: продвижение по уровням способствует нахождению педагогом новых нелинейных методов и форм организации обучения, в результате чего формируется целостное и интегративное представление о «сопровождении» как компоненте педагогического процесса и организуется поиск новых способов формирования представлений о нем у будущих педагогов.

Литература

1. Богословский, В.И., Бережнова, Л.Н. «Сопровождение образования как технология разрешения проблем развития» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – № 1 (14). – С. 109–123.

2. Жукова, Т.А., Schrenk, M. О перспективах интеграции образовательных систем России и Германии в информационном пространстве // в сб. Информационные технологии в социальной сфере. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013 – С. 62–65.

3. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 272 с.

4. Ringeisen, T., Buchwald, P., Schwarzer, C., Trautner, H.M. (2006): *Interkulturalität im Ausbildungskontext. Zum Einfluss interkultureller Faktoren auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und Studierenden. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen* 4, 4–38.

УДК 37

**З.И. Замалетдинова, к. п. н.,
ГОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»,
Казань, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА «СЭЛАМ!»

Аннотация. В данной статье раскрываются роль нового учебно-методического комплекта «Сэлам!» в формировании коммуникативной компетенции, повышении языкового образования и развития речевой деятельности обучающихся. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей преподавания татарского языка для русскоязычных учащихся, функции современного учебника в процессе обучения, а также системы подготовки учителей к работе с новым учебно-методическим комплектом. Ведущими методами исследования данной проблемы являются общетеоретические, которые включают анализ существующих учебно-методических комплектов, сравнение их на основе изучения требований Федерального государственного образовательного стандарта к освоению основной образовательной программы начального общего образования, рефлексивно-системный анализ уровня достижения результатов по каждому модулю учебно-методического комплекта «Сэлам!». В статье представлены результаты анкетирования учителей, обучающихся и родителей по оценке нового учебно-методического комплекта, наблюдение за результатами деятельности учителей по организации образовательного процесса с использованием учебно-методического комплекта «Сэлам!», обобщение передового педагогического опыта.

Ключевые слова: учебно-методический комплект, федеральный государственный образовательный стандарт, учащиеся.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL BY MEANS OF THE EDUCATIONAL TOOL KIT "SULAM!"

Abstract. *This article reveals the role of the new educational tool kit "Sulam!" in the formation of communicative competence, improving language education and the development of speech activity of students. The purpose of the article is to disclose the peculiarities of teaching the Tatar language for Russian-speaking students, the functions of a modern textbook in the learning process, as well as the system for preparing teachers to work with the new teaching kit. The leading research methods for this problem are general theoretical, which include analysis of existing educational and methodological kits, comparing them on the basis of studying the requirements of the Federal State Educational Standard for mastering the basic educational program of primary general education, and a reflective system analysis of the level of achievement of results for each module of the educational and methodical set "Sulam!". The article presents the results of a survey of teachers, students and parents on the assessment of a new educational and methodological kit, monitoring the results of teachers' activities in organizing the educational process using the educational tool kit "Sulam!". A generalization of advanced pedagogical experience.*

Keywords: *learning package, federal state educational standard, students.*

Введение

В условиях глобализации образования, на этапе включения учебного предмета «родной язык» в инвариантную часть, родной язык выступает в качестве важнейшего элемента национального самосознания, этнического идентификатора. Родной язык является одним из средств усиления поиска собственных нравственных ценностей, проявляющихся в поведении человека. И поэтому роль родного языка в формировании личности велика и универсальна.

В связи с этим задача на уроках родного языка расширяется. Педагогические работники, модернизируя учебные средства, методы и приемы обучения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, должны научить учащихся осмысливать язык, понимать его историческое развитие. Обучающиеся, чувствуя созидательную силу родной речи, начинают воспринимать язык как форму передачи прошлого, настоящего, будущего народа, как средство информационных, коммуникативных возможностей [1: 18].

Ведь в системе учебных средств основная роль принадлежит учебнику, так как он является носителем знаний, организатором учебной работы обучающихся и средством организации образовательного процесса для учителя [4: 18].

В ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» в исполнении решения коллегии Министерства образования и науки Республики Татарстан «Совершенствование преподавания татарского языка и литературы в общеобразовательных организациях Республики Татарстан» от 23.06.2016 № 51 было принято решение о создании проектного офиса при разработке и внедрении региональных учебно-методических комплектов по татарскому языку и литературе (далее – УМК) и пособий.

В результате был разработан учебно-методический комплект «Сәлам!», авторами которого являются учителя, имеющие опыт работы в преподавании иностранного и родного (татарского) языков как неродного и научную степень кандидата филологических наук.

В комплект входят программа, учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, сайт, раздаточный материал для закрепления лексики (двусторонние карточки – картинки, слова), аудио- и видеозаписи, контрольно-измерительные материалы.

На основании приказа Министерства образования и науки Республики Татарстан от 12.10.2016 № под-2084/16 «О разработке и внедрении региональных учебно-методических комплектов» с целью повышения уровня образовательных достижений обучающихся общеобразовательных организаций г. Казани и стимулирования роста профессионального мастерства педагогов ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», в 2016/2017 учебном году начата апробация УМК «Сәлам!».

Основанием для проведения апробации служит:

- необходимость обновления содержания образования в общеразовательных организациях Республики Татарстан;
- востребованность учебного издания образовательными организациями;
- наличие приказа Министерства образования Республики Татарстан.

В качестве важнейшей задачи начального общего образования сегодня является формирование у обучающихся метапредметных умений, которые характеризуют жизненные компетенции, обеспечивающие младшим школьникам способность к самостоятельной работе над языком, умение учиться при освоении татарского языка как неродного. Следовательно, при изучении татарского языка у них и формируется способность к саморазвитию, самоактуализации и самомотивированию. Метапредметные умения как обобщённые действия дают обучающемуся возможность успешно и легко осваивать татарский язык как неродной, включая самостоятельную организацию этого процесса [3: 81–88].

Сегодня всем известно и никого уже не нужно убеждать в том, что раннее обучение другому языку способствует не только более прочному и свободному практическому владению им, но и несёт в себе большой интеллектуальный, нравственный потенциал. Как говорил Иоганн Вольфганг Гёте, что человек, который не знает чужих языков, не знает ничего о своем.

Татарский язык, являясь предметом филологического цикла, целенаправленно формирует коммуникативные компетенции обучающихся, способствуя его языковому развитию, расширению кругозора, воспитанию нравственных качеств, а также формированию социальных умений вместе с русским языком, литературным чтением и другими учебными предметами начальной школы [2: 5].

Методологические основы. В процессе исследования были использованы общетеоретические методы, которые включают анализ существующих учебно-методических комплектов, сравнение их на основе изучения требований Федерального государственного образовательного

стандарта к освоению основной образовательной программы начального общего образования, рефлексивно-системный анализ уровня достижения результатов по каждому модулю учебно-методического комплекта «Сәлам!».

В качестве эмпирических методов по оценке нового учебно-методического комплекта использованы анкетирование учителей, учащихся и родителей, наблюдение за результатами деятельности учителей по организации образовательного процесса с использованием учебно-методического комплекта «Сәлам!», обобщение передового педагогического опыта.

Целью апробации является изучение концепции системы учебников, содержания новых программ, учебников, учебно-методических комплектов, ранее не использованных в образовательном процессе общеобразовательных организаций Республики Татарстан и определение оптимальных условий для последующей реализации данных изданий.

Задачи апробации:

- оценить эффективность использования учебных изданий в образовательном процессе в общеобразовательных организациях Республики Татарстан;
- определить целесообразность их дальнейшего использования для обновления содержания образования;
- определить необходимые условия для дальнейшей реализации апробированных учебно-методических комплектов.

Для проведения апробации учебных изданий были созданы основные условия апробации:

- наличие в образовательной организации необходимого количества учебников и других компонентов учебно-методического комплекта;
- наличие диагностического инструментария и необходимых дополнительных материалов, позволяющих провести качественную экспертизу учебного издания.

Экспериментальная база исследования. Были утверждены списки общеобразовательных организаций, учителей, участвующих в апробации УМК «Сәлам!» по татарскому языку и литературе.

Таблица 1

Список общеобразовательных организаций, участвующих в апробации УМК «Сәлам!»

№	Наименование образовательной организации
1.	МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 33» Авиастроительного района г. Казани
2.	МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 39» Вахитовского района г. Казани
3.	МБОУ «Гимназия № 6» Приволжского района г. Казани
4.	МБОУ «Школа № 70» Кировского района г. Казани
5.	МБОУ «Школа № 9 с углубленным изучением английского языка» Ново-Савиновского района г. Казани
6.	МБОУ «Школа № 30» Ново-Савиновского района г. Казани
7.	ГАОУ «Школа Иннополис» Верхнеуслонского района Республики Татарстан

Список учителей, работающих по апробируемому учебному изданию УМК «Сәлам!»

№	Школа	ФИО учителя
1.	МБОУ «СОШ № 33» Авиастроительного района г. Казани	Хуснутдинова Хамзия Хамбаловна
2.	МБОУ «СОШ № 33» Авиастроительного района г. Казани	Карпухина Наиля Ильгамовна
3.	МАОУ «СОШ № 39» Вахитовского района г. Казани	Гаппасова Раушания Чулпановна
4.	МАОУ «СОШ № 39» Вахитовского района г. Казани	Исмагилова Лариса Ивановна
5.	МБОУ «Гимназия № 6» Приволжского района г. Казани	Гарипова ГульшатРафиковна
6.	МБОУ «Школа № 70» Кировского района г. Казани	Сайфутдинова Эльмира Мансуровна
7.	МБОУ «Школа № 9» Ново- Савиновского района г. Казани	Маркова Эльвира Марселевна
8.	МБОУ «Школа № 30» Ново- Савиновского района г. Казани	Миндубаев Ильсур Мансурович
9.	ГАОУ «Школа Иннополис» Верхнеуслонского района Республики Татарстан	Самигуллин Альберт Дамирович
10.	МАОУ «СОШ № 39» Вахитовского района г. Казани	Кашафутдинова Гульназ Васитовна

Ответственность за организацию апробации учебных изданий возлагалась на:

- ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»;
- органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, на территории которых проходит апробация;
- муниципальные методические службы;
- образовательные организации, участвующие в апробации учебного издания;
- учителей, работающих по апробируемому учебному изданию.

Институтом развития образования Республики Татарстан осуществлено научно-методическое, организационно-консультационное сопровождение разработки и апробации УМК «Сәлам!».

Этапы исследования. Институт развития образования Республики Татарстан совместно со специалистами муниципальных методических служб составлен план-график апробации, определены формы взаимодействия всех участников апробации и запланировано осуществление контроля апробации нового учебно-методического комплекта.

Исследования проводились с 2016/2017 учебного года по 2018/2019 учебный год.

Результаты апробации нового учебно-методического комплекта отслеживались по следующим параметрам:

- персональные данные каждого учителя, участвующего в апробации;
- анкетирование учителей, обучающихся и родителей по оценке апробируемого учебно-методического комплекта;

- ознакомление с комментариями учителей по совершенствованию содержания УМК «Сәлам!»;
- наблюдение за результатами деятельности учителей по конкретным модулям;
- определение уровня достижения результатов по каждому модулю учебно-методического комплекта.

В начале апробации проведено анкетирование учителей. По итогам анкетирования было выявлено, что у учителей, участвующих в апробации, педагогический стаж работы – от 3 до 23 лет, 7 учителей имеют I квалификационную категорию, 2 учителя – высшую квалификационную категорию, 1 учитель соответствует занимаемой должности.

К концу апробации качественный состав учителей повысился, 5 учителей имеют высшую, а 5 учителей – первую квалификационную категорию.

6 учителей стали победителями в конкурсе «Грантовая поддержка профессионального роста учителей Республики Татарстан» в номинациях «Старший учитель», «Учитель-наставник».

Для организации апробации в общеобразовательных организациях разработана дорожная карта, гарантирующая тщательное продумывание хода и обеспечения качественной организации учебного процесса с использованием нового УМК по татарскому языку для русскоязычных обучающихся. Дорожная карта предусматривает последовательность проведения мероприятий и сроки их выполнения.

Согласно дорожной карте проведены 4 совещания с авторами УМК «Сәлам!», 7 совместных совещаний авторов и учителей, участвующих в апробации, где рассматривались проблемы по оказанию методической помощи учителям, участвующим в апробации.

На этих совещаниях рассматривались вопросы по ведению документации учителей, участвующих в апробации, обсуждались вопросы по оказанию методической помощи учителям, реализующим программы начального общего образования по татарскому языку и литературному чтению на татарском языке в образовательных организациях с русским (неродным) языком обучения.

В ходе апробации были организованы 17 семинаров для учителей, участвующих в апробации учебно-методического комплекта по теме «Организация образовательного процесса по новому учебно-методическому комплекту «Сәлам!», 2 круглых стола.

В 2017/2018 учебном году обучено 212 учителей родного языка и литературы по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Реализация задач обучения татарскому языку русскоязычных учащихся с использованием нового учебно-методического комплекта «Сәлам!» в объеме 64 часов.

Авторы УМК в рамках реализации программы повышения квалификации учителей татарского языка и литературы проводили практические занятия по теме «Организация образовательного процесса с использованием учебно-методического комплекта «Сәлам!».

Апробация включает применение УМК в условиях своей образовательной организации, определение дидактических возможностей в сочетании с прилагаемыми учебными материалами, оценивание результативности

обучения с профессиональной позиции педагога с учетом имеющейся материально-технической базы и возможностей обучающихся, описание полученного жизненного опыта и подготовка рекомендаций по его дальнейшему использованию.

Учителями до начала апробации был осуществлен анализ стартового уровня обученности по предмету апробируемого учебно-методического комплекта «Сәлам!».

Карта класса (группы)

Класс (группа) – 11.

Профиль – русскоязычная.

Количество обучающихся на начало апробации – 162.

Количество обучающихся на конец апробации – 158.

Из них мальчиков: на начало – 80, на конец – 78.

девочек: на начало – 82, на конец – 80.

Количество (процент) обучающихся, владеющих языком по предмету перед началом и апробации учебного издания – 10 обучающихся.

Количество часов, отведенных на изучение предмета в учебном плане на начало апробации – 4 часа. Количество часов, отведенных на изучение предмета в учебном плане на конец апробации – 1–3 часа.

Результаты. Входная и текущая оценка уровня обученности учащихся в процессе освоения содержания нового учебного издания осуществлялась учителями по диагностическим материалам, разработанным авторами.

В исследовании приняли участие 7 общеобразовательных организаций, 10 учителей, 11 классов, профиль – русскоязычный, 158 учащихся.

По итогам апробации всех модулей проведён анализ качества освоения программного содержания УМК «Сәлам!». Результаты по каждому модулю за каждый класс представлены в таблицах 3, 4, 5, 6.

Таблица 3

1 класс

Название модулей	Освоил	Частично освоил	Плохо (слабо) освоил
Сәлам (Здравстуйте!)	70,5	18	11,5
Мәктәп (Школа)	63,7	27,7	8,6
Саннар (Числа)	55,4	26	2,7
Төсләр (Цвета)	77,5	19,5	3
Гаилә (Семья)	70,7	29,3	0
Уенчыклар (Игрушки)	70,2	29,8	0
Шөгылләр (Увлечения)	69,8	30,3	0
Вақыт (Время)	73,8	26,2	0
Шәһәр, авыл (город, село)	70	30	0
Йорт (Дом)	83,3	16,7	0
Ашамлыклар (Продукты)	86	14	0
Минем тәнем (Мой организм)	81,3	18,7	0
Киёмнәр (Одежда)	72	28	0
Хайваннар (Животные)	69,5	30,5	0
Туган көн (День рождения)	41,6	58,4	0
Итого	70,3	26,8	1,72

Таблица 4

2 класс

№	Название модулей	Уровень освоения учебного материала
1.	Сәлам! (Здравствуй!)	86 %
2.	Һава торышы (Погода)	86,3 %
3.	Минем көнем (Мой день)	83 %
4.	Өегез зурмы (Дом Ваш большой)	84 %
5.	Жиләк яратам (Люблю ягоды)	83,3 %
6.	Тәмле булсын (Пусть будет вкусно!)	80 %
7.	Супермаркет (Супермаркет)	86 %
8.	Яраткан шөгылләрәм (Любимые увлечения)	84,3 %
9.	Яхшы һөнәр (Хорошая профессия)	91,6 %
10.	Шәһәр (Город)	80 %
11.	Хайваннар бакчасы (Зоопарк)	84,6 %
12.	Туган жиремне яратам (Люблю свой край)	86 %
13.	Транспорт (Транспорт)	75 %
14.	Спорт (Спорт)	81 %
	Итого	83,65 %

Таблица 5

3 класс

№	Название модулей	Уровень освоения учебного материала
1.	Кабатлау “Сәлам!” (Повторение “Здравствуй!”)	
2.	Татарстан Республикасы (Республика Татарстан)	
2.1.	Шәһәрдә (В городе)	86,6 %
2.2.	Күңелле хайваннар бакчасы (Зоопарк)	87 %
2.3.	Туган жиремне яратам (Люблю свой родной край)	86,6 %
3.	Тышкы кыяфәт һәм сәламәт тормыш (Внешний вид и здоровый образ жизни)	
3.1.	Супермаркетта (В супермаркете)	93,3 %
3.2.	Тән әгъзалары (Части тела)	76 %
3.3.	Матурлык (Красота)	76 %
3.4.	Спорт (Спорт)	91 %
3.5.	Сәламәт бул! (Будь здоров!)	100 %
4.	Дәрәсләр тәртибе (Расписание)	
4.1.	Көн тәртибе (Режим дня)	70 %
4.2.	Бүген нинди дәрәсләр бар? (Какие сегодня уроки?)	100 %
5.	Ял вакыты (Время отдыха)	
5.1.	Яраткан шөгылләр (Любимые хобби)	76 %
5.2.	Яраткан уеным (Любимая игра)	87,3 %
	Итого	85,8 %

4 класс

№	Название модулей	Уровень освоения учебного материала
1.	Кагыйдэлэр (Правила)	
1.1.	Жэй шэп үтте (Летот прошло успешно)	70 %
1.2.	Транспорт (Транспорт)	78 %
1.3.	Кая саяхэт итэбез (Куда мы путешествуем?)	81 %
2.	Россия (Россия)	
2.1.	Иллэр һәм өлкэлэр (Страны и области)	76,6 %
2.2.	Хат язам (Пишу письма)	85,7 %
2.3.	Башкала (Столица)	78 %
3.	Табигатьтэ (В природе)	
3.1.	Һава торышы төрле була (Погода бывает разная)	70 %
3.2.	Табигатьне яратам (Люблю природу)	71 %
3.3.	Бакчада нәрсә үсә? (Что растёт в саду?)	78 %
4.	Гадэтлэр (Привычки)	
4.1.	Яхшы һәм начар гадэтлэр (Хорошие и плохие привычки)	75 %
4.2.	Туганнарым – дусларым (Родственники и друзья)	70 %
4.3.	Кем буласың килә? (Кем ты хочешь стать?)	76 %
	Итого	75,7 %

Был оценен каждый компонент УМК «Сәлам!». Учебник красочный, яркий, включено достаточное количество упражнений по изучению темы. Особое внимание уделяется работе над звуками, закреплению грамматических структур, свободному употреблению в речи изученной лексики, составлению диалога и монолога.

В положении об апробации предусмотрено анкетирование родителей, обучающихся и учителей, участвующих в апробации. Результаты представлены в табл. 7, 8.

Таблица 7

Результаты анкетирования родителей

Критерии оценки апробируемого учебно-методического комплекта	Да	Частично	Нет	Затруд. ответ
1. Чем нравится Вам учебник Вашего ребенка?				
– по содержанию	151	3		4
– по структуре	149	5		4
– по оформлению	158			
2. Направлен ли учебник на развитие познавательной активности учащихся?	128	12	1	17
3. Формирует ли учебник навыки самостоятельного приобретения знаний и практического применения?	118	22		18
4. Направлен ли учебный материал на развитие:				
– интереса к предмету	140	9	1	8
– на развитие коммуникативных способностей	146	10		2
– творческих способностей ребенка	126	20	3	9
– навыков самообразования	110	32	2	14

Критерии оценки апробируемого учебно-методического комплекта	Да	Частично	Нет	Затруд. ответ
5. Соответствует ли стиль и доступность изложения материала:				
– возрасту Вашего ребенка	148	6		4
– профилю класса	150	6		2
– теме урока	151	5		2
6. Способствует ли учебник:				
– формированию интереса к изучаемому предмету	142	4	3	9
– повышению качества подготовки учащихся по предмету	128	17	4	9
– формированию навыков общения на татарском языке	141	5	2	10
– уменьшению времени на выполнение домашних заданий	138	9	1	10
7. Обеспечивает ли учебник возможности для формирования умений:				
– критического анализа информации	107	13	4	34
– применения знаний для объяснения явлений:				
– исследовательских	125	17	1	15
– изобретательских	106	11	8	33
– работы с дополнительными источниками информации	107	16	4	31
– работать в группе	130	12	1	15
8. Есть ли в учебнике:				
– материал для обязательного усвоения	155	2		1
– материал для необязательного усвоения	127	5	6	20
– разноуровневые задания	133	9	8	8
– задания по подготовке к ВПР	137	5	6	10
9. Посоветовали бы Вы Вашему ребенку данный учебник?	156	1		1

Таблица 8

Результаты анкетирования обучающихся

Критерии оценки апробируемого учебника (УМК, программы)	Да	Частично	Нет	Затруд. ответ.
1. Что тебе нравится в учебнике?				
– Интересен для чтения	143	8		7
– Четко выделены главные идеи	103	32	1	22
– Много разных заданий	115	17	6	20
– Удобно расположен материал	125	16	4	13
– Доступен для моего понимания	111	15	3	29
– Помогает в лучшем изучении предмета	115	12		2
– Качественные иллюстрации	129	6	4	19
2. На что направлен учебный материал?				
– На развитие интереса к предмету и практическому применению знаний в жизнь	154	2		2
– На развитие творческих способностей	129	18	2	9
– На развитие навыков самообразования	118	22		18
3. Считаешь ли ты, что учебник перегружен информацией?	1	3	148	6
4. Достаточно ли материала в учебнике для выполнения домашнего задания?	138	7	9	4
5. Выбрал бы ты этот учебник?	157			1

Результаты анкетирования подчеркивают отличительные особенности УМК «Сәлам!»: был выделен принцип устного опережения, отмечено наличие большого количества иллюстраций, песен, игр, сказок, разнообразных мультимедийных компонентов в составе УМК, учтены возрастные, типологические и психологические особенности обучающихся начальных классов. Учителями подчеркнуто построение обучения на основе простых реальных речевых ситуаций общения, создания условий для ознакомления со странами изучаемого языка, формирования способности у обучающихся к ведению диалога культур.

По анализу ответов анкет мы видим, что стиль и доступность изложения материала соответствует возрасту обучающихся, учебник обеспечивает возможности для формирования умений использовать в устно-речевом общении основные грамматические явления татарского языка, читать, понимать и извлекать необходимую информацию, вести диалог с соблюдением правил речевого этикета, делать сообщения, обсуждать тематику прочитанного [5: 26–27].

Учителя отмечают, что апробированный учебно-методический комплект «Сәлам!» помогает сформировать у обучающихся необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды. Авторами предложен богатый материал по развитию речи, включая иллюстративный. Задания сформулированы чётко, конкретно, что является необходимым условием формирования первоначальных умений и навыков практического владения татарским языком в устной форме. УМК «Сәлам!» помогает сформировать представление о теории обучения татарскому языку как неродному, знакомит с подходами, методами, средствами обучения для эффективного и творческого применения этих знаний на практике.

Обучение языку на основе УМК «Сәлам!» обеспечивает ведение уроков татарского языка для русскоязычных обучающихся в режиме эмпатии, положительного эмоционального фона. Этому способствует и красочное оформление всех компонентов УМК.

Заключение

Из вышеизложенного следует, что учебно-методический комплект «Сәлам!» 1–4-х классов способствует:

- эффективному обучению татарскому языку как неродному в соответствии с требованиями с ФГОС НОО;
- стимулированию роста профессионального мастерства педагогов.

Положительные результаты апробации УМК «Сәлам!» позволяют рекомендовать его к использованию в образовательных организациях Республики Татарстан.

В дальнейшем продолжить апробацию УМК и авторскому коллективу рекомендовать разработать УМК «Сәлам!» для русскоязычных обучающихся основной школы.

Литература

1. Akhiyarov, K.Sh. (2010). *Psychological and pedagogical sciences and the Russian Academy of Education*. – Ufa: RIORUNMTSMO RB, 18.
2. Zamaletdinova, Z.I. (2017). *Methodological manual for workbooks in the Tatar language «My achievements»*. – Kazan: GAOU DPO IRO RT, 5.
3. *An approximate basic educational program for primary general education (APPROVED by the decision of the federal educational-methodical association for general education (2015). – Minutes No. 1/15 of April 8, 81–88.*
4. Potashnik, M.M. (2011). *Requirements for the modern lesson / M.M. Potashnik // Publisher: Center for teacher education, 18.*
5. *Federal State Educational Standard of Primary General Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – M.: Education, (2010), 26–27.*

УДК 378

**М.Р. Ибляминова, старший преподаватель
Астраханский государственный технический университет
г. Астрахань, Россия**

ФИНСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *Статья посвящена практическому опыту университетов Финляндии по проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий в их систему обучения. На основе сравнительного анализа доказано, что индивидуальные образовательные траектории и персональный учебный план имеют однородные элементы (цель, ценность, содержание, формы) и общую концепцию, выделены основные признаки, что способствуют продуктивному обучению в высших учебных заведениях.*

Ключевые слова: *индивидуальные образовательные траектории, персональный учебный план, образовательная программа, проектирование, преподаватель-наставник, педагогическая поддержка, сопровождение, образовательная среда.*

**M.R. Iblaminova, Senior teacher
Astrakhan state technical university
Astrakhan, Russia**

FINNISH MODEL FOR DESIGNING AND IMPLEMENTING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the practical experience of Finnish universities in designing and implementing individual educational trajectories in their training system. On the basis of comparative analysis, it is proved that individual educational trajectories and personal study plan have homogeneous elements (purpose, value, content, forms) and a common concept, and the main features are identified that contribute to productive learning in higher education institutions.*

Keywords: *individual educational trajectories, personal curriculum, educational program, design, teacher-mentor, pedagogical support, support, educational environment.*

Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) являются одним из актуальных направлений современного мира просвещения, помогающие человеку реализовать свои ресурсы в условиях его жизнедеятельности, и являются поддерживающим инструментом его стремлений к самопознанию

и самореализации. Существующее многообразное понимание специфики ИОТ в отечественной и зарубежной педагогике (Е.А. Александрова, А.Б. Воронцова, А.С. Гаязов, Т.М. Ковалева, В.Б. Лебединцев, Н.В. Рыбалкина, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Э. Бетрус, Г. Хезерс, Д. Бейзи, Ф. Мерье, Э. Экерт, Дж. Конант) позволило нам определить вышеуказанный феномен как последовательность осмысленного движения обучающегося, реализующаяся при педагогическом сопровождении, на основе выбора индивидуальной образовательной программы и поиска собственных способов решений (познание самого себя) для достижения конечной цели в образовательном процессе.

На наш взгляд, практика проектирования и реализации ИОТ в финской высшей школе привлекает внимание своей сплоченностью и логичностью предпринимаемых действий всех участников образовательного процесса для достижения цели. Высшее образование Финляндии представлено в двух направлениях: академические университеты и университеты прикладных наук. Так, в академических вузах приоритетным являются научные исследования и обучение, а в университетах прикладных наук (технические) предметы изучаются с целью их применения на практике. Целью университетов является содействие самостоятельным исследованиям и научно-художественному образованию, обеспечение обучения на самом высоком уровне на основе научных исследований, воспитание молодежи для служения Отечеству и человечеству. Преподавание в университете нацелено на развитие критического мышления, получение и внесение вклада в знания в двуязычной и мультикультурной перспективе.

Образовательная деятельность финских университетов различается в их подходах к обучению. Альтернативность подходов к обучению зависит не только от факторов, таких как учебные программы, персональные учебные планы, но и выбор в отношении педагогики может быть обусловлен предположениями о том, как различные подходы приводят к определенным результатам. Например, в финских вузах преимущественно система обучения строится на идеях следующих подходов: личностного, исследовательского, проблемно-ориентированного, практико-ориентированного, дискуссионно-ориентированного, «перевернутого обучения/flipped Learning». Все эти подходы позволяют нам понять, какая рефлексия ожидает студентов в конце курса или учебной программы, обучения и насколько они важны для реализации карьерного плана будущего специалиста.

Следует отметить, что навыки для развития карьеры, которые были признаны наиболее важными выпускниками Хельсинкского университета, включали самостоятельность и инициативу, способность узнавать новое, умение решать проблемы, навыки поиска информации, коммуникативное и аналитическое мышление, которые респонденты также считали приобретенными в университете.

Навыки, необходимые в профессиональной жизни, которые были недостаточно изучены или сформированы, включали стрессоустойчивость,

навыки сотрудничества, организационные навыки, навыки публичных выступлений, навыки управления проектами и ведения переговоров.

Учитывая результаты опроса выпускников университета, преподаватели совершенствуют образовательные программы курсов путём практики применения различных подходов и методов обучения при проектировании и реализации индивидуальных образовательных траекторий на определенных этапах обучения.

Обучение и содействие приобретению новых знаний составляют основу академических исследований, а также стимулируют студентов к участию в планировании и осуществлении обучения. Поэтому, среда обучения является одной из самых важных целей университетов и одним из важных условий реализации индивидуальной образовательной траектории. Лучшая академическая среда обучения в Финляндии построена на инновационных методах обучения, научно-исследовательском образовании, разнообразном использовании средств и прозрачности. Под руководством мотивированных преподавателей они создают новую культуру преподавания. Преподавание, которое они предлагают, имеет высокий стандарт и результат исследований, что позволяет готовить профессионалов для нужд быстро меняющейся профессиональной жизни. Финские университеты инвестируют в поддержку гибких траекторий обучения, и с этой целью они создают новую цифровую среду для своих студентов.

Структура образовательной программы обучения студентов используется в качестве основы учебного плана, который помогает студентам выдерживать запланированные сроки обучения и продвигаться в учебе.

Примечательным в системе обучения университета является персональный учебный план составляющийся, в соответствии с образовательной программой для получения степени. Это план обучения, который студенты готовят сами. Он включает в себя содержание, объем и продолжительность обучения, тем самым индивидуализируя (персонализируя) систему обучения в вузе в целом. Персонализированная (индивидуализированная) модель обучения использует практические инструменты, чтобы помочь студентам получить больше ответственности за свое обучение. Цель модели состоит в том, чтобы повысить мотивацию и приверженность к обучению, признавая, что сами студенты часто имеют более глубокое понимание того, на что они способны и что побуждает их к успеху. Индивидуальный путь обучения и связанная с ним самооценка является ключом к этому.

Итак, персональный учебный план – это практический инструмент для определения собственной траектории обучения студента, то есть составления оптимального набора курсов, соответствующего интересам студента и требованиям программы. Персональный учебный план также является полезным инструментом для того, чтобы идти в соответствии с образовательной программой. В лучшем случае, он показывает стадию, на которой студенты находятся в плане учёбы, и устанавливает конкретные векторы для них, чтобы по ним следовать.

Рассмотрим этапы проектирования и реализации персонального учебного плана как аналога индивидуальных образовательных траекторий.

Первый этап включает в себя знакомство с гайдом по изучению дисциплин на ранней стадии обучения и выбор курсов и расписания на долгосрочную перспективу. Требования курса и различные задачи (лекции, упражнения, проекты, экзамены и т. д.) необходимые для успешного прохождения курсов также должны учитываться при подготовке персонального учебного плана. Другие вопросы, потенциально влияющие на траекторию обучения (семья, хобби, работа и т. д.) также должны предусматриваться в процессе проектирования персонального учебного плана.

На втором этапе студентов консультируют их личные преподаватели-наставники или другие консультанты персонального учебного плана, назначенные факультетом. При назначении преподавателей-наставников, факультеты и кафедры должны обращать внимание на кадровые ресурсы; ни у одного человека не должно быть слишком много студентов для наставничества.

Отметим, что преподаватели-наставники и консультанты персонального учебного плана являются основным источником поддержки и руководства студентов в проблемных ситуациях в университетах. Если студент не смог найти решение своей проблемы в беседах с консультантами по обучению и преподавателями-наставниками, то им будет оказана специальная поддержка. В качестве примера приведем онлайн-курс, разработанный Хенной Асикайнен и Ниной Катаявуори, старшими преподавателями кафедры педагогики университета Хельсинки. Исследования показали, что почти половина студентов высших учебных заведений испытывают истощение, трудности в учёбе. Студенты–первокурсники сталкиваются с проблемами, вызванными началом их учебы и тяжелыми требованиями обучения в университете. Курс помогает студентам с помощью различных упражнений определить важные для них вещи, научиться работать, несмотря на стрессовые мысли, и таким образом повысить свое благосостояние. Курс основан на развитии психологической гибкости.

Преимущества взаимодействия студентов и преподавателей в условиях рассматриваемой модели позволил определить цели и задачи процесса проектирования и реализации персонального учебного плана:

1. Помогает студентам посвятить себя учебе и обучению в университете;
2. Позволяет студентам отслеживать свои успехи и выбор, который они сделали во время учебы;

3. Преподаватели-наставники и другие консультанты по PSP предлагают студентам информацию и рекомендации, а также помогают им планировать и осуществлять учебу, т. е. осуществляют педагогическую поддержку и сопровождение в течение всего курса обучения;

3. Мотивирует студентов на достижение цели обучения.

4. Хороший способ для сотрудников университета следить за прогрессом своих студентов и оказывать поддержку и руководство иногда тогда, когда это наиболее необходимо.

5. Утвержденный персональный учебный план гарантирует получение полной степени бакалавра или магистра при выполнении этого плана.

Учитывая тот факт, что педагогические подходы, которых придерживаются университеты Финляндии, развиваются как способы организации учебно-воспитательного процесса, то персональный учебный план поддерживает три ключевые организационные задачи:

- выбор направлений для обучения;
- управление процессом обучения;
- определение длины и формы «траектории обучения».

Свобода выбора в отношении порядка обучения варьируется между различными предметами: в некоторых областях студенты могут свободно планировать последовательность своих занятий, в то время как порядок курсов определяется согласно образовательной программе. Для некоторых курсов студент обязан изучить определенные предварительные предметы или получить, например, оценку «хорошо» от предыдущих дисциплин.

Таким образом, изученный материал доказывает гипотезу о сходстве понятий персональный (личный) учебный план и индивидуальная образовательная траектория согласно выявленным общим характеристикам:

1. Разрабатывается для конкретного отдельного студента;
2. Основным признаком является идея индивидуализации;
3. Обладает однородными элементами: цель, ценность, содержание, формы (по Е.А. Александровой);
4. Присуще свобода выбора;
5. Наличие разновидностей педагогической поддержки и сопровождения.
6. Является условием для самовыражения и самоопределения личности.

Вся идеология финской культуры высшего образования способствует оптимизации процесса обучения в высших учебных заведениях. Направленность на существующие индивидуальные меры поддержки, гарантирующие, что каждый студент может полностью раскрыть свой внутренний потенциал, указывает на ключевую особенность национального образования Финляндии, которая обеспечивает равные возможности для всех граждан своей страны.

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2008. – Т. 1. – № 1–2. – С. 74–78.

2. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

3. Лебединцев В.Б. Индивидуальные учебные траектории: как обеспечить системность знаний учащихся? // Народное образование. – 2014. – № 3. – С. 167–171.

4. Основные рекомендации по консультированию PSP в университете Оулу <http://www oulu.fi/oodienglish/students/study-plan>.

5. Сайт университета Хельсинки. <https://www.helsinki.fi/en/university>

6. Сальберг Паси. Финские уроки [Текст]: История успеха реформ школьного образования в Финляндии = Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland? / П. Сальберг; пер. с англ. Петра Петрова; авт. предисл. Э. Харгривс. – Москва: Классика-XXI, 2015. – 233, [1] с.: табл. – Библиогр.: с. 219–226.

*Е.Ю. Игнатьева, д-р пед. н., профессор
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования,
Великий Новгород, Санкт-Петербург, Россия*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА: АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМАТИКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по систематике педагогической терминологии современной дидактики на примере кластера «Образовательная диагностика». Анализ понятийно-терминологического поля кластера позволил выявить дидактические единицы, которые могут составлять содержание соответствующего раздела в учебниках по педагогике. Были сделаны некоторые выводы относительно образовательной диагностики как педагогического явления.

Ключевые слова: образовательная диагностика, оценивание, контроль, терминологический аппарат, содержание образования.

*E. Yu. Ignateva, Doctor, professor
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
St-Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education,
Velikiy Novgorod, Sankt-Petersburg, Russia*

EDUCATIONAL DIAGNOSTICS: PHENOMENON ANALYSIS BASED ON THE SYSTEMATICS OF THE TERMINOLOGICAL APPARATUS

Abstract. The article presents the results of a study on the pedagogical terminology systematics of modern didactics using the Educational Diagnostics cluster as an example. An analysis of the conceptual and terminological field of the cluster made it possible to identify didactic units that can make up the content of the corresponding section in pedagogical textbooks. Some conclusions were made regarding educational diagnosis as a pedagogical phenomenon.

Keywords: educational diagnostics, assessment, control, terminological apparatus, content of education.

Бурное развитие кластера педагогики, связанного с оцениванием и диагностикой образовательных результатов, привело к резкому разрастанию его понятийно-терминологической поля в педагогической науке. Закономерно, это обнаружилась проблема представления этого кластера в содержании педагогического образования – используются смежные термины (оценивание, оценка, контроль, проверка, диагностика), смыслы которых зачастую подменяются.

Следует отметить, вместе с тем, что проблема образовательной диагностики актуальна не только в педагогической науке. Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что вопросы, связанные с образовательной диагностикой, занимают весьма значительную долю в общем перечне затруднений учителей. Так, по данным масштабного исследования «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра» среди затруднений отметили 21 % опрошенных респондентов оценку метапредметных

образовательных результатов, 15,4 % диагностику особенностей, интересов, интеллекта учащихся, 12 % оценку личностных результатов [6]. Опрос выявил самым значительным затруднением ведение документации – так отметили 35 % участников опроса. Таким образом, на общем фоне затруднений учителей образовательная диагностика является серьезным затруднением. Этот факт обнажает не только теоретическую проблему терминологического многообразия этого кластера. Четко обозначилась потребность практики в уточнении содержания педагогического образования, а также содержания дополнительного профессионального образования, в частности, того раздела, что рассматривает образовательную диагностику. Улучшение качества преподавания этого раздела в высшем и последипломном педагогическом образовании, мы полагаем, позитивно отразится и на образовательной практике.

Статья основана на результатах совместного исследования российских и белорусских ученых, целью которого было определение перечня дидактических единицы для формирования содержания учебника по педагогике, отражающего современную образовательную парадигму [8]. Как правило, в содержании учебников по педагогике традиционно присутствует, если не раздел, то тема по вопросам педагогического контроля, оценивания, диагностики.

Для структуризации понятий кластера «Образовательная диагностика» использовались методы концептуального анализа и синтеза, экспертный метод и метод транзитивного замыкания матрицы смежности двух ориентированных графов, описывающих взаимосвязь понятий кластеров между собой по величине их семантической значимости (количественный метод).

В ходе исследования были проанализированы 16 учебников и учебных пособий по педагогике (с 1990 г и по настоящее время), монографии и научные статьи с целью выявления понятийно-терминологического поля, группирующегося вокруг термина «оценивание». В результате были выделены 38 терминов. Применение методологии концептуального синтеза позволило этот кластер представить, как сложную морфологическую систему, имеющую трехуровневую структуру – концептосферу. Центральный элемент концептосферы, ее ядро образуют термины, устоявшиеся и признанные в науке; они закрепленные в учебниках, учебных пособиях, устойчиво входят в терминосистему педагогики. Следующий слой – приядерная зона. Термины, ее образующие, представлены не только в учебниках, но и в статьях, довольно широко используемые в образовательной практике. Третий слой концептосферы, периферийный, включает термины, сравнительно недавно появившиеся в научных статьях, монографиях, пока еще не очень активно используемые в образовательной практике. Они только вошли в научный оборот и еще неизвестно, насколько они будут восприняты и используемы научно-педагогическим сообществом. Они могут с течением времени переместиться в приядерный слой или исчезнуть из обращения.

Концептуальный анализ выделенных терминов и их определений через понятия позволил сделать вывод о наличии различных концептов (смысловых

единиц). Концепты имеют как авторский характер, так и формируются в результате «оттачивания» смысла в образовательной практике. Как писал Д.С. Лихачев: «Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия, различия в понимании значения слова, чем облегчается общение, он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова» [4]. В этом случае концептуальный синтез, как интеграция различных педагогических интерпретаций, создает основу для генерации нового знания.

Анализ учебников и учебных пособий показал, что разные авторы отдают предпочтение разным концептам, когда вопрос касается контрольно-оценочной деятельности: контроль, оценивание, оценка, проверка, диагностика.

Так «оценка» рассматривается у Ш.А. Амонашвили как процесс, деятельность, результатом которого является отметка как условно-формальное отражение достигнутого результата. Процесс порождения отметки происходит в последовательности следующих действий: парциальная оценка – контроль – проверка – оценка – отметка [1]. В российской практике принято не различать понятий «оценка» и «оценивание», вероятно, причина тому, прежде всего, в их едином корне. Тогда как в зарубежной практике эти понятия различаются: оценивание (assessment) трактуется как процесс сбора информации о ходе обучения и ее представление участникам образовательного процесса, а оценка (evaluation) – это суждение, полученное путем интерпретации результатов оценивания и используемое для управления образовательным процессом [5].

Контроль же традиционно понимается как «установление состояния усвоения знаний на разных временных этапах учебного процесса» с целью использования результатов для управления учебной деятельностью обучаемых [7, с. 225].

Анализ смежных терминов в базовых учебниках и учебных пособиях позволил выявить следующее:

– среди смежных понятий рассматриваемого кластера педагогики наиболее адекватным требованиям к современному процессу обучения выступает понятие «диагностика»;

– наиболее полным, на наш взгляд, исчерпывающим является определение образовательной диагностики (как диагностики образовательной деятельности учащегося/обучающегося) в учебном пособии В.В. Краевского и А.В. Хуторского: «это процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения. Диагностика образовательной деятельности ученика включает в себя: контроль, проверку, учет, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рефлексии; выявление динамики образовательных изменений и личностного приращения в содержании образования, формируемого у школьника; переопределение целей, уточнение образовательных программ; корректировку хода обучения; прогнозирование дальнейшего развития событий» [3, с. 276].

Таким образом получается следующая формула:

образовательная диагностика = контроль (проверка + оценивание) + анализ образовательных результатов + выявление динамики учебных достижений + коррекция процесса обучения + прогнозирование дальнейшего развития событий.

Авторы учебников и учебных пособий (например, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый и др.) используют различные термины для определения этого явления: диагностика обученности, педагогическая диагностика, образовательная диагностика.

Для определения значимости терминов раздела по их значимости и, соответственно, по уровням концептосферы использовались два метода – экспертный (качественный) и метод транзитивного замыкания матрицы смежности (количественный).

В результате экспертами было выделено следующее наполнение кластера «образовательная диагностика» с целью дальнейшего содержательного и смыслового анализа понятий:

– ядерные понятия: педагогическая/образовательная диагностика, оценивание, оценка, контроль, отметка, знания, умения, навыки, способы действий;

– приядерная зона: формы оценивания, методы оценивания, универсальные учебные действия, предметные образовательные результаты, метапредметные образовательные результаты, личностные образовательные результаты, компетенция, компетентность, учебные достижения, аутентичное оценивание, формирующее оценивание, содержательное оценивание, педагогические измерения, тестирование, шкалирование;

– периферия: самооценивание, самооценка, взаимооценивание, взаимооценка, критериальное оценивание, оценочная деятельность учителя, оценочная деятельность ученика, индивидуальный прогресс ученика, динамика учебных достижений, успех/успешность обучения, саморегуляция, критерии оценивания, шкала оценивания.

Количественный метод анализа терминов позволил по величине семантической значимости ранжировать термины этого кластера, например, в зону высокой семантической значимости попало всего 4 % от общего количества понятий кластера (термины «знания», «умения», «навыки», «способы действий»). Исследование обозначило разрыв в результатах значимости терминов, полученных экспертным методом и количественным методом, что мы обосновываем наличием разрыва в понимании педагогики как учебной дисциплиной и как науки. Оба метода позволили выявить термины (с низкой семантической значимостью, пока мало знакомые научно-педагогическому сообществу), которые не устоялись в общем понятийно-терминологическом аппарате дидактики, но вполне вероятно, именно они определяют дальнейшие пути развития этого кластера. Между тем, можно отметить еще тот факт, что при количественной оценке высокую семантическую значимость получили термины, обозначающие только

образовательные результаты. Экспертное мнение высокую значимость поставила и тем терминам, которые определяют процессную сторону явления.

Смысловой анализ и обобщение результатов исследования позволили сформулировать перечень дидактических единиц раздела «Образовательная диагностика»:

1. Образовательная диагностика как процесс: диагностика, контроль, оценивание и др.;

2. Объекты оценивания в педагогике (то, что в классических учебниках обозначено термином «продукты обучения»): знания, умения, навыки, предметные, метапредметные, личностные образовательные результаты, компетенции и др.);

3. Виды оценивания (формирующее оценивание, содержательное оценивание, критериальное оценивание, педагогическое измерение и др.

4. Персонификация как основной тренд оценивания (взаимооценивание, самооценивание, критерии оценки и др.).

Кроме того, были сделаны следующие выводы об образовательной диагностике как педагогическом явлении.

В начале исследования кластер назвался «Оценивание», т. е. ключевым понятием в нем мы считали именно оценивание. В результате исследования было выявлено, что имеет смысл на современном этапе развития педагогической науки центральным понятием этого кластера считать понятие «диагностика», соответственно переименовав кластер. Важнейшими отличительными свойствами диагностики любого процесса являются отслеживание его динамики и прогнозирование дальнейшего развития – именно это вызывает наибольший интерес и современной педагогической науки, и образовательной практики.

В качестве подтверждения этого вывода можно рассмотреть тенденции в развитии современного образования, которые оказывают наибольшее влияние на этот кластер. Прежде всего, во всем мире усилилось внимание к образовательным результатам – определению того, что под ними понимать, как оценивать, какими методами, кем, для чего, как трактовать и как их использовать в образовательной практике. Необходимость управления качеством в образовании, нашедшая отражение в педагогическом осмыслении важнейших понятий менеджмента (качество процесса и качество результата) и отразилось в терминологии как направленность процесса обучения на качество (качество процесса обучения, качество образовательных результатов, педагогическое измерение (его специфика) и др.). Технологизация образования, проявляющаяся в активном развитии технологий обучения и технологий оценивания, привлекательна в том числе и тем, что обеспечивает определенную гарантированность достижения образовательных результатов. Отчасти в противовес, а отчасти в направлении достижения качества образования действует тенденция гуманизации (и, если шире, гуманитаризации образования), которая проявляется в расширении спектра образовательных результатов (метапредметные, личностные в школьном образовании; универсальные (ключевые) в профессиональном обучении и высшем

образовании), построении индивидуальных образовательных маршрутов, а значит, отслеживания индивидуальных образовательных достижений.

Несомненно, на гуманизацию образования работает тот факт, что обострилось внимание к таким явлениям, как формирующее или содержательное оценивание, критериальное оценивание, акцент на оценивание как обучающую стратегию [2]. В таком понимании оценивание – лишь один из подпроцессов внутри более объемного явления – диагностики, и один из важнейших элементов, позволяющий корректировать и направлять процесс обучения.

Стремление к персонификации образования неизменно обнаруживается в и видах оценивания (например, формирование систем критериального оценивания, обсуждение их в педагогическом сообществе), в интерпретации результатов (сравнение «Я – вчера» и «Я – сегодня», а не «Я – Другой»), в конструировании индивидуального пути развития на основании образовательных результатов. Конечно, в таком контексте адекватным является обращение к явлению и понятию диагностики.

Полагаем, что термин «образовательная диагностика» предпочтительнее, чем термин «педагогическая диагностика», в связи с общим трендом усиления самооценивания в обучении как проявления действия тенденции гуманизации образования.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – В 20 кн. – Кн. 4. Об оценках. – Москва: Свет, 2015. – 368 с.
2. Игнатьева Е.Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 3 (23). DOI: 10.15393/j5.art.2018.4067
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы теории обучения. Дидактика и методика: учеб. Пособие для высш.учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/lihachev-kontseptosfera-russkogo-126120.html> (дата обращения 24.12.2017).
5. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – Москва: Логос, 2010. – 264 с.
6. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 282 с.
7. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 254 с.
8. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук [и др.]; под науч. ред. А.В. Торховой, О.Б. Даутовой. – Минск : БГПУ, 2019. – 308 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСКИ КОНСЕНСУСА

***Аннотация.** Актуальность исследования данной проблемы обусловлена трансформацией образования, его цифровизацией и изменением его привычных функций. Процесс цифровизации образования имеет отрицательные и положительные особенности и тенденции развития. В частности цифровизация образования приводит к уменьшению важности культурологической и гуманистической направленности образования, снижает его потенциал в области духовно-нравственного воспитания личности уже на ступени начального общего образования. В связи с этим данная статья направлена на выявление эффективных педагогических условий духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях цифровой образовательной среды.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования, цифровая образовательная среда, духовно-нравственное воспитание, младший школьник, цифровые технологии в образовании и воспитании.*

*I.P. Ilinskaya, Dr. PhD Associate professor
Belgorod state national research University,
Belgorod, Russia*

PRIMARY SCHOOL STUDENT'S SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND DIGITALIZATION OF EDUCATION: THE SEARCH FOR CONSENSUS

***Abstract.** The relevance of the problem's research is due to the education's transformation, its digitalization, and changes in its common functions. The process of education's digitalization has negative and positive features and development trends. In particular, the education's digitalization reduces the importance of education's cultural and humanistic orientation, reduces its potential in the field of person's spiritual and moral education at the stage of primary general education. In this regard, this article is aimed at identifying effective pedagogical conditions for the primary school children's spiritual and moral education in a digital educational environment.*

***Keywords:** education's digitalization, digital educational environment, spiritual and moral education, primary school student, digital technologies in education and upbringing.*

Одной из современных тенденций развития образования во всем мире стала его цифровизация. Развитие общества тесно сопряжено с разработкой новых технологий, и внедрение информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс стало неотъемлемой частью общественного развития, одной из сторон этого процесса. Как отмечает Н.Б. Стрекалова, цифровизация образования является следующим этапом после уже состоявшегося насыщения образовательной среды ИТ и находится в стадии активной разработки [13]. Вместе с тем, активная цифровизация образования может иметь негативные последствия. К ним относятся: снижение уровня физического и психического здоровья обучающихся (валеологический аспект); быстрая утомляемость от использования средств ИКТ (мерцание экрана и под.); зависимость от ИКТ при выборе способов поиска информации; отсутствие

непосредственного контакта обучающего и обучающегося («живого» общения учителя и ученика), что может нанести ущерб духовно-нравственному становлению личности ребенка. Также к недостаткам цифровизации образования, отрицательно влияющим на развитие духовно-нравственной сферы личности ребенка относят возрастание эмоционального дискомфорта ребенка, отсутствие способности к разрешению простейших конфликтов, возрастание раздражительности, агрессии, ориентация на потребление, аутизация, гиперактивность, нетерпеливость, сосредоточенность в основном на краткосрочных целях. Недостатки цифровизации сфер профессионального и общего образования различны. На сегодняшний день к недостаткам цифровизации школьного образования также относят снижение уровня социальных навыков у обучающихся, тотальный контроль над ребенком и его семьей, игровую зависимость как следствие геймификации цифровой образовательной среды и доступность компьютера и интернета и др. [9].

Вместе с тем, очевидными становятся возможности цифровых технологий, способствующие повышению уровня интеллекта обучающихся. Об этом свидетельствуют результаты исследований таких ученых как Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева [10], Н.Ш. Козлова [7] и др. На сегодняшний день наблюдается увеличение категории одаренных детей, развивается «феномен детской многозадачности» (способность выполнять одновременно несколько операций, функций, дел), который признается многими учеными и педагогами как положительный эффект цифровизации образования, но, в тоже время, имеющий, и свои отрицательные черты. Это и утрата (или недоразвитие) у детей способности концентрировать внимание, и стрессогенные факторы при таком виде деятельности, и так называемая «помехозависимость» стиля работы, когда одновременное выполнение многих задач не позволяет выполнить ни одну из них качественно, а, как правило, выполняются они с ошибками. Современный младший школьник, младший подросток, ребенок цифрового века, «цифровой человек» (Маре Пренски) [19] владеет цифровыми технологиями, способен, создавать презентации, сайты, флэш-фильмы, развивать посредством этих технологий свое творчество. Таким детям свойственна ориентация на высокий уровень достижений, они ценят такие качества как честность и откровенность, но способны ли они сами на такие качества по отношению к другим, к своим родителям? Ведь дети склонны скрывать содержание своих занятий с гаджетами от родителей, педагогов, они постоянно заняты, погружены в свои дела и не интересуются состоянием здоровья и дел родителей, обращаясь к ним только по мере возникновения необходимости со своей стороны, в чем так же выражается потребительское отношение подрастающего поколения к жизни.

Очерченный круг проблем и особенностей цифровизации образования позволяет определить противоречие между ее необходимостью и снижением духовно-нравственного и культурного потенциала образования. Разрешение данного противоречия сопряжено с решением проблемы: каковы педагогические условия духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в эпоху цифровизации системы образования?

Проблемы цифровизации образования сегодня активно обсуждаются отечественными учеными (Г.А. Бондарева, Е.В. Вовк, Н.П. Петрова, Н.Ш. Козлова, Е.А. Колганов, М.Ю. Лехмус, Е.В. Молчанова, В.А. Пошехонова, Е.В. Орлова, Р.М. Сафуанов, Н.Б. Стрекалова и др.). Осуществляются поиски методологии и методов организация цифровой образовательной среды (ЦОР), поиски путей использования цифровых технологий, повышения компетентности и цифровой грамотности педагогов, поиски средств диагностики и оценки ЦОР, описание возможных рисков внедрения и развития цифровых технологий и ресурсов, предпринимаются попытки прогнозирования результатов определения стратегий развития цифрового общества в целом.

Цифровизация – это новый подход к организации и развитию жизненного и профессионального пространства человека, новая социальная ситуация развития. Цифровизация в образовании – это новая парадигма, предусматривающая новые возможности и формы коммуникации и взаимодействия субъектов образования; эффективное средство получения качественного образования. Цифровые технологии позволяют выстраивать индивидуальные образовательные маршруты, делают образовательную среду, единой, безграничной, доступной, позволяющей осуществлять образование сразу в нескольких направлениях, совмещать учебу и работу и другие виды деятельности, получать информацию в доступной увлекательной, игровой форме.

Несмотря на позитивные векторы развития цифровизации образования четко обозначаются и проблемы организации и функционирования цифровой образовательной среды. Так, цифровизация образования на практике не всегда приводит к получению субъектами качественного образования. Например, использование игровых методов ЦОР в начальной школе, безусловно, будет стимулировать познавательную активность младших школьников, но широко реализуемые сегодня на уровне высшей школы дистанционные формы обучения часто убеждают педагогов в небрежном отношении студентов к получению профессиональных знаний, как в России, так и за рубежом.

В процессе цифровизации и трансформации образования на первое место выходят такие задачи как интеллектуальное развитие личности, развитие коммуникационной культуры, развитие критического мышления и творческих способностей личности. Однако, на наш взгляд, существенно западает такой необходимый и значимый компонент, такая важнейшая задача образования как духовно-нравственное становление личности.

Вместе с тем, цифровые технологии основаны на использовании ИКТ, интернета и программного обеспечения и признаны эффективным средством образования. К ним относят облачные технологии, технологии электронного обучения, онлайн-обучения, технология геймификации др. [1]. Однако, многие из перечисленных технологий имеют свои недостатки. К наиболее часто упоминаемым относится отсутствие или же существенное сокращение общения «лицом к лицу» между учителем и обучающимися, между учениками и их родителями. Для системы профессионального образования это грозит потерей ценностных ориентиров и смыслов, для детей же младшего школьного возраста

угроза кроется в торможении процессов развития речи, развитие дислексии и дисграфии и следующие за этим недостатки в развитии мышления и личности в целом. Конечно, это не весь спектр перечисленных отрицательных последствий сокращения непосредственного общения ученика и наставника, но наиболее яркие и общие из них. Не менее часто на наш взгляд упоминается и геймификация, которая с одной стороны мотивирует, стимулирует процесс познания (причем самостоятельного познания), процесс развития творческого начала в личности, а с другой – развивают игровую зависимость, ведут к «цифровому слабоумию», снижению социальных навыков, повышенной нервозности, не защищают от «непроверенной» информации в Интернете. Так, например, просмотр веб-квеста, направленного на формирование ценностного отношения к своей семье (что, безусловно, помогает педагогу решать задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания младших школьников, задачи взаимодействия школы и семьи) приводит нас на один из ресурсов по конструированию открыток, где мы видим картинки и надписи отнюдь не детского содержания, а пошлого, вульгарного и недопустимого для использования в школьной образовательной среде. При этом на форуме коллеги педагога-разработчика одобряют и благодарят его за создание данного веб-квеста, что свидетельствует о командной работе по его использованию. Об этом свидетельствует и протокол, отражающий регистрацию и согласие педагогов нести ответственность за предложенную обучающимся информацию из всемирной паутины.

Современная система образования обеспечивает духовно-нравственное развитие подрастающего поколения, такова одна из его основных задач. И если образ обучающегося как конечный результат процесса ОБРАЗования на сегодняшний день должен измениться в соответствии со стратегией развития «Умного дома» – «Умного города» – «Умной планеты», в соответствии с потребностью появления на рынке труда искусственного интеллекта для выполнения рутинных процессов, то, на наш взгляд для этого должна быть разработана и прогнозная модель результативности ЦОР, относительно ее влияния на здоровье и развитие подрастающего поколения, влияния на культурную и духовную сферу личности. Модель, которая позволила бы определить, как влияют вышеозначенные положительные и отрицательные тенденции развития процесса цифровизации образования на систему культурных, духовно-нравственных ценностей детей и молодежи, в частности на развитие их самостоятельности, творческих способностей, коммуникативных способностей, коллективной деятельности, процессов саморегуляции, нравственных качеств (трудолюбия, ответственности, честности, скромности, любви к ближнему, сострадательности, милосердия и под.), на систему физического и духовного здоровья личности.

Переход от индустриального общества к информационному, и как следствие к информационной образовательной парадигме влечет за собой изменение уклада жизни и системы ценностей человека. Как отмечает Е.П. Митрофанов возрастает «роль культурного досуга по отношению к материальным ценностям» [8: 396]. Автор пишет о том, что общество,

нацеленное на производство и потребление товаров становится обществом, нацеленным на производство и потребление интеллекта, знаний. Вместе с тем обеднение духовно-нравственной сферы человека может привести к печальным последствиям перехода от формирования ложных потребностей к ложным идеалам. Это приводит нас к закономерному вопросу о том насколько важны для нас культурологический и аксиологический аспекты в образовании, насколько важны для современного человека ценности духовно-нравственной культуры? Эти ценности принято называть традиционными. К ним относятся здоровье, семья, религия, воспитание, любовь, дружба, свобода, образование, работа и под. Система таких ценностей вполне может вписываться в круг ортодоксальных православных ценностей, ценностей русского мира. Эти же ценности представлены в законодательных и нормативных документах регулирующих отношения в области отечественной системы образования. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова (Концепция) [4], в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [18] обозначены национальный воспитательный идеал, ориентация на систему базовых ценностей, «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей» [18: 10] среди которых патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература и др. [4: 19].

Поскольку трансформация образования обозначилась как следствие изменений в социальном развитии общества. Речь идет о смене системы ценностей в современном обществе, о трансформации ценностей при переходе от поколения X (1963–1982 гг.) к поколению Y (1983–2002гг.) и поколению Z (с 2002–2003 гг.). Отечественные ученые Богданов С.И., Воскресенский А.А., Камолов С.Г., Никандрова А.А., Подстрахова А.В., Султанов К.В., Фактор А.М. и др. [3, 11, 17] отмечают, что в цифровую эпоху основными ценностями, которые выступают жизненными ориентирами и являются основой для поведения молодежи являются высокая самооценка (эгоизм, эгоцентризм), личное мнение, самоуверенность (часто неподтвержденная и неоправданная), мобильность, скорость, гибкость, легкость восприятия нового, частая смена места и окружения, ориентация на стремительный взлет в социальном лифте, комфорт, разнонаправленные жизненные и профессиональные интересы, ориентация на сегодняшний день и быстродостижимые цели, гедонизм (ориентация на удовольствия), слабовыраженная (или ее отсутствие) забота о будущем [3: 25; 11: 288; 17: 96]. Некоторые из авторов видят положительные аспекты выделенных ценностей и ценностных ориентаций, считая, что традиционная система ценностей не нужна и «не работает» в обществе и системе образования (поколение Z – это сегодняшние обучающиеся, дети и молодежь). Так, Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева отмечают, что «цифровые технологии, социальные сети и мессенджеры изменили общественные ценности, привели к сетевой идентификации человека. Положено начало

новому типу обучающихся, которые самостоятельно определяют свою образовательную траекторию. Они мотивированы на личностное развитие и самоопределение, сочетая работу с учебой» [10: 353]. Иные же приходят к неутешительным выводам о несостоятельности современной молодежи, и о необходимости построения человеческого общества на системе человеческих взаимоотношений, а не цифровых ценностей.

Таким образом, нам представляется необходимым заострить внимание на формулировке проблем духовно-нравственного воспитания младших школьников в цифровую эпоху:

– правильно ли будет сегодня говорить о проблемах приобщения младших школьников к духовно-нравственным ценностям своих предков, историческим корням, ценностям православной культуры и русского мира (ортодоксальным ценностям) или же нужно признать их несоответствующими времени и ставить вопрос о смене системы ценностей соответственно времени и развитию общества и технологий (относительно поколений)?

– каким образом мы будем позиционировать цифровизацию образования, как средство повышения его эффективности, качества или как конечную цель развития общества и человека, реализуемую посредством образования?

На сегодняшний день в российских школах проблемы духовно-нравственного воспитания ребенка разрешаются на основе положений Концепции и ФГОС НОО [4; 18], следовательно, на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Нам представляются необходимыми осознанные и целенаправленные действия по формированию личности ребенка, а не потакание отрицательным влияниям среды. Так, например, если высокая самооценка ребенка не оправдана, то задача взрослого, задача семьи и школы, заключается в том, чтобы формировать у него адекватную самооценку, а не смиряться с существующими реалиями, как чем-то неизбежным и неподлежащим изменению. Если у ребенка вырабатывается склонность к ожиданию незаслуженных благ, социального взлета и под., то задача домашних и школьных педагогов приучать его к трудолюбию и формировать понимание того, что «Без труда – не выловишь и рыбку из пруда», «Всему свое время», «Терпенье и труд все перетрут». Поэтому особенно важным нам кажется факт понимания взрослыми необходимости сохранения опыта предыдущих поколений, культурного наследия своего народа, идентичности, в первую очередь, в национальном, профессиональном, социальном плане, а лишь во вторую – в цифровом.

Мы же часто стремимся развивать ребенка в сложившихся условиях, принимая без сопротивления отрицательные влияния среды, принимая отрицательные последствия как данность, как следствие развития среды, новые ценности как нечто неизменяемое, уже случившее и неподлежащее дальнейшему изменению. Однако развитие личности в среде – это процесс взаимовлияния среды и личности, при этом как в личности, так и в среде происходят качественные изменения. Возможно одна из причин такой оценки цифровизации образования и современных тенденций развития этого процесса кроется в низком уровне информационной грамотности учителя начальных

классов. Внедрение цифровых технологий требует преодоления «цифрового разрыва», образовавшегося вследствие недостаточной компетентности преподавателей и учителей. Часто в регионах мы имеем очень неравномерную скачкообразную структуру цифровизации общего и профессионального образования: реализуем прорывные проекты, строим инновационные цифровые школы и не успеваем подготовить будущих учителей к реализации цифровой образовательной среды (ЦОР), разработать ее качественное содержание и методическое обеспечение. Решение этих проблем лежит в рациональном использовании ЦОР как средства, а не развитии ее как самоцели.

Так, в Белгородской области на сегодняшний день успешно развивается новая образовательная стратегия, направленная на формирование подрастающего поколения не как потребителей, но как созидателей, поколения здорового в физическом и духовно-нравственном аспекте. В регионе уже существуют и строятся школы с цифровой образовательной средой. Первой из них стала экспериментальная школа «Алгоритм успеха», школа с мобильным электронным образованием: вместо бумажных книг дети занимаются по цифровым учебникам. Малыши пользуются электронными книгами, ученикам с 5 класса выдают планшеты, а старшеклассникам – ноутбуки. Все они подключены к цифровой образовательной платформе Lecta. Совсем недавно открылась еще одна отвечающая всем современным требованиям школа на 1000 мест – «Вектор успеха». Вместе с тем в этих и остальных школах региона реализуется стратегия «Доброжелательная школа», основанная на необходимости воспитания добра, добрых чувств, доброжелательности, благорасположенности, развития эмоциональной культуры школьников. Реализация стратегии должна повлиять на формирование вкусов интересов, самостоятельности, становление системы ценностей школьников. Это должно стать не просто стилем общения, но неписанным правилом и нормой поведения и мироощущения. Значительной составляющей стратегии является включение школьников в деятельность (проектную, муниципальную, социально значимую, общественную, коллективную), что способствует воспитанию у трудолюбия школьников. Безусловно, это влечет повышение требований в первую очередь к педагогу, его личностным и профессиональным качествам, но и заставляет обучающихся и родителей уважительно относиться к статусу педагога, его чести и профессиональному достоинству.

Таким образом, на наш взгляд может быть достигнуто разумное соотношение традиционного и электронного обучения в школах, а затем и в вузах и позволит достичь наиболее высоких его результатов в духовно-нравственном становлении подрастающего поколения.

Создание цифровой образовательной среды в школе – это существенная современная помощь учителю, а не самоцель системы образования, стремящейся к технологическим, а не гуманистическим ценностям. В образовательной среде всегда можно выделить факторы, способствующие становлению духовно-нравственной культуры младшего школьника, которые помогут определить наиболее эффективные педагогические условия этого процесса.

Поиск путей духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения невозможен без осознания важности не только внешних, но и внутренних условий развития ребенка, активизации его внутренних возможностей и потенций, стремления личности к самостоятельному развитию, духовному росту, к самосовершенствованию.

Педагогическими условиями духовно-нравственного воспитания младшего школьника являются:

– построение цифровой образовательной среды с учетом традиционных гуманистических ценностей;

– предоставление ребенку возможности для формирования положительных нравственных качеств личности;

– вовлечение обучающихся в деятельность по изучению культурного наследия своего народа;

– построение образовательного процесса на основе базовых национальных ценностей;

– опора на содержание образования, направленного на духовно-нравственное воспитание личности;

– оптимальное сочетание различных форм, средств, методов, технологий духовно-нравственного воспитания личности;

– подготовка педагогических кадров, владеющих способами построения цифровой образовательной среды и способных к воспроизведению и трансляции духовно-нравственных ценностей.

В погоне за цифровыми технологиями, их внедрением и развитием как средств получения качественного образования ускользает главная цель и сущность образования – развитие личности, ее духовного и нравственного потенциала. Человек превращается в часть цифровой среды, во встроенный в нее элемент и наша задача сегодня – внимательно следить за тем, чтобы он не потерял своей человеческой и личностной идентичности в пользу идентичности цифровой, чтобы не стерлись границы между живым человеческим лицом и лицом окаменевшего без эмоционального цифрового существа. Чтобы мы не забыли, что цифровизация образования – это средство для достижения цели, а не сама цель. Цель образования – воспитание живого человека в высоком уровне развития духовно-нравственной культуры личности и интеллекта. Важно, чтобы человек владел технологией а не технология владела человеком. Управлять цифровым обществом легче, но легче ли жить и развиваться в таком обществе человеку? Не теряет ли человек своей «самости», индивидуальности, своей человеческой сущности?

Литература

1. Авадаева И.В. *Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография / Авадаева И.В., Анисимова-Ткалич С.К., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Голденова В.С. и др. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>.*

2. Анохин Д.Г., Ильинская И.П. *Поликультурное образование младших школьников средствами народного искусства // Вестник костромского государственного университета*

имени Н.А. Некрасова. – 2015. – Том 21. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 2. – С. 149–153.

3. Богданов С.И., Султанов К.В., Воскресенский А.А. Постматериальные ценности и жизненные ориентиры поколения: цифровая молодежь в образовательной системе современной России // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 24–30.

4. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

5. Ильинская И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов // Начальная школа – 2014. – № 6. – С. 16–21.

6. Ильинская И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II. – С. 209–215.

7. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технического университета. – 2019. – № 1/40. – С. 85–93.

8. Митрофанов Е.П. Процесс информатизации общества // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. – С. 395–402.

9. Молчанова Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования. // Педагогика – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremenno-obrazovaniya/viewer>. – С.133-135 (дата обращения 22.04.2020).

10. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 353–355.

11. Подстрахова А.В. Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 287–290. – URL: <https://moluch.ru/archive/253/58044/> (дата обращения: 24.04.2020).

12. Пошехонова В.А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-gumanitarnaya-tehnologiya-tsifrovogo-pokoleniya/viewer> (дата обращения 22.04.2020).

13. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25 – № 2. – С. 84–88.

14. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. № 2 (28), 2019. – С. 108–113.

15. Смолонский С.И. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста // Вестник костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – Том 20. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – № 2. – С. 117–119.

16. Старцев А.А., Гришанин Н.В. Кириллина Н.В. Идентичность и идентификация личности в социальных сетях // Коммуникология. – 2018. – Том № 6. – № 4. – С. 76–87.

17. Фактор А.М., Камолов С.Г., Никандрова А.А. Человеческие ценности в цифровую эпоху // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. Научный журнал. – 2018. – № 2 (21). – С. 86–103.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: офиц. текст. – М., 2016. – 42 с.

19. Prensky M.H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.wisdompage.com/Prensky01.html](http://www.wisdompage.com/Prensky01.html) (дата обращения 22.04.2020).

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблему организации практико-ориентированного обучения сегодня нельзя отнести к категории абсолютно новых. Однако, данный аспект в настоящее время более чем актуален, что обусловлено необходимостью в условиях существующей современной образовательной среды ориентировать учащихся на решение вполне реальных проблем, часто встречающихся в реальных условиях. В этом смысле именно благодаря формированию в школьные годы универсальных умений, которые потребуется применять с целью решению ситуационных проблем в профессиональной сфере и жизни, можно воплотить значимые ФГОС. В статье рассмотрено практико-ориентированное обучение как основное звено формирования функциональной математической грамотности школьников.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, математическая грамотность, ФГОС, эффективность, универсальные умения, функциональная грамотность.

F.Z. Kadyrova, PhD
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

PRACTICE-ORIENTED TRAINING AS THE MAIN LINK IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The problem of organizing practice-oriented training today cannot be attributed to a completely new category. However, this aspect is currently more than relevant, which is due to the need in the current modern educational environment to focus students on solving real problems that are often encountered in real conditions. In this sense, it is owing to the formation of universal skills in school years, which will need to be applied in order to solve situational problems in the professional sphere and life, where significant ФГОС (Federal Government Educational Standards) can be implemented. The article considers practice-oriented learning as the main link in the formation of functional mathematical literacy of schoolchildren.

Keywords: mathematical literacy, practice-oriented training, ФГОС, PISA, professional competence of teachers.

Как показывает практика, доктрину математического отечественного образования характеризует недостаток мотивации в условиях формирования функциональной математической грамотности. С этой точки зрения обучающим процессам присуще превращение в тяжкий труд, нудный и абсолютно непривлекательный вид деятельности. По мнению опытных педагогов даже наличие дисциплины на уроке не гарантирует появление интереса к процессу обучения, что часто становится ключевой причиной отсутствия успешности [5].

Вместе с тем, важнейшая роль отводится именно способности учащихся максимально эффективно применять приобретаемые в процессе изучения

школьного математического курса знания в практических целях. Этому хорошо способствует универсальность, которая выделяет математические методики и естественную связь теории с практическим опытом. Взаимосвязь математической методологии с математическим образованием активно изучались очень известными советскими и российскими математиками А.Д. Александровым и Д.В. Аносовым, автором школьных учебников по математике Н.Я. Виленкиным, немецким математиком-универсалом Д. Гильбертом, а также специалистом по теории вероятности и математической статистике Б.В. Гнеденко, американским математиком М. Клайном и русским математиком А.Н. Колмогоровым. Немаловажное внимание данной теме уделялось российским математиком-педагогом Ю.М. Колягиным, советскими и российскими математиками Н.Х. Розовым и К.А. Рыбниковым, а также специалистом в области функционального анализа В.М. Тихомировым, организатором школьного математического образования Р.С. Черкасовым и доктором физико-математических наук А.П. Юшкевичем.

Наиважнейшее направление в области развития школьного курса математического образования на сегодняшний день представлено включением в программу практико-ориентированных задач (ПОЗ). В современных реалиях особое значение придаётся трудам В.С. Абатуровой и Е.М. Ложкиной, а также Л.Э. Хайминой. Как показывает практика, современные школы сегодня ориентированы, прежде всего, на процессы обучения, что позволяет выпустить в жизнь обученных подростков, но не всегда достаточно подготовленных к самообучению и реальному решению всех возникающих ситуаций. Подобной ситуацией определяется сегодня значимость формирования функциональной математической грамотности и разрешения противоречий, возникающих между необходимостью применять практико-ориентированное обучение и отсутствием достаточной систематизации таких знаний. Профессиональная разработка заданий и программы обучения, имеющей практико-ориентированное содержание, которое направлено на повышения мотивации учеников, позволит сформировать необходимую функциональную математическую грамотность. Важно помнить, что практико-ориентированные задачи являются в первую очередь текстовыми математическими задачами, представленными четырьмя основными компонентами [4].

К их числу относится условие в виде начального состояния, базис решений в виде теоретических основ, решение в форме преобразования условий с целью нахождения нужных показателей, а также заключение, как конечное состояние. Особенностью таких ПОЗ стало соотношение с окружающей действительностью и тесная взаимосвязь с важным аспектом, направленным на формирование практических навыков для повседневной жизни, что позволяет выбирать правильное решение в значимых для современного социума ситуациях, осуществлять работу с важными информационными данными. Немаловажное значение имеет формирование умения выполнять выделение и отбор главного, обосновывать и самостоятельно выбирать дальнейший путь. Сегодня существует несколько вариантов заданий практико-ориентированного типа. Аналитическими

заданиями определяются и анализируются цели, условия и способы решений, позволяющих достигать цели. В условиях организационно-подготовительных задач эффективно планируется и организуется практико-ориентированная индивидуальная, групповая и коллективная работа, направленная на создание объектов, оценку и исследование их свойств с формированием понятий и определением связей. Для оценочно-коррекционных задач характерно формирование всех корректирующих и оценочных процессов с поиском вариантом для усовершенствования и анализа деятельности [3].

С исторической точки зрения выделяется практическое и духовное математическое назначение. В первом случае рассматривается не только разработка, но также применение инструментария человеческой деятельности, а во втором – мышление и овладение методом, направленным на познавательную деятельность человека с последующим преобразованием мира посредством математического метода. Следует отметить, что в реалиях современной жизни особую важность представляет способность пользоваться обобщёнными знаниями и умениями, которые позволяют разрешить конкретные ситуации и проблемы. Именно с ними человечество регулярно сталкивается в реальности. Формирование в условиях школьного обучения такой способности и является целью ПОЗ, эффективность которых обуславливается нестандартностью и высокой степенью рациональности. На практическом уровне, благодаря технологии обучения на основе грамотно сформулированных ПОЗ, удаётся достаточно быстро и эффективно перевести учащихся школы из разряда пассивных слушателей в категорию вполне активных субъектов, осуществляющих учебную и познавательную деятельности в условиях самоорганизации и самоконтроля [1].

Стабильное использование чётко структурированных ПОЗ на уроках математики обеспечивает учащимся школы не только закрепление, но также максимальное углубление теоретических знаний, овладение навыками и умениями, связывающими учебные процессы с реально существующими жизненными условиями в условиях проявления инициативы и самостоятельности. Следует отметить, что обеспечить высокое качество обучения математике позволяет распределение задач в соответствии с уровнем сложности. Данной проблематике сегодня уделяется существенное внимание, с учётом всех существующих на сегодняшний день «трудностей» и «сложностей», являющихся субъективной и объективной характеристиками. При этом нужно помнить, что рассматривая требования, предъявляемые к задачам, обеспечивающим практико-ориентированное школьное обучение, фабула представлена ситуациями, максимально приближенными к реалиям современной жизни и обладающие взаимосвязью [6].

Очевидно, что математическая подготовка учащихся общеобразовательной школы должна быть направлена не только на формирование фундаментальной математической грамотности (система: знания, умения, навыки), но и на развитие основ функциональной математической грамотности – умений использовать приобретенные знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах

человеческой деятельности. Одним из мониторингов сформированности функциональной математической грамотности служит тестирование PISA.

Практико-ориентированное обучение в качестве основного звена школьных учебных программ обладают высокой практической ценностью, способствуют активному развитию необходимой в данный момент и перспективе математической компетентности. Действующие на сегодняшний день Федеральные государственные образовательные стандарты помогают педагогам объективно часто включать положительно себя зарекомендовавшие ПОЗ в учебный процесс. Как показывает практика, сегодня отсутствуют достаточные рекомендации и методические разработки, касающиеся данной темы.

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки КФУ на протяжении нескольких лет исследует состояние предметной и методической компетенции учителей в формировании у учащихся математической грамотности. Согласно показателям анкет и диагностических тестирований выявлено, что 58 % педагогов в основном работают только по тем методическим материалам, которые имеются в образовательной организации. Многие учебники не отвечают требованиям, которые ставятся перед современным учителем по формированию у учащихся навыков XXI века. Больше 63 % участников исследований сами затрудняются ответить на вопрос «Как формировать математическую грамотность школьников?», как вводить в учебный процесс такие задачи, и большинство признаются, что никогда задачи международных исследований по математике с учащимися не рассматривали и не решали. Отмечают недостаточное количество, а то и отсутствие практико-ориентированных и прикладных задач в учебниках алгебры, геометрии. Следует отметить, что среди педагогов, желающих пройти соответствующую курсовую подготовку и создать банк практико-ориентированных тестовых и проверочных заданий, преобладают учителя, имеющие стаж работы в профессии более 5 лет [8].

Сегодня данные технологии дают педагогам прекрасную возможность индивидуализации процессов обучения через применение дифференциации. Тем не менее, практико-ориентированное обучение, как основное звено формирования функциональной математической грамотности школьников способно показать максимальную эффективность только при условии определения функций, грамотной разработке правил и содержания его реализации с обязательным учётом выявления образовательных возможностей школьного обучения, выстраиваемого на базе чётко сформулированного и самого современного практико-ориентированного подхода [2].

Синтез междисциплинарного, контекстного и модульного подходов необходимо рассматривать как новую теоретико-методологическую основу реализации практико-ориентированного обучения в системе профессионального образования, которая:

а) рассматривает обучаемого как активную, творческую и саморазвивающуюся личность, способную максимально реализовать свои возможности для решения профессиональных задач;

б) учитывает социальный заказ общества и потребности личности;

в) представляет собой взаимосвязанный процесс субъект-субъектных отношений преподавателя и обучаемого, обеспечивающий целенаправленное формирование общих и профессиональных компетенций, овладение умением осуществлять межличностную коммуникацию;

г) реализуется путем осуществления междисциплинарных связей и четкой последовательности предъявления всех элементов дидактической системы, проектирования комплекса предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессе профессионального образования

Как и предполагалось, что ожидать высокие результаты, как по международным исследованиям, так и формирование практическими направленностями обучения математике пока рано. Но, сделан основной и важный шаг вперед, поставлены целевые ориентиры: задача современного российского образования вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Если рассмотреть вопрос о формах повышения у учителей компетенции по формированию и развитию функциональной грамотности учащихся, то по исследованиям Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ выявлено, что больше 70 % опрошенных отмечают роль ДПО, около 20 % – методических служб школы и только 10 % – самообразования [8].

В связи с этим за последние несколько лет в программы курсов повышения квалификации учителей математики включены вопросы, продиктованные на основе внутренней и внешней системы оценки качества образования, в частности, касающиеся международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS и т. д. В рамках курсов предусмотрено освоение учителями критериев оценки математической грамотности для умения работать с текстом, решать нестандартные математические задачи. Разработана программа повышения квалификации по теме «Активные и интерактивные методы и способы формирования функциональной грамотности учащихся на уроках математики» в объеме 96 часов, методические рекомендации для учителей по формированию математической грамотности учащихся.

Добиться хороших результатов можно будет в том случае, если у учителей появится глубокий интерес к преподаванию а у учащихся к изучению математики на основе практической направленности обучения.

Литература

1. Артюхина М.С. Интеграция интерактивных технологий как средство личностного роста при обучении математике бакалавров гуманитарного направления // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 59–63.

2. Артюхина М.С. Теоретико-методологические основы интерактивного обучения математике в информационно-образовательной среде вуза // Педагогика и просвещение. 2016. № 2. С. 176-185. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.2.18997

3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4.

4. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.

5. Горбузова М.С., Коробкова С.А., Смыковская Т.К., Соловьёва В.В. Контекстные задачи как средство интеграции содержания предметных областей математики, физики и информатики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.

6. Горбузова М.С., Смыковская Т.К. Типология контекстных задач и систем контекстных задач по информационным технологиям // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.

7. Далингер В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10-1.

8. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 218–235.

УДК 378.147

*А.С. Королев, к. п. н., старший преподаватель,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Аннотация. Современное образование все чаще обращается к возможностям дистанционных способов передачи знаний. Причин для этого достаточно, ввиду того что дистанционное образование обладает рядом преимуществ, отсутствующих в традиционной форме обучения. В частности, здесь имеется в виду отсутствие непосредственного контакта между объектом и субъектом образования, что особенно важно для проведения занятий в практике удаленного взаимодействия с детьми одаренными, имеющими особые образовательные запросы, или относящимися к объектам обучения с ограничениями в здоровье. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие вопросов дистанционного обучения в образовательном процессе школы. Ведущим методом в исследовании данной проблемы явился метод деконструкции, который помог определить различные трактовки понятия дистанционного образования в отечественных и зарубежных источниках. В статье раскрыты задачи, формы и виды дистанционного образования, а также модели дистанционного образования, применяемые в образовательном процессе школы. В исследовании изучен и раскрыт вопрос о педагогических возможностях дистанционного образования, отраженных в законах «Об образовании в Российской Федерации». Представленные в статье материалы позволяют использовать их в качестве подготовки педагогов школы к дистанционному обучению, что обуславливает ее практическую значимость.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательный процесс школы, образовательная деятельность, модель дистанционного обучения, педагогические возможности дистанционного обучения, электронное обучение.

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES DISTANCE LEARNING IN THE SCHOOL'S EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** Modern education is increasingly frequently turning to the possibilities of distance ways of transferring knowledge. The reasons for this are sufficient, as distance education has a number of advantages that are not offered in the traditional form of education. In particular, it refers to the lack of direct contact between the object and subject of education, which is particularly important for practicing remote interaction with children who are gifted and have special educational needs or for children associated with learning objects with health limitations. In this connection, this article is aimed at disclosing distance learning issues in the educational process of the school. The leading method in the problem study was the method of deconstruction, which helped to define various interpretations of the concept of distance education in Russian and foreign sources. The article reveals the problems, forms and types of distance education, as well as models of distance education used in the educational process of the school. The issue of pedagogical possibilities of distance education, reflected in the laws "On Education in the Russian Federation", is studied and disclosed in the research. The materials presented in the article allow using them for preparing school teachers to distance learning, which determines its practical importance.*

***Keywords:** distance learning, school educational process, educational activities, distance learning model, pedagogical opportunities of distance learning, e-learning.*

Введение

В условиях повышения требований к доступности образования и его качеству, предъявляемых обществом и государством к системе образования, школы оказались в сложной ситуации. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, итоговая аттестация в форме ЕГЭ и ОГЭ, преподавание второго иностранного языка, введение итогового сочинения, создание доступной среды, обязательная итоговая аттестация по нескольким предметам – все это вызывает необходимость изменения традиционного образовательного процесса в образовательной школе. В ряде случаев решить непростые задачи современного обучения помогает дистанционная форма работы с учащимися [2].

Однако в целом ситуация со школьным образованием требует составления эффективных «дорожных карт», которые позволили бы педагогам идти в ногу со временем и отвечать требованиям современной общеобразовательной подготовки школьников. Актуальной тенденцией в образовании является активное использование в процессе обучения электронных средств и коммуникативных технологий. В частности, широкое распространение получила образовательная платформа «Дневник.ру», позволяющая не только вести учет успеваемости учащихся, но и проводить интерактивные занятия, дистанционно взаимодействовать с учащимися и их родителями, давать школьникам задания и проверять их в режиме онлайн, что обеспечивает устойчивость процесса обучения при невозможности посещения школы,

например, во время карантина или вынужденного отсутствия ребенка на уроках по ряду причин.

Такое положение дел стало возможно, поскольку редакция действующего закона «Об образовании в Российской Федерации» включает в себя положения, касающиеся разрешения использования дистанционных технологий в школьном обучении. Целью их признано обеспечение доступности образовательных программ и их дифференцированность по уровню сложности [7].

Идея дистанционного обучения получила признание у широких слоев населения ввиду удобства данной образовательной технологии, связанного со свободным выбором времени занятий, отсутствием жесткой регламентированности продолжительности урока, возможностью активного личностного участия в собственном образовании. Сегодня дистанционные технологии особенно востребованы для приобретения дополнительных навыков за счет участия в тренингах, семинарах, для самореализации школьников в ходе участия в онлайн-олимпиадах и конкурсах, для самостоятельного изучения пропущенного материала или целой дисциплины, для использования тренировочной базы при подготовке к итоговой проверке знаний.

В рамках настоящего исследования нами были проанализированы работы, касающиеся дистанционного образования, авторов А.А. Андреева, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, М. Мура, Е.С. Полат. Все они характеризовали дистанционную форму обучения, обладающую рядом отличительных черт, к которым относили отсутствие непосредственного очного контакта между объектом и субъектом образования, возможность взаимодействия сторон с отсрочкой по времени, активное использование информационных технологий в процессе обучения, высокая технологичность и интерактивность средств обучения, специфическая дидактика, сохранение традиционных компонентов учебного процесса [1; 5; 6]. При этом исследователями подчеркивалось осуществление дистанционного взаимодействия между учеником и учителем при помощи сети Интернет, ПК, смартфонов, различных образовательных платформ, работающих в цифровом формате, но при этом позволяющих обеспечить образовательные потребности заинтересованных лиц.

Кроме того, дистанционная форма обучения может включать не два активно действующих лица (педагог и обучающийся), а больше (педагог и несколько обучающихся, педагог и класс, несколько педагогов и один класс и т. д.), объединенных одними целями и задачами обучения.

Несмотря на очевидные плюсы такой формы обучения, как дистанционная, регламент ее реализации в настоящее время недостаточно совершенен, но работа над ним идет постоянно ввиду перспективности применения в современном школьном образовании.

Таким образом, существует необходимость более подробного изучения образовательного процесса современной школы и поиска возможностей для организации дистанционного обучения учащихся в школе, способствующего достижению высоких познавательных результатов учащимися, а значит, исследование данной проблемы является актуальным. Исходя из

вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ педагогических возможностей организации дистанционного обучения учащихся в образовательном процессе школы.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

Поскольку дистанционная технология обучения начала реализовываться в общеобразовательных учреждениях сравнительно недавно, но очень стремительно, это вызвало здоровый интерес у современных педагогов-исследователей. Так, вопросами дистанционного образования вне нашей страны занимались Д. Киган, М. Мур, Б. Холмберг; среди российских ученых следует отметить А.А. Андреева, А.А. Ахаяна, А.Н. Сергеева, В.И. Солдаткина, оставивших след в деле изучения реализации дистанционных технологий при взаимодействии педагога и обучающегося; анализ специфики применения дистанционных методов работы в школьной практике преподавания осуществляли М.Ю. Бухаркина, Ю.И. Ловыгина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, В.И. Снегурова.

В большинстве случаев труды указанных ученых содержат исследование различных сторон такого явления современного образования, как дистанционные технологии обучения. Ю.А. Комаров, Ю.А. Тихомирова предметом своего изучения сделали применение дистанционных форм обучения по отношению к обучающимся, имеющим ограниченные возможности здоровья. Т.П. Зайченко – связь дистанционной формы работы и уровня познавательной активности школьников. А.В. Сарафанов, А.Г. Суковатый – взаимодействие интерактивных и дистанционных технологий в современном общеобразовательном пространстве.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. Настоящее исследование, как и любое другое, не могло обойтись безприменения основных научных подходов изучения проблем. Так, в качестве базовых методологических подходов исследования нами были привлечены системный и личностно-ориентированный подходы. Первый из названных, теоретизированный такими видными учеными, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько Н.В. Кузьмина, П.П. Пидкасистый, позволил нам анализировать феномен дистанционного образования в современной школьной практике как комплексный объект, обладающий внутренними взаимообусловленными связями, то есть как систему. Второй подход – личностно-ориентированный – был использован нами вслед за А.А. Вербицким, И.А. Зимней, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской в целях определения ориентированности дистанционной формы обучения на личность каждого школьника, то есть на учет его индивидуальных когнитивных и физических возможностей и способностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Ввиду сравнительно недавнего внедрения дистанционных технологий в практику школьных будней терминологическая основа данного явления проработана слабо. Большинство исследователей сходятся во мнении, что дистанционное обучение представляет собой один из способов получения знаний (Е.С. Полат) в виде процесса (А.А. Андреев) или педагогической технологии (Ю.А. Комаров). Ниже приводится наиболее приемлемое определение, основанное на материалах

аналитического отчета ЮНЕСКО 2000 г. «Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development» Paris 2000.

«Дистанционное обучение – форма обучения, при которой преподаватель и обучаемые физически разделены во времени или пространстве, опосредованная применением информационных технологий, используемых для преодоления упомянутого расстояния с сохранением показателей качества обучения» [3: 4].

М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат дают следующее определение исследуемому понятию: «Дистанционное обучение – форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии, отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуется специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [6: 17]. Согласно ему удаленное обучение можно назвать вариантом традиционного образовательного процесса.

Специалисты Ассоциации дистанционного обучения США (USDLA) считают, что дистанционное обучение представляет собой «процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащиеся географически разделены и потому опираются на электронные средства или печатные пособия для организации учебного процесса» [4: 11].

Изученный нами закон «Об образовании в Российской Федерации» также содержит утвержденное определение дистанционного образования, в соответствии с которым специфика удаленного образования состоит в необходимости использования в процессе обучения ПК, сети Интернет, разного рода образовательных материалов на электронных носителях. Для его обозначения в тексте закона используются терминологические выражения «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». Под электронным обучением понимаются «информационные технологии, технические средства, информационно-телекоммуникационные сети, посредством которых информация передается по линиям связи и обеспечивается взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Дистанционными образовательными технологиями называются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [7: 24].

И тот, и другой термин отражает специфическое содержание анализируемого понятия – использование в образовательных целях сетевых каналов Интернета, на просторах которого реализуется сотрудничество педагога и ученика; конечным итогом такого взаимодействия должна стать передача знаний обучающемуся.

В рамках нашего исследования дистанционное обучение следует рассматривать как разновидность образовательной деятельности применительно к школьной среде. При этом под собственно образовательной

деятельностью нужно понимать работу педагогов по достижению целей обучения в ходе последовательного взаимодействия с учениками.

В соответствии с этим понятие дистанционного образовательного процесса приобретает значение органично включенной в школьную среду деятельности по освоению программного материала предлагаемых для изучения школьных предметов. Анализ педагогического потенциала дистанционного образования позволяет говорить о его эффективности в условиях общеобразовательной школы.

Дистанционное обучение может быть реализовано разными способами в соответствии с имеющимися моделями, рекомендованными для воспроизведения в школьной практике. Большинство из них подверглись анализу педагогов-исследователей с целью определения условий их эффективности и возможностей применения. Так, в США функционирует целый Институт дистанционного обучения (IDE), чья деятельность связана с изучением специфики различных моделей дистанционного образования, таких как «Распределенный класс», «Самостоятельная работа учащихся», «Открытое образование + класс» [1].

Модель *«Распределенный класс»*. Алгоритм дистанционного обучения, выстраиваемый в соответствии с этой моделью, предполагает работу с использованием ПК и сети Интернет в онлайн-режиме. При этом педагог и ученики осуществляют взаимодействие исключительно через интерактивные телекоммуникации, находясь в удаленных друг от друга местах.

Модель *«Самостоятельная работа учащихся»*. Дистанционное обучение при помощи данной модели предполагает разноместное расположение субъектов образовательного процесса и их взаимодействие в свободном режиме, не привязанном к единому времени нахождения в сети. При этом педагог предоставляет ученикам всю учебно-методическую базу, знаниевые материалы, знакомит с содержанием учебной программы по изучению конкретной дисциплины в дистанционном режиме. Взаимодействие преподавателя и обучающихся происходит в вопросно-ответном режиме на специальных форумах, в чатах или с использованием возможностей электронной почты. Оценка приобретенных знаний и умений также осуществляется удаленно.

Модель *«Открытое образование + класс»*. Работа участников образовательных отношений с использованием возможностей данной модели представляет собой реализацию совокупности педагогических технологий, востребованных в описанных выше моделях. Обучающий процесс строится на комплексной работе с печатными и электронными учебными материалами, включении в него технических средств и т. д. Все это позволяет учащимся разработать свой стиль обучения на основе личностных тематических предпочтений, в индивидуальном темпе, персонально или в группах выполняя полученное задание.

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ. В качестве одного из авторов модельного подхода к дистанционному обучению следует назвать А.В. Хуторского, который разработал целый ряд образовательных моделей,

ориентированных на удаленное общение обучающего и обучающегося. При этом за основу в них взято интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса с цифровыми знаниевыми ресурсами. В парадигме разработанных А.В. Хуторским моделей просматривается их своеобразная иерархия по доле дистанционного компонента в процессе обучения – от минимальной к максимально возможной. Исследователь подчеркивает, что его модели не претендуют на исключительность применения в школьной практике и, напротив, только выиграют от сочетания с другими, например традиционными, методами обучения детей. Кроме того, разработанные модели отлично дополняют одна другую и могут быть использованы педагогом как по отдельности, так и в совокупности или в различных вариациях [8: 107]. Более подробно характеристики разработанных А.В. Хуторским моделей удаленного обучения приведены в табл. 1.

Таблица 1

Модели дистанционного обучения (по А.В. Хуторскому)

Модель	Расположение субъектов обучения	Содержание дистанционного обучения
Школа – Интернет	Очная школа	Дополнительное образование, работа с информацией
Школа – Интернет – Школа	Две и более очных Школы	Дополнительное образование, дистанционные проекты
Ученик – Интернет – Учитель	Очная школа и удаленные ученики	Дополнительное образование, углубленное изучение отдельных тем, подготовка к экзаменам
Ученик – Интернет – Центр	Центр дистанционного образования	Основное и дополнительное образование в индивидуальном режиме
Ученик – Интернет	Несколько очных дистанционных школ	Основное и дополнительное образование в индивидуальном режиме

Детальное изучение принципов применения и основных характеристик существующих моделей дистанционного образования позволяет говорить о наибольшей востребованности двух из них: первая предполагает удаленное взаимодействие субъектов образования без привязки ко времени и одномоментности использования интерактивных средств общения, вторая основана именно на синхронности работы преподавателя и обучающегося, то есть их взаимодействие в реальном времени.

Таким образом, можно резюмировать, что наиболее распространенными формами работы при дистанционном обучении является единовременное или разновременное педагогическое общение учителя и учеников. Процесс преобразования традиционного образовательного пространства на всех уровнях обучения сегодня сопровождается одномоментным созданием законодательной

базы применительно к образовательным отношениям «педагог – обучающийся».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. В заключение следует сказать о следующем:

Дистанционное обучение является разновидностью образовательного процесса, связанного с удаленным взаимодействием педагога и обучающегося посредством ПК, сети Интернет, скайпа, социальных сетей и т. д. В основном подобное взаимодействие осуществляется синхронно его участниками и позволяет оптимизировать процесс обучения за счет индивидуализации процесса приобретения знаний и умений.

В результате дистанционного обучения школьники получают возможность достичь образовательных целей по овладению знаниями или навыками касательно конкретного предмета изучения, находясь в комфортных для них условиях, и избежать стресса очного процесса обучения.

Результаты проведенных исследований по выявлению влияния дистанционных интерактивных технологий на образовательный процесс в средней школе позволяют говорить об адекватной совместимости данных форм деятельности. Среди преимуществ дистанционной формы обучения следует назвать усиление ученической мотивации, формирование особой коммуникативной среды, использование значительного арсенала педагогических инструментов, доступность занятий с профессионалами в изучаемой области, совершенствование навыков работы с ПК и интернет-средой, повышение качества обучения.

Литература

1. Андреев А.А. *Дидактические основы дистанционного обучения* / А.А. Андреев. – М.: РАО, 1999. – 120 с.

2. Валюшина Н.М. *Педагогические условия повышения квалификации учителей с использованием дистанционных образовательных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук* / Н.М. Валюшина. – Чита, 2012. – 23 с.

3. Гаевская Е.Г. *Технологии сетевого дистанционного обучения: учебное пособие* / Е.Г. Гаевская. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 55 с.

4. *Интерактивные технологии в дистанционном обучении: электронное учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]* / А.В. Сарафанов [и др.]. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – 1 электрон.опт. диск (CD-ROM).

5. *Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учебный курс* / М. Мур [и др.]; пер. с англ. – М.: Обучение – Сервис, 2006. – 632 с.

6. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия2004. – 416 с.

7. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru /document/ cons_doc_LAW_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 16.03.2020).

8. Хуторской А.В. *Современная дидактика: учебник для вузов* / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

ПСИХОПРАКТИКА САМОПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: В статье анализируются результаты пилотного идиографического исследования, в котором эмпирические факты представляют собой словесные автопортреты. Их написали бакалавры первого, третьего и четвертого курсов индустриально-педагогического факультета и факультета математики и вычислительной техники, обучающиеся по направлению профессиональное обучение. Выявлены основные функции автопортретов, дифференцированные по своей значимости для бакалавров и для преподавателя психологии. Предложена типология словесных автопортретов на основании двух критериев их оценки: полноты и качества содержания. Высказана гипотеза о зависимости названных параметров от степени успешности решения бакалаврами жизненных задач юношеского возраста. Гипотеза обозначает перспективы продолжения данного исследования.

Ключевые слова: самообраз, автопортрет, психический регулятор, рефлексивные процессы, профессиональное самосознание, «живое знание».

A.A. Kriulina, D. PS. Sciences, Professor,
Kursk state University, Kursk, Russia

PSYCHOPRACTICE OF SELF-KNOWLEDGE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF STUDYING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article analyzes the results of a pilot idiographic study in which empirical facts are verbal self-portraits. They were written by bachelors of the first, third and fourth years of the industrial and pedagogical faculty and the faculty of mathematics and computer engineering, studying in the direction of vocational training. The main functions of self-portraits, differentiated by their significance for bachelors and for a psychology teacher, are revealed. The typology of verbal self-portraits is proposed based on two criteria for their evaluation: completeness and quality of content. A hypothesis is made about the dependence of these parameters on the degree of success of solving life problems of youth by bachelors. The hypothesis indicates the prospects for continuing this study.

Keywords: self-image, self-portrait, mental regulator, reflexive processes, professional self-awareness, "living knowledge".

Введение

Развитие психологии складывалось таким образом, что внушительное количество исследований было посвящено проблемам и закономерностям восприятия предметного мира, преимущественно психологическим особенностям зрительного восприятия. Мир людей как объект психологического изучения оставался определенное время в тени. Названный пробел в российской психологии был восполнен прикладными масштабными исследованиями А.А. Бодалева и О.Г. Кукосяна, а также теоретической монографией Г.М. Андреевой «Социальная психология познания», обобщившей зарубежный опыт исследований, выполненных в данной области [1].

Для целей нашего исследования большое значение имеют выделенные Г.М. Андреевой элементы социального познания. Ею детально описаны следующие элементы, которые способствуют появлению у человека конкретных видов идентичности: образ-Я (социальная идентичность), образ времени (временная идентичность), образ среды («средовая» идентичность). Забегая вперед, отметим, что названные образы были учтены при выборе структуры автопортретов, создаваемых студентами.

Психологическое портретирование как метод описания и исследования личности нашло широкое применение в политической и юридической психологии, в психотерапии, в литературной критике и других научных и прикладных областях. В сфере образования данный метод не применялся. В связи с переходом высшего образования на обучение по ФГОС 3++ возросла роль универсальных (сквозных) компетенций. Акцентируем внимание на компетенции УК-6, согласно которой бакалавр «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Важно подчеркнуть, что выстраивание траектории саморазвития осуществимо только на основе самопознания бакалавром своей персоны. Как справедливо полагали представители экзистенциальной психологии (в частности, А.Маслоу), главным фактором развития человека является сам человек. Один из признаков профессионализма, выделяемых А.К. Марковой, созвучен приведенному утверждению: «Интернальность как видение в себе самом причин успеха-неуспеха» [Цит. по: 8: 296]. Именно эта особенность определяет *актуальность данного исследования*, в котором предлагается один из доступных для бакалавров способ самопознания – составление словесных автопортретов в процессе изучения психологических дисциплин.

Предлагаемую психопрактику следует рассматривать как одну из множества современных персонифицированных психопрактик профессиональной подготовки педагога. В.П. Зинченко справедливо назвал растущее разнообразие в образовании необходимым условием его устойчивости и стабильности [6]. Подтверждением этому служит фундаментальное исследование казанских ученых. Они обобщили множество реализуемых в университете технологий педагогического образования, в том числе и персонифицированных, и представили их в виде организационно-педагогической модели [2].

В свое время объемную и содержательную работу обобщения множества социально-психологических практик осуществил И.Н. Карицкий. Он дал развернутый всесторонний и глубокий анализ ключевых понятий и аспектов, связанных с психологическими практиками; раскрыл предпосылки, основания и механизмы формирования видов практик; обозначил критерии классификации психологических практик и предложил ряд классификаций. Закономерным результатом капитальной теоретической реконструкции целостного феномена психологической практики явилась авторская теоретическая модель психологических практик [10].

Предысторией данного исследования следует также считать продуктивные идеи В.П. Зинченко о значении живого знания в образовании. Суть этой идеи детально и аргументированно прописана в главе одного из его учебников, названной В.П. Зинченко «Живое знание: вызов науке и образованию». Согласно автору «живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие» [6: 27]. Мы исходили из предположения о том, что аналогичный процесс построения живого знания о своей персоне осуществляется бакалаврами в процессе написания словесных автопортретов.

Определение понятия «автопортрет» и его семантического поля

В словаре русского языка понятие «автопортрет» определяется как «портрет, написанный с самого себя» [13: 21]. Обращение к теме автопортрета характерно для профессиональных художников и скульпторов. С помощью кисти и красок или резца они запечатлели себя в автопортретах и тем самым увековечили в истории свой образ для потомков. Словесные автопортреты мы находим в автобиографических произведениях писателей, поэтов, ученых, композиторов. Общим для изображаемых красками или при помощи слов автопортретов является «собрание себя», которое, согласно В.П. Зинченко, «может длиться не мгновенье, даже не часы, а всю человеческую жизнь» [5: 305].

В свое время гештальтпсихологи, предложив целостный подход к изучению явлений человеческого сознания и поведения, ввели в научный оборот понятие «гештальт», которым обозначали целостные структуры сознания. В контексте данной статьи в качестве «гештальта» будем рассматривать словесные автопортреты, созданные самими бакалаврами, изучающими разные психологические дисциплины в ходе своей профессиональной подготовки.

Полезным для целей данного исследования оказалось понятие «самообраз». Оно подробно описано в исследовании О.И. Генисаретского и Н.А. Носова и понято ими как образ человека в его личностной целостности, «обладающий экзистенциальным смыслом для личности и реальностью для ее самосознания» [3: 49]. Авторы вводили данное понятие, чтобы определить особенности его психической и социо-культурной реализации. Заметим, что предложенное понимание понятия «самообраз» служит основанием для использования применительно к нему другого понятия – «гештальт». Таким образом, гештальт в контексте данной статьи соотносим как с субъективной реальностью в виде самообраза, так и с объективной реальностью в виде письменного словесного автопортрета.

Дальнейшая работа по структурированию словесных автопортретов показала наличие множества самообразов, которые способствуют развитию разных видов самоидентификации. Подробное их описание содержится в последующих разделах статьи.

Психодиагностические возможности метода словесного автопортрета, структура автопортретов.

Отправным моментом для использования словесных автопортретов на практических занятиях по психологии послужило мнение Н.И. Чуприковой о несомненном психодиагностическом значении создаваемых детьми и взрослыми текстов. Н.И. Чуприкова аргументировала эту возможность тем, что «...особенности продуктов деятельности глубинно и, даже можно сказать, причинно связаны с содержанием, структурой и динамикой психического отражения действительности» [14: 54].

Поскольку автопортрет является продуктом творческой деятельности бакалавров, его можно отнести к разновидности проективных методик изучения продуктов творчества. Согласно В.Н. Дружинину, проективные методики обладают набором признаков, сближающих их с тестами креативности [4]. К ним относятся: неопределенность материала или инструкции к заданию; «открытость» множества потенциальных ответов – принимаются все реакции испытуемого; атмосфера доброжелательности и отсутствие оценочного отношения со стороны экспериментатора; измерение не психической функции, а модуса личности в ее отношениях с социальной средой.

Выбор словесного автопортрета в качестве релевантного метода для целей излагаемого исследования базировался также на теоретико – методологическом анализе феномена психологических практик И.Н. Карицкого. Особое значение автор придавал рефлексивным психотехнологиям, основанным на работе с психикой через самоосознание и осознание психического материала [9]. Данный акцент оказался значимым в процессе применения словесных автопортретов и последующего их анализа, в осознании их диагностических возможностей, в обозначении единого семантического поля используемых ключевых понятий.

Полностью разделяя эти близкие по содержанию точки зрения разных психологов, покажем возможность их воплощения в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов на примере изучения общей психологии и психологии профессионального образования. Данные дисциплины изучали бакалавры, будущие педагоги профессионального обучения, ориентированные на следующие области профессиональной деятельности: дизайн, конструирование и моделирование одежды; технология машиностроения и материалобработки; информатика и информационно-компьютерные технологии.

Следуя логике выше названных идей, очевидно, можно анализировать словесные автопортреты бакалавров с целью реконструкции динамики становления их профессионального самосознания. Процесс накопления субъективных представлений студентов о своей персоне проходит два этапа. В курсе *общей психологии* традиционно изучаются познавательные процессы, эмоции и воля, мотивационно-потребностная сфера человека, индивидуальность в виде темперамента, характера и способностей. Как правило, эти темы излагаются преподавателями как самостоятельные части

общей психологии. Аналогично как отдельные порции новой для них психологической информации они воспринимаются и бакалаврами. Оказалось, что все перечисленные категории психологии можно естественным способом объединить в структуре автопортрета, названного «Моя индивидуальность», который бакалавры писали в конце семестра после завершения изучения общей психологии.

Изучение *психологии профессионального образования* заканчивается написанием автопортрета «Я – профессионал». Его структура соответствует компонентам профессионального самосознания, предложенным Е.А. Климовым [11]. Знание своего состояния в данный момент времени, своего места в системе межлических отношений, своих возможностей и ограничений – компоненты актуального Я-образа. Обобщенный Я-образ состоит из условно временных компонентов: я в прошлом, я ныне, я в будущем (обеспечивают временную идентичность); а также условно пространственных: я как представитель общества, профессиональной общности, я как член группы, я как организм, как неповторимая индивидуальность (обеспечивают социальную и средовую идентичность). Благодаря такой структуре автопортрета бакалавры осознают себя в новой ипостаси, как исполнителя будущей педагогической деятельности. Такой детальный самообраз важен в плане продумывания своего дальнейшего личностного и профессионального роста, при планировании карьеры и управлении ее реализацией.

Процедурная часть исследования

Основой для построения обоих автопортретов служит теоретическая академическая информация, полученная бакалаврами на лекциях. Она может быть дополнена информацией, полученной самостоятельно при чтении психологических учебников, научных статей и монографий во время подготовки к семинарским и практическим занятиям. Дополнительным источником, но уже конкретной информации о себе, являются тестовые задания, психотехнические игры и упражнения, выполняемые на практических занятиях. Информацию о своей персоне рекомендовалось включать в словесный автопортрет постепенно по ходу занятий, не откладывая всю работу на конец семестра.

Оба автопортрета – это запечатленные в тексте самообразы, основанные на результатах самообследования при помощи диагностических методик, выполнявшихся в течение всего семестра. Желаящие к результатам тестирования, полученным во время практических занятий, могут добавить данные самостоятельного тестирования во внеучебное время. Такие результаты являются дополнительными «штрихами» к автопортрету, как и информация, полученная методом самонаблюдения. Пополнение «штрихов» автопортрета возможно за счет рисуночных методик, используемых автором в практике преподавания психологии наряду с другими арт-средствами, описанными в авторской монографии [12].

Синтез абстрактной академической информации о разных явлениях психики человека с конкретной психологической информацией о себе и порождает на наш взгляд, то самое «живое» знание, о котором писал

В.П. Зинченко. Это означает, что абстрактные феномены психики начинают новую жизнь в сознании конкретного бакалавра, приобретая при этом «живую» субъективную «окрашенность» в те индивидуально найденные тона и полутона, описанные затем богатым русским языком.

Результаты анализа словесных автопортретов: типология и функции

По качеству создаваемые бакалаврами автопортреты можно условно разделить на три категории. *Тип первый* свидетельствует о начитанности их авторов, свободно владеющих родным языком. Они создают наиболее полные и точные автопортреты. Показателем полноты служит наличие содержательных описаний всех компонентов структуры конкретного автопортрета, сопровождающиеся количественными данными самодиагностики отдельных качеств. Есть прогноз о саморазвитии после окончания университета. Точность описания предполагает живость и эмоциональность словесного автопортрета, свидетельствующие о заинтересованности автора в профессии педагога и будущей педагогической деятельности. Среди таких авторов оказываются дети потомственных педагогов, совмещающие обучение в университете с профессиональной педагогической деятельностью: репетиторство, небольшое количество часов в средней школе, работа в летних лагерях для школьников.

Автопортреты *второго типа* отличаются более скромными описаниями, в которых могут отсутствовать определенные компоненты предложенной структуры. Язык описания сухой, не вызывающий интереса к содержанию автопортрета и желания дочитать текст до конца. Некоторые качественные описания результатов тестирования не подкреплены количественными данными. В таких текстах мало деталей, не чувствуется интерес к своей персоне и к будущей профессии педагога. Нет прогноза о профессиональном будущем своей персоны. Складывается впечатление, что авторы таких текстов до конца не уверены в правильности выбранной профессии. Данное предположение подкрепляется признаниями авторов портрета, а также фактами из их жизни: начиная с третьего курса, некоторые из них совмещают учебу на избранном факультете с приобретением второго высшего образования.

Третий тип автопортретов не отличается ни полнотой, ни точностью изложения. Нет ощущения заинтересованности автора в излагаемой информации. Текст носит формальный характер и в конечном итоге мало похож на автора. Нередко в таких автопортретах содержатся сомнения или искренние признания в ошибочности поступления на данное направление обучения, а также прогноз о возможной смене факультета или института в ближайшем будущем. Некоторые бакалавры к концу семестра реализуют собственный прогноз и покидают университет, отказываясь при этом обсудить случившееся с преподавателем.

Подводя итог рассмотрению выделенных типов автопортретов, подчеркнем, что они подтверждают неоспоримую справедливость идеи Н.И. Чуприковой. Обосновывая свою концепцию специфического метода современной психологии, она подчеркивала, что «поведение (в том числе вербальное) таково, какова сложившаяся у субъекта в каждый данный момент внутренняя картина мира и себя самого» [14:54].

Выявленные аналитическим способом основные функции автопортретов целесообразно сгруппировать в два подмножества, имеющих определенное значение для субъектов образовательного процесса:

1) функции автопортрета, значимые для преподавателя психологии в вузе: способ мотивирования студентов к изучаемой психологической дисциплине; дополнительное средство контроля полноты и точности усвоения психологической информации; источник информации о реальных психологических проблемах бакалавров; маркеры возникновения и развития рефлексивных процессов у бакалавров.

2) функции автопортрета, реализуемые студентами в их профессиональном становлении: источник ретроспективного осознания ошибок выбора профессии на фазе оптанта; средство фиксации и визуализации осознаваемых сведений о своей персоне на фазе адепта; маркеры способности соотносить эти сведения с компонентами профессионального самосознания; основа проектирования личностного и профессионального развития на фазе адаптанта.

Путь человеческого знания В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов определили как «...путь от первичного гештальта через опосредствование всей человеческой культурой к непосредственному и неизмеримо более богатому образу мира и человека в нем» [Зинченко, Моргунов 1994: 114]. Внимания педагогического сообщества заслуживает следующий призыв авторов: «Не надо формировать, а тем более «формовать» человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [7: 282].

В этом призыве заключено напутствие для преподавателей, занимающихся профессиональной подготовкой педагогов. Путеводной нитью для бакалавров, на наш взгляд, является их готовность к жизненному самоопределению как важнейшему новообразованию юношеского возраста. Согласно Э. Эриксону, оно определяется совокупностью из шести частных видов самоопределения, переформулированных Г.С. Абрамовой в жизненные задачи. Выполненное исследование содержит основания для следующего предположения: полнота и качество содержания автопортретов зависит от успешности решения этих задач бакалаврами. Данная гипотеза нуждается в специальном исследовании, задавая перспективу продолжения начатой работы.

Выводы. Ретроспективный анализ собственного опыта применения метода словесных автопортретов в процессе преподавания психологии будущим педагогам позволил выявить ряд продуктивных для университетского образования результатов.

1. В общее семантическое поле анализируемых в исследовании понятий целесообразно включить следующие понятия: «автопортрет», «самообраз», «актуальный Я-образ», «обобщенный Я-образ», «образ индивидуальности» на основе их общих семантических признаков – принадлежность самосознанию

человека и вклад в развитие идентичности будущих педагогов (социальной, временной, средовой).

2. Автопортреты «Моя индивидуальность» и «Я – профессионал» по сути своей являются запечатленными в письменном тексте гештальтами. В то же время в сознании бакалавров они презентированы им в качестве самообразов, вбирающих в себя результаты самоисследования, самонаблюдения и самоосознания. Они взаимообусловлены и взаимно дополняют друг друга до целостного образа профессионального самосознания. Сохраняясь в памяти бакалавров, будущих педагогов, этот образ приобретает статус психического регулятора их учебной деятельности в настоящем, а, благодаря долговременной памяти, – их будущей профессиональной деятельности.

3. Функции автопортретов, дифференцированные по их значимости для субъектов образовательного процесса, обладают несомненной эвристической ценностью, задавая эвристический потенциал персонифицированной психопрактики самопознания педагога в процессе изучения психологических дисциплин. Одним из вариантов реализации названного потенциала может стать мониторинг развития профессионального самосознания будущих педагогов как в бакалавриате, так и в магистратуре.

4. Предложена предварительная типология автопортретов, которая будет корректироваться в последующих исследованиях. Основу типологии составили две характеристики содержания автопортретов: полнота и точность описания. Высказана требующая специальной проверки гипотеза о том, что качество этих характеристик зависит от успешности решения бакалаврами жизненных задач, определяющих готовность молодых людей юношеского возраста к жизненному самоопределению.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-Пресс. – 288 с.
2. Габдулхаков В.Ф., Григорьева С.Г., Кривоножкина Е.Г., Закирова Г.Ш. Исследование технологий реализации педагогического образования в условиях университета // *Образование и саморазвитие*. – 2019. – Том 14. – № 3. – С. 107–116.
3. Генисаретский О.И., Носов Н.А. Самообразы и личностные образцы деятельности // *Эргономика. Труды ВНИИТЭ*. – Вып. 37. – С. 44–59. – М., 1989.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – М.: Питер, 2003. – 319 с.
5. Зинченко В.П. Послесловие к книге: Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1997. – С. 299–316.
6. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Часть 1. Живое знание. – Самара: «Самарский Дом печати», 1998. – 296 с.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
8. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. – СПб: Питер, 2003.
9. Карицкий И.Н. Психические состояния специалистов управленческого профиля и обучение специалистов рефлексивным психотехнологиям саморегуляции // *Вестник университета (государственный университет управления)*. Серия: Социология и управление персоналом. – 2002. – № 2 (5). – С. 90–96.
10. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. – М.: Социум, 2002. – 257 с.

11. Климов Е.А. Пути в профессионализм. М.: Флинта, 2003. – 320 с.
12. Криулина А.А. Роль арт-средств в становлении профессионала // *Psychology and personality. Scientific journal.* – 2017. – № 2 (12). – С. 261–279.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1973. – 846 с.
14. Чуприкова Н.И. Методы и методология психологической науки // *Методология и история психологии.* – Том 2. Выпуск 1. – 2007. – С. 51–60.

УДК 372.881.1

Ю.В. Линник, студент
Санкт-Петербургский Государственный Университет
г. Санкт-Петербург, Россия

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ: РАЗРАБОТКА МАССОВОГО ОНЛАЙН-КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА»

***Аннотация.** Современные учителя готовят новое поколение учащихся к неясному будущему, поскольку невозможно предугадать, какие профессии будут актуальны через несколько лет. Именно поэтому общее направление трансформации образования можно охарактеризовать как смещение акцента от предметных знаний к универсальным компетенциям. В основе большинства современных навыков лежит способность успешно использовать цифровые технологии, т. е. обладать цифровой грамотностью. В статье представлены основные теоретические положения, касающиеся цифровых компетенций, которые автор рассматривает в контексте изучения иностранных языков, в частности, английского языка как языка международного общения.*

В информационном обществе формируется новая так называемая цифровая культура, которая задает новое направление в определении ценностей современного языкового образования, заключающееся в формировании коммуникативной компетенции в условиях радикально обновленного содержания и с использованием цифровых технологий.

*В качестве одной из групп цифровых компетенций можно выделить лингвистические цифровые компетенции: умение печатать, умение работать с гипертекстом, умение ориентироваться в игровой среде, знание языка мгновенных сообщений (*netspeak* и *textspeak*), умение им пользоваться и т. п. Данная группа компетенций представляется нам наиболее близкой к языковому обучению, именно поэтому разработку методики формирования цифровых компетенций стоит начинать с этой группы.*

*Коммуникация в контексте цифровой культуры зачастую подразумевает использование новой лексики, или – неологизмов цифровой культуры (*netspeak*). Интернет-неологизмы стали неотъемлемой частью современной жизни, и доказательство этому можно найти даже в классических словарях английского языка: в Кембриджском словаре и Оксфордском словаре. Некоторые из них уже включают в себя такие лексические единицы как «*tweet*», «*digital detox*», «*dm*», «*thnq*».*

В статье представлены промежуточные результаты исследования «Методика разработки онлайн-курса “Английский язык информационного общества” (на основе британского телесериала “Черное зеркало”)», которое проводится на уровне магистратуры в рамках образовательной программы «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация».

Основная цель исследования состоит в том, чтобы разработать фрагмент онлайн-курса по обучению английскому языку с использованием актуального языкового материала.

В качестве содержания онлайн-курса был отобран языковой материал сериала «Черное зеркало», который с большей вероятностью будет актуален в длительной перспективе. С нашей точки зрения, сериал «Черное зеркало» подходит для наших целей, поскольку его основная тема – это различные аспекты современного образа жизни и влияние

на него гаджетов (как фактическое, так и потенциальное). Это означает, что на материале этого телесериала мы сможем обнаружить контекстуальное использование неологизмов цифровой эпохи.

На данном этапе исследования мы составили глоссарий неологизмов цифровой культуры, используя методы корпусной лингвистики, а именно частотность на поисковом сервисе Google, и цифровой ресурс WordSpy, который является сборником неологизмов английского языка. Мы провели анализ неологизмов цифровой культуры (656 лексем), найденных на вышеупомянутом ресурсе, и составили небольшой глоссарий, состоящий из 150 лексических единиц. В глоссарии можно найти информацию о части речи лексической единицы, пометы об альтернативных написаниях, о продуктивности в словообразовании, и переведенные на русский язык определения.

Также нами были сформулированы основные критерии отбора эпизодов для разработки будущего онлайн курса: (1) актуальность тематики для дискурса цифрового общества, (2) наиболее подходящий для целей курса языковой материал (цифровые неологизмы) и (3) предполагаемые типичные коммуникативные ситуации.

На основе отобранных коммуникативных ситуаций телесериала предполагается разработка ряда упражнений, нацеленных как на формирование вышеперечисленных цифровых компетенций, так и отработку актуального языкового материала.

Ключевые слова: MOOC, цифровые инструменты, цифровые компетенции, неологизмы, языковое образование.

*I.V. Linnik, MA student
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia*

EMBEDDING DIGITAL LITERACIES IN LANGUAGE TEACHING: DESIGNING A MOOC “ENGLISH LANGUAGE OF DIGITAL SOCIETY”

Abstract. *Modern teachers are preparing a new generation of students for an uncertain future, because it is impossible to predict which professions will be undoubtedly relevant. That is why the general direction of the education transformation could be characterized as a shift in emphasis from just knowledge to universal competencies. The fundamentals of the modern skills generally include digital literacies. This article describes theoretical reflections on digital literacies, which the author considers in the context of teaching foreign languages, English as a language of international communication in particular.*

A new so-called digital culture is being formed and it sets a new direction in determining the values of modern language education, which implies the formation of communicative competence and using digital technologies.

As one of the groups of digital literacies, the linguistic group can be distinguished: texting literacy, hypertext literacy, gaming literacy, etc. This group seems to be the closest to language teaching, which is why the development of methods for teaching digital literacies should begin with this group.

All this, in turn, is inextricably intertwined with a layer of new vocabulary, or – netspeak neologisms. Netspeak neologisms have become an integral part of modern life. The proof might be found in the Cambridge Dictionary and the Oxford Dictionary. Both of them already include lexical units such as “tweet”, “digital detox”, “dm”, “thnq”.

The article presents the interim results of the study “Methodology for designing an online course of the 21st century English learners (based on the British television series Black Mirror)”, which is carried out at the master's level in the framework of the educational program “Theory of Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication”.

The main goal of the study is to develop a fragment of a massive online course in teaching English based on the best methodology for creating online courses and using up-to-date language material.

At this stage of the study, we compiled a glossary of netspeak neologisms using corpus linguistics methods, namely frequency on the Google search service, and the digital resource WordSpy. This resource is a collection of neologisms, which was created for native English speakers or for its advanced users. We have analyzed netspeak neologisms found on WordSpy (656 tokens) and compiled a small glossary of digital neologisms consisting of 150 lexical units. In the glossary you can find the following information about the lexical unit: part of speech, alternative spellings, productivity in word formation, definitions translated into Russian.

We have also formulated the main criteria for selecting episodes for the development of the future online course: (1) the relevance of topics for the discourse of the digital society, (2) the most suitable language material for the course (netspeak neologisms) and (3) typical communicative situations.

Based on the selected communicative situations from the television series, it is proposed to develop a series of exercises aimed both at developing digital literacies and practicing the brand new language material.

Keywords: MOOC, digital literacies, netspeak, language teaching.

Введение

1.1. Некоторые тенденции в современном образовании

В начале XXI века центральной темой для общества и специалистов в сфере образования становится глобализация и ее последствия [1, 2]. Глобализация как феномен включает в себя информационные технологии в различных проявлениях, использование общего языка для коммуникации в научной сфере, массовый спрос на высшее образование. Глобализация – это далеко не новое явление, однако именно в XXI веке она приобрела поистине всемирный охват, а инновации и практические методы распространяются значительно быстрее, чем раньше, благодаря современным техническим достижениям.

В качестве реакции профессионального образования на социально-экономические условия и процессы, сопровождающие становление и развитие рыночной экономики, сформировался компетентностный подход, как подход обеспечивающий эффективность труда специалиста и обеспечивающий сближение сферы образования и рынка труда [1, 3]. Другими ведущими глобальными педагогическими тенденциями на данный момент являются непрерывное образование, индивидуальный и личностно-ориентированный подходы в образовании и коммуникативный подход в обучении иностранным языкам.

Кроме того, хотелось бы отметить, что образование во многом перестало быть прерогативой школ и университетов, оно происходит и за пределами этих институций [1, 3]. И поэтому в качестве следствия можно наблюдать тенденцию увеличения числа разнородных образовательных проектов и форматов обучения: ризоматическое обучение, кейс-технология, геймификация, эдьютеймент, проект «Учитель для России», проект «Тотальный диктант», и т. д. Однако, как нам кажется, массовые онлайн курсы (MOOC, от англ. MOOCs – massive open online courses) заслуживают особого статуса в области современной педагогики, поскольку они уже имеют огромное влияние на образ современного высшего и послеуниверситетского образования и, кроме того, идеально подходят под запросы современного общества

(непрерывность образования, доступность образования, высокий потенциал межкультурной коммуникации).

В качестве примера приведем опыт внедрения массовых онлайн-курсов в систему обучения в СПбГУ. Согласно приказу от 10.02.2020 № 813/1 «О назначении научно-педагогических работников, сопровождающих реализацию дисциплин в формате онлайн-курсов, включенных в учебные планы основных образовательных программ бакалавриата и специалитета в весеннем семестре 2019/20 учебного года», пять дисциплин общеобразовательного характера реализуются в формате MOOK: История России, История и культура Санкт-Петербурга, Введение в науку о базах данных, Безопасность жизнедеятельности, Философия.

1.2. Цифровые компетенции

В связи с развитием и непрерывным распространением современных компьютерных, мобильных и интернет-технологий, появилась необходимость в описании правил и навыков, необходимых для работы в глобальной сети Интернет. В информационном обществе формируется новая так называемая цифровая культура, которая задает новое направление в определении ценностей современного языкового образования, заключающееся в формировании коммуникативной компетенции в условиях радикально обновленного содержания и с использованием цифровых технологий [2]. Эффективное использование цифровых технологий напрямую связано с использованием цифровых компетенций.

Марк Пегрум, Гэвин Дьюдени и Ники Хокли в 2013 году выпустили феноменальный труд “*Digital literacies*”, посвященный классификации цифровых компетенций и тому, как им на практике обучать в школах. Новые технологии уже сильно повлияли на обучение языкам со стороны преподавателей и их изучение со стороны учеников, и ситуация продолжает меняться, поэтому учителям необходимо найти способы приобретения новых навыков и применения новых стратегий обучения, чтобы впоследствии применять полученные знания в планировании своих занятий. Современные учителя готовят новое поколение учащихся к неясному будущему, потому что невозможно предугадать, какие профессии будут необходимыми и актуальными через несколько лет, однако в основе всех современных навыков лежит способность успешно взаимодействовать с цифровыми технологиями, обладать цифровой грамотностью [4].

Авторы выделили 4 группы цифровых компетенций на основе того, что именно находится в смысловом ядре компетенции: использование языка, интерпретация информации, сетевое поведение или составление новых смыслов на основе переосмысления ранее существовавших текстов или артефактов (в ориг. *Re-design*) [2, 4].

В рамках данной статьи мы коснемся компетенции в использовании языка мгновенных сообщений (*texting literacy*), в частности, умению пользоваться языком *netspeak* (неологизмы цифровой культуры), а также виртуально-личностной компетенции – умение выражать свою личность посредством социальных сетей (*personal literacy*).

Методы исследования

Практической целью исследования «Методика разработки онлайн-курса «Английский язык информационного общества» (на основе британского телесериала «Черное зеркало»)» на уровне магистратуры являются разработка учебной программы онлайн-курса и подготовка материалов первого модуля онлайн-курса.

Однако, в данной статье мы представим промежуточные результаты работы т. е. опишем процесс подготовки материалов курса, включающих в себя (1) глоссарий цифровых неологизмов, (2) список эпизодов, на основе которых предполагается создание курса (поднятые в эпизодах темы коррелируют с модулями курса, а непосредственно фрагменты эпизодов служат материалом для разработки упражнений), и (3) некоторые фрагменты эпизодов, включающие в себя актуальные для дискурса о цифровом обществе и цифровых компетенциях коммуникативные ситуации.

Междисциплинарный философско-социологический обучающий английскому языку онлайн-курс «Английский язык информационного общества» на основе британского телесериала «Черное зеркало» ставит своей целью развитие коммуникативной компетенции студентов (коммуникативная методика), а также осознание и развитие цифровых компетенций. Онлайн-курс «Английский язык цифрового общества» рассчитан на студентов и взрослых, владеющих английским языком на уровне *Upper-Intermediate* или выше.

Одним из наиболее важных факторов при выборе материала стал вопрос о его актуальности как на данный момент времени, так и потенциально в будущем. Кроме того, нам необходимо было найти такой материал, который наглядно бы демонстрировал применение цифровых компетенций в повседневной жизни.

Британский телесериал «Черное зеркало» – научно-фантастический антиутопический телесериал-антология, созданный журналистом Чарли Брукером. Лейтмотивом сериала является влияние технологий на общество в целом и на жизнь людей в частности. Этот телесериал отвечает нашим требованиям к лингвистической актуальности материала, а также к наличию ситуаций с наглядной демонстрацией применения цифровых компетенций в ситуациях реального общения.

Подготовка материалов онлайн-курса «Английский язык информационного общества» состояла из нескольких этапов:

1. Создание глоссария неологизмов цифровой культуры (корпусным методом);

2. Проведение открытого онлайн-анкетирования для определения целевой аудитории курса и выявления эпизодов с наибольшим эмоциональным откликом у целевой аудитории;

3. Анализ выявленных эпизодов телесериала с точки зрения (1) использования цифровой лексики, (2) наглядного применения цифровых компетенций;

4. Расширение глоссария цифровых неологизмов как следствие проведенного анализа эпизодов;

5. Группирование отобранных материалов (лексики, входящей в глоссарий, и эпизодов телесериала) по темам, связанным как с дискурсом оцифрованном обществе, так и с цифровыми компетенциями;

6. Распределение материала по модулям;

7. Разработка упражнений на отработку ключевой цифровой лексики и ключевых для модуля цифровых компетенций.

В рамках данной статьи мы остановимся на первых трех пунктах проделанной нами работы.

Отбор лексического материала

Для отбора лексического материала мы приняли решение провести небольшое корпусное исследование на материале ресурса Word Spy [6, 7]. Мы провели анализ цифровых неологизмов (656 лексем), найденных на ресурсе WordSpy, и составили небольшой глоссарий, состоящий уже из 150 лексем. Для отбора единиц мы произвели следующие действия:

1. *Создание таблицы частотности слов на поисковом сервисе Google (использование поискового сервиса в качестве корпуса [6]):*

Хочется отметить, что наиболее употребляемые слова встречаются на более чем нескольких миллиардах интернет-страницах, например, *blog* – 11 миллиардов страниц, *selfie* – 8 миллиардов страниц и т. п.;

2. *Ограничение списка до 200 единиц и выделение спорных случаев:*

Спорные случаи могли быть связаны с различного рода ситуациями. Например, самые частотные слова – *text* и *google* – в привычном употреблении являются существительными, однако путем конверсии были получены цифровые неологизмы – *to text* «писать смс-сообщения», *to google* «гуглить». В таком случае мы проводили дополнительный поиск словоформ, например, для лексемы *google* (v.) частотность складывалась из поисковых запросов *to google*, *googling*, *googled*.

Другой распространенный случай может быть связан с игрой слов, но тоже является примером омонимии: *flame* в прямом значении «пламя», *flame* в цифровом значении «гневное email сообщение», приобретение нового значения слова *flame*. Этот спорный случай мы не могли решить с точки зрения частотности, однако, итоговое решение: оставлять лексему в словаре, или убирать ее, – мы принимали на основе Кембриджского и Оксфордского словарей. Если цифровое значение было найдено в одном из этих словарей, лексема оставалась в нашем списке, но без указания частотности;

3. *Проведение анализа полученного списка по истории поиска слов пользователями интернета, обновление статистики:*

Благодаря инструментам, предоставляемым поисковым сервисом *Google*, возможно произвести анализ частотности лексемы не за все время существования сервиса, а за ограниченный отрезок времени. Тогда можно получить статистику того, насколько действительно пользователи заинтересованы в том или ином явлении. Мы использовали инструмент «Планировщик ключевых слов» на сервисе *Google Реклама*, анализ данных за последний год.

Если статистика отображала, что пользователи искали слово менее тысячи раз за последний год, тогда мы не добавляли его в итоговый список. Так, например, в итоговый список не вошла лексема *JeSuisCharlie*. В 2015 году произошел теракт в редакции *Charlie Hebdo* в Париже, и пользователи сервиса *Twitter* использовали этот слоган для быстрого поиска обновлений темы. Однако, в 2020 году эта тема стала интересовать меньшее количество пользователей (7 кликов за год);

4. Составление глоссария неологизмов цифровой культуры:

К итоговому списку лексем мы добавили данные, указанные на сайте *WordSpy*: пометы о части речи, пометы об альтернативных написаниях и толкование на английском языке. Глоссарий отсортирован в алфавитном порядке, при этом мы не стали указывать частотность, поскольку она является приблизительной и была использована нами в качестве одного из инструментов отбора.

Всего получилось 150 лексических единиц. В рамках курса предполагается отработка неологизмов цифровой культуры при помощи ряда лингвистических упражнений закрытого типа на словообразование, толкование лексического значения и подстановку в контекст коммуникативных ситуаций.

Отбор эпизодов на основе анкетирования

Еще на первых этапах разработки курса мы задавались вопросом определения целевой аудитории курса. Кроме того, в дальнейшем нам было необходимо отобрать из 21 эпизода телесериала лишь те, которые вызывают наибольший положительный отклик у потенциальной целевой аудитории, поскольку следствием эмоционального подкрепления будет облегченное запоминание материала и высокая мотивация студентов курса.

В качестве инструмента отбора мы использовали открытый опрос-анкетирование. Потенциально опрос не имел ограничений в количестве участников, поскольку мы проводили его при помощи онлайн сервиса «*Google формы*». Однако, итоговое количество участников составило 49 человек.

В большинстве своем группа опрашиваемых относилась к возрастной категории от 18 до 24 лет, присутствовал один участник до 18 лет, два участника от 40 до 54 лет и никого старше 55 лет. Больше половины опрашиваемых смотрело телесериал на английском языке (57,5 %), из которых 40 % утверждало, что их уровень английского соотносится с C1 или выше (согласно общеевропейской шкале уровня владения иностранным языком CEFR), в то время как 60 % утверждало, что их уровень является B2.

При помощи опроса мы смогли выделить самые приятно и неприятно запомнившиеся эпизоды, а также эпизоды, которые опрашиваемые не стали бы советовать к просмотру по причине излишне шокирующего содержания. Мы приняли решение не использовать последний тип эпизодов при разработке курса. Ниже приведем фрагмент таблицы, при помощи которой мы структурировали полученные данные. Каждый участник мог выбрать более одного эпизода для каждой категории.

Эпизоды, вызвавшие наибольший эмоциональный отклик опрашиваемых

Самые запомнившиеся эпизоды		Эпизоды, которые опрашиваемые не стали бы советовать к просмотру	
Название эпизода	Процент участников, упомянувших его	Название эпизода	Процент участников, упомянувших его
Нырок	25 %	Национальный гимн	18 %
Сан-Джуниперо	25 %	Черный музей	14,5 %
15 Миллионов заслуг	20 %	Заткнись и танцуй	12 %

Стоит отметить, что в самых запомнившихся эпизодах поднимаются такие темы как личные взаимоотношения и социальный статус, а в тех эпизодах, которые опрашиваемые советовать бы не стали, подняты темы, связанные со сферой политики и феноменом шантажа. И в принципе все эпизоды телесериала, так или иначе связанные с политической тематикой опрашиваемыми упоминались либо в негативном ключе, либо не упоминались вовсе. Вероятно, это может быть связано с особенностями национальной культуры.

В результате анализа данных анкетирования мы отобрали 9 эпизодов телесериала и структурировали материал в формате таблицы, отобразив в ней основные темы и тенденции альтернативного будущего по мнению создателей телесериала (подробно об этом мы писали в другой нашей статье «*Designing an Online Course for the 21st Century Learners of English*»). [5] Отобранный материал мы смогли распределить по 5 тематическим группам: «*Social media and society*», «*Gaming industry and entertainment*», «*Personal relationships in digital society*», «*Digital childhood*», «*Ageing and the concept of digital afterlife*».

Примеры отобранных фрагментов для дальнейшей разработки упражнений

Формат массового онлайн-курса является в той или иной степени ограничивающим фактором, поскольку гораздо легче организовать выполнение упражнений, ориентированных на анализ коммуникативных ситуаций и на развитие письменной речи. Выполнение устных же заданий (если такие предполагаются курсом) во многом остается на совести студентов; невозможными представляются групповые и парные речевые отработки, или же проведение ролевых игр в рамках курса, что как раз является одним из наиболее эффективных способов развития коммуникативной компетенции.

Учитывая ограничения выбранного нами формата, нам предстояло отобрать коммуникативные ситуации на материале эпизодов телесериала для

разработки на их основе упражнений, направленных на их анализ и **либо** отработку коммуникативных ситуаций с использованием ключевой лексики (лингвистические упражнения), **либо** отработку цифровой компетенции, отображенной в фрагменте(/-ах).

Таким образом, главными факторами при выборе коммуникативных ситуаций являлись:

1. Наиболее яркое отображение ключевых цифровых компетенций;
2. Использование неологизмов цифровой культуры – для их изучения в контексте, для их дальнейшего закрепления при помощи упражнений и для развития знания языка мгновенных сообщений (*netspeak*).

В качестве примера для потенциальной отработки цифровой компетенции приведем несколько ситуаций, отображенных нами из эпизода *15 Миллионов заслуг*, в которых наглядно отображено применение виртуально-личностной компетенции.

Первая ситуация, предложенная для анализа студентов – выбор одним из персонажей серии внешности своей виртуальной личности, а именно прически. Персонаж советуется со своей подругой о выборе прически для аватара с такой же серьезностью, как если бы речь шла о реальном походе к парикмахеру. Кроме того, за смену виртуальной прически снимается валюта.

Вторая ситуация заключается в процессе передачи подарка: аватар того, кто дарит подарок, появляется на экране того, кому он предназначен, и будто бы «вручает» его. В качестве ответной реакции тот, кто подарок получил, появляется на экране дарителя и устно его благодарит. При этом показано, что люди в реальной жизни также испытывают очень сильные и искренние эмоции радости и благодарности.

Третья же ситуация – фрагмент выступления главной героини на шоу талантов. Сзади жюри на экране отображается виртуальный стадион с бесчисленным количеством аватаров, которые реагируют на пение героини так, как будто бы они находятся на настоящем концерте. Камера показывает нам двух аватаров вблизи поочередно – и их владельцев в их же комнатах. Эмоциональное поведение виртуальных образов полностью совпадает с эмоциональным поведением реальных людей.

Таким образом, ситуации, представленные выше, отображают сближение виртуального и реального, обосновывают важность выражения личного при помощи виртуальных инструментов. Кроме того, можно заключить, что ситуации, переживаемые в виртуальном пространстве, могут вызывать не менее сильные и реальные эмоции, чем те же самые ситуации, произошедшие в реальной жизни, что, как нам кажется, является правдивым и для современных носителей цифровой культуры.

Для развития виртуально-личностной компетенции в рамках нашего онлайн-курса после анализа описанных выше ситуаций, студентам будет предложено создать собственный аватар при помощи стороннего ресурса, выгрузить его на форум курса в формате *PNG*, а также добавить под ним небольшой рассказ о себе на английском языке. Предполагается, что помимо развития виртуально-личностной компетенции, это и подобные ему задания

в рамках курса будут провоцировать общение на форуме и, таким образом, стимулировать развитие компетенции виртуального сотрудничества.

Заключение

На данном этапе нашего исследования мы составили глоссарий неологизмов цифровой культуры, состоящий из 150 лексем. При составлении глоссария мы столкнулись с рядом трудностей, которые, в основном, заключались в невозможности снять омонимию и получить более точную картину частотности употребления лексем англоязычными пользователями интернета.

Вне всякого сомнения, этот глоссарий имеет огромный потенциал для его расширения и дополнения. Вероятно, в дальнейшем было бы полезно провести более глубокое корпусное исследование на базе текстов социальных сетей *Twitter* и *Facebook* для уточнения частотности лексем и дальнейшего более глубокого анализа языка *netspeak*.

Однако, сам факт того, что наш первоначальный список интернет-неологизмов состоял из 656 лексем, а наиболее частотные лексемы встречались более чем на нескольких миллиардах страниц, кажется нам важным показателем того, что язык взаимодействия в сети интернет является одним из наиболее крупных атрибутов цифровой культуры, задающим некоторые правила «цифровой» коммуникации.

Мы полагаем, что отобранные нами лексемы имеют высокий потенциал использования при обсуждении как остросоциальной, так и бытовой действительности в контексте цифровой культуры, и их закрепление также может способствовать лучшему пониманию этой культуры. Поэтому в будущем онлайн-курсе особое внимание мы уделим именно развитию *texting literacy*, умению пользоваться языком *netspeak*.

На основе анализа опроса мы можем утверждать, что курсом на материале телесериала «Черное зеркало» в большей степени заинтересовались бы молодые люди от 18 до 24 лет, и на просмотр на иностранном языке решились бы студенты с уровнем английского языка *Upper-Intermediate* или выше. Темы, затронутые в наиболее запомнившихся участникам опроса эпизодах, связаны с влиянием цифровых технологий на личные взаимоотношения и социальный статус, отторжение же вызывают темы, связанные с политикой и феноменом шантажа, т. е. угрозой распространения личных сведений, являющейся частью принуждения, содержащего в себе какое-то требование. В дальнейшем было бы интересно провести исследование, является ли подобное отношение к выделенным темам свойственным всем носителям цифровой культуры, или же подобный результат объясняется национальной культурой.

В заключение хотелось бы отметить, что, поскольку цифровизация затрагивает практически все сферы жизни современного человека, она в том числе уже начала влиять и на образ современного высшего и послеуниверситетского образования. Навыки работы в виртуальном пространстве, понимание цифрового дискурса и умение успешно участвовать

в нем смогут расширить как спектр инструментов преподавания, так и обогатят ресурсы, доступные для отработки актуального для XXI века языкового материала. Таким образом, исследования в области методики внедрения обучения цифровым компетенциям в контекст языкового образования будут исключительно набирать актуальность.

Благодарности

Выражаю благодарность своему научному руководителю Марии Юрьевне Копыловской за ценные советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи, а также студенту 2-го курса магистратуры КФУ направления «Прикладная математика и информатика» Ю.М. Федорову за разработку программы, позволившей автоматизировать составление первоначального списка неологизмов цифровой культуры, включающего в себя не только словарные метаданные, но и частотности лексем.

Литература

1. Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018.
2. Копыловская М.Ю. Новые ценности языкового образования информационного общества // Ценности ЮНЕСКО как основа формирования кросс-культурного пространства: сборник статей международной научной конференции 02–05 июля 2018. – Кострома: 2018. – С. 142–148.
3. Фруммин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
4. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital Literacies*. New York: Routledge. 2014.
5. Копыловская М., Линник Ю., Сергаева Ю. *Designing an Online Course for the 21st Century Learners of English/ Традиционное и новое в лингводидактике: Межкультурная коммуникация и цифровая культура*. СПб.: СПбГУ, 2019. – Р. 199–206.
6. Lindquist H. *Corpus Linguistics and the Description of English/ Corpus linguistics in cyberspace*. Edinburgh: 2013. – Р. 187–207.
7. *WordSpy: The Word Lover's Guide to New Word* [Электронный ресурс]: <https://www.wordspy.com/>.

УДК 371

**Н.Г. Липкина, к. п. н., доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия**

ПЕДАГОГИКА ЯНУША КОРЧАКА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье раскрываются современные проблемы подготовки студентов к педагогической деятельности, подчеркнуты роль и значение обращения в процессе изучения педагогики к трудам Януша Корчака. Книги великого педагога приобретают особую актуальность в связи с необходимостью реализации компетентностного подхода в преподавании педагогики и формирования гуманистической направленности будущего учителя.

Ключевые слова: воспитание, гуманистическая направленность, компетентностный подход, фасилитатор.

JANUSZ KORCZAK'S PEDAGOGY AND MODERN PROBLEMS OF TEACHER EDUCATION

***Abstract.** An essay describes the current problems of preparing students for educational activities, emphasizes the role and importance of the works of Janusz Korczak in the process of studying of pedagogy. The books of the great teacher are being especially important due to the need to implement a competence-based approach in teaching pedagogy and the formation of the humanistic concept of the future teacher.*

***Keywords:** education, humanistic approach, competence-based approach, facilitator.*

Модернизация системы педагогического образования продолжается более 10 лет. За это время в программах бакалавриата произошло значительное сокращение часов на педагогику, в том числе на педагогическую практику. Необязательной стала практика в летнем оздоровительном лагере. Когда она оказалась альтернативной, ряд руководителей факультетов поспешил освободить студентов от нее. Большое количество часов в программах бакалавриата (направление «Педагогическое образование») отводится на самостоятельную работу. Она, безусловно, необходима, но можно ли у будущего педагога сформировать компетенции, минуя педагогическую деятельность, в процессе преимущественно самостоятельной работы? Обратимся к К.Д. Ушинскому, безусловному авторитету в вопросе подготовки учителя: «Что такое педагогическая опытность? Больше или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности» [1: 24]. То есть, по мнению Ушинского, должно быть осмысление фактов *собственной* педагогической деятельности. Без практики теория мертва. В приобретении «педагогической опытности», безусловно, большую роль играют знания, но не любые, а те, которые способствуют познанию мира детей, их проблем – знания, связанные с осмыслением базовых педагогических ценностей (рациональный уровень). При этом знание должно быть не просто понято, но пережито (уровень эмоционально-ценностного отношения) и принято личностью. На этом уровне осуществляется формирование позитивного отношения к базовым педагогическим ценностям. На следующем уровне пережитое и принятое знание должно быть реализовано в действии, в педагогической деятельности. Заключительный этап – рефлексивный: осмысление результатов деятельности, переживание чувства радости, удовлетворения от того, что достигнуты положительные результаты, найдены эффективные способы деятельности; или неудовлетворения, если что-то не получилось, осмысление ошибок, коррекция деятельности. Именно через эти этапы формируется педагогическая компетентность: способность

осмысленно решать педагогические проблемы в самых разных ситуациях. Вне непосредственного общения с детьми, которое происходит преимущественно в процессе педагогической практики, реализовать компетентностный подход невозможно.

Особенность педагогики как учебной дисциплины, на наш взгляд, в том, что теоретические знания, необходимые для освоения студентами, должны быть органично связаны с деятельностью, поскольку принятие их как ценности возможно только в процессе их практической реализации, решения жизненных проблем. Как справедливо отмечает Л.А. Косолапова, мы сумеем эффективно подготовить студентов к предстоящей педагогической деятельности только в условиях органичной связи теории и практики, опираясь на *«взаимопереходы теории и практики – многообразие видов познавательной и практической педагогической деятельности, которые развиваются от курса к курсу с точки зрения содержания (усложнение вследствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции (активности студентов на каждом этапе деятельности от целеполагания до анализа результатов) и интегрируют в процессе преподавания педагогики в профессионально-исследовательскую деятельность, освоенную студентом»*. [6: 5] Только в результате реализации такого подхода мы сумеем подготовить учителя, который в процессе профессиональной деятельности будет выстраивать с детьми бесконфликтные, субъект-субъектные отношения, научится понимать их проблемы, решать широкий круг задач организации их жизнедеятельности, то есть станет компетентным педагогом, способным найти эффективное решение любой педагогической проблемы. Как можно, встретившись с ребенком всего на нескольких уроках во время единственной практики, предусмотренной программой бакалавриата (направление «Педагогическое образование»), решать все эти задачи!

Как справедливо отмечает Р.А. Валеева, «в современной школе, несмотря на резкое изменение общественной жизни... воспитательная работа в массовой школьной практике все еще представляет формальный, стереотипный характер, все еще предписывает воспитанникам роль объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов социальной жизни, саморазвития и самоопределения» [2: 4]. Это также является следствием формального, стереотипного подхода к подготовке будущего учителя, недостаток непосредственного общения будущих педагогов с детьми в процессе их обучения в ВУЗе.

Безусловно, современный учитель в идеале – это компетентный специалист, владеющий системой педагогических знаний, а также универсальными учебными действиями, человек, способный видеть ребенка в образовательном процессе и решать задачи его личностного развития. Именно поэтому очень важно дать на студенческой скамье будущему учителю знания, которые будут способствовать формированию его гуманистической направленности, а затем включить его в педагогическую деятельность, в которой эти знания будут реализованы. Актуально в этом плане обращение к жизни и педагогическому творчеству одного из самых ярких гуманистов

XX века Януша Корчака. Позиция Януша Корчака способствует пониманию того, на что именно должна быть направлена подготовка будущего педагога. Результат воспитательной деятельности зависит от способности взрослого выстраивать с ребенком эффективное общение – эта мысль проходит через все его педагогические сочинения. В основе отношения к ребенку должно лежать уважение его личности, доверие к нему. Современнно в этом плане звучат слова Януша Корчака: «Ребенок – существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязчивая дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!» [5: 6] Вместе с тем, он предупреждает: «Ребенок – иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев... Необходим гид, который вежливо ответит на все вопросы.» [5: 6] Но на практике нередко дети сталкиваются с другим: «В изумлении останавливается подчас разумный ребенок перед агрессией язвительной седовласой глупости» [5: 6]. Подчас вместо доброжелательного, внимательного отношения мы «отчитываем, выговариваем, наказываем» [5: 15] Для того, чтобы наше воспитательное влияние было эффективным, утверждает Я.Корчак, необходимо научиться понимать самых разных детей: «Для нарушений и упущений достаточно терпеливой и дружеской снисходительности; преступным детям необходима любовь... Надо понять сердцем их обиду...» [5: 21]. То же самое нередко происходит и в семье: «Вместо того, чтобы наблюдать, изучать и знать, берется первый попавшийся «удачный» ребенок и предъявляется требование к своему: вот на кого ты должен быть похож» [5: 27]. С точки зрения Я.Корчака главное в общении с детьми – это любовь, именно она помогает понимать и принимать их, прощать и быть справедливыми, требовать и влиять. Как научить будущих учителей любить детей, понимать и принимать их? Вне педагогической деятельности это невозможно. Студенты, прошедшие педагогическую практику в летнем оздоровительном лагере, окунувшись в общение и совместную деятельность с детьми, пишут: «Эта практика дала мне очень много: я научилась понимать проблемы детей, общаться с ними», «Сначала я боялась детей, не знала, как к ним подойти, а сейчас я с ужасом думаю, что через несколько дней мы расстанемся, они стали мне родными».

Таким образом, в подготовке будущего учителя важно создать условия для формирования его гуманистической направленности, ведь современный учитель – это педагог, который не просто владеет системой знаний и умений по организации педагогической деятельности, не просто обладает совокупностью профессиональных компетенций, позволяющих ему выстраивать воспитательную работу с детьми, а *фасилитатор*, обладающий искусством понимания ребенка, его проблем и трудностей роста, искусством уважения, а также искусством помощи и поддержки. Именно это делает педагога человеком, способным быть и другом для ребенка, и Учителем в высшем понимании этого слова, одним словом – компетентным специалистом.

Студенты, погружаясь в мир Януша Корчака, знакомясь с его педагогической деятельностью, учатся у него искусству понимания проблем

ребенка. Сочинения великого педагога помогают студентам осмыслить одно из главных противоречий детства: между потребностью ребенка в ощущении собственной независимости и его реальной зависимостью от мира взрослых – и найти ответ на вопрос: как создать условия для утверждения себя ребенком как личности в системе отношений в мире взрослых. Изучая работы Я. Корчака, студенты приходят к пониманию истинного смысла воспитания, которое не имеет ничего общего с основными постулатами авторитарной педагогики, в основе которой – взгляд на ребенка как на будущего взрослого и отношение к детству как к периоду подготовки к другой, взрослой жизни. Именно против такого отношения к детям восставал Януш Корчак, а еще против позиции педагога как истины в последней инстанции, поскольку именно ею объясняется стремление педагогов обрести абсолютную власть над ребенком, подчинить его себе, заставить стать таким, каким хочется взрослому: «Зная путь к успеху, мы указываем и советуем. Развиваем достоинства, подавляем недостатки. Направляем, поправляем, приучаем. Он – ничто, мы – все» [5: 6]. За всем этим – обесценивание детства, взгляд на него только лишь как на подготовительную ступень к настоящей, взрослой жизни. Изучение работ Корчака, обращение к его биографии, педагогической деятельности позволяет студентам понять: детство – не подготовка к жизни, а сама жизнь, оно – абсолютная ценность, от того, сумеет ли человек пережить радость детства, зависит во многом, каким взрослым он вырастет. Погружение в творчество Корчака, осмысление его жизненного и творческого пути (студенты читают его работы, обсуждают педагогические инварианты, готовят доклады с презентациями по его книгам, ставят спектакли, проводят круглые столы для старшеклассников о жизни и педагогическом творчестве великого Учителя) позволяют студентам понять, пережить и принять его идеи. И все это должно быть закреплено практикой непосредственного общения с детьми. Это путь реализации компетентностного подхода, в котором тесно увязывается принятие идей гуманистической педагогики и реализация этих идей на практике.

Обращаясь к педагогическому наследию Януша Корчака, студенты осознают: воспитание – это не целенаправленное формирование личности ребенка (ничего нельзя сформировать, минуя желание, потребности самого ребенка), это процесс совместного с ребенком проживания жизни, диалог, предполагающий равноправие его участников, ориентацию на взаимопонимание, сотворчество и соразвитие. И эту совместную жизнь студенты должны проживать с детьми на протяжении всех лет обучения, чтобы понять и осмыслить: необходимым условием результативности воспитания является гуманистический характер взаимоотношений педагога и ребенка. Этому невозможно научить традиционными средствами, хотя наша система педагогического образования ориентирована прежде всего на передачу знаний, это можно «взрастить» в студенте, создав для этого благоприятные условия, включив его самого в систему развивающих и развивающихся отношений с детьми и с педагогами, осуществляющими обучение в диалоге, погрузив будущих педагогов в атмосферу любви к тем, кто в этом так нуждается. А это возможно только в процессе практической деятельности, в которой тесно

увязаны теория и практика как необходимое условие для формирования «педагогической опытности», или, говоря современным языком, педагогической компетентности.

Литература

1. Антология гуманной педагогики. К.Д. Ушинский / составитель Лебедев П.А./ – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 222 с.
2. Валеева Р.А. Януш Корчак. Как любить ребенка. – М.: Социальный проект, 1016. – 159 с.
3. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 200 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. проф. В.А. Козырева /- Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 297 с.
5. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
6. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2010. – 47 с.

УДК 372.881.161.1

**Н.В. Макшанцева, доктор педагогических наук, профессор
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия**

КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье рассматривается культуuroобразующая концепция обучения русскому языку в аспекте требований современной образовательной парадигмы. Подчеркивается важность процесса оптимизации изучения русского языка; предлагается концептуальный подход к филологической подготовке специалистов. Акцентируется целесообразность интерпретативного (герменевтического) анализа лингвокультурных концептов. Прогнозируется эффективность предложенного подхода в становлении ценностного сознания **человека культуры**.

Ключевые слова: русский язык, культуuroобразующая концепция, «человек культуры», концептуальный подход, ценностное сознание, концепт, герменевтика.

**N.V. Makshantseva, doctor, professor
Nizhny Novgorod State Linguistic University
them.N.A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod, Russia**

CULTURAL-FORMING CONCEPT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE: PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF A MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Abstract. The article discusses the culture-forming concept of teaching the Russian language in the aspect of the modern educational paradigm requirements. The author emphasizes the importance of the process of optimizing the study of the Russian language; proposes the conceptual

approach to the philological training of specialists; emphasizes the expediency of an interpretive (hermeneutic) analysis of linguocultural concepts. The author gives a forecast of the effectiveness of the proposed approach in the becoming of the value consciousness of the person of culture.

Keywords: Russian language, culture-forming concept, «person of culture», conceptual approach, value consciousness, concept, hermeneutics.

В настоящее время педагогическое сообщество ощущает потребность в развитии предметной области «Филология» как культуuroобразующего феномена, как духовной основы национальной идентичности. В контексте сказанного возникла необходимость в концептуальном осмыслении перспектив подготовки учителей-филологов.

Представляется, что новая образовательная модель должна включать элементы, которые могли бы обеспечить:

- эффективность вузовской подготовки специалистов;
- сохранение национально и социально ориентированного, гуманистического характера профессиональной деятельности педагогов;
- формирование профессионально значимых компетенций;
- соответствие филологического образования важнейшим задачам государственной политики;
- способность специалиста к личностной самореализации.

Нас будет интересовать концепция преподавания русского языка. В парадигме современного образования вопросы оптимизации обучения русскому языку занимают первостепенное значение, что обусловлено многими причинами.

Во-первых, общество пришло к пониманию того, что владение родным языком, умение общаться, вести гармоничный диалог, добиваться желаемой цели в процессе коммуникации – важные составляющие профессиональных умений в разных сферах деятельности. Лингвист Т.Г. Винокур очень точно и ёмко определила речевое поведение как «визитную карточку человека в обществе». Соответственно обучение русскому языку должно решающим образом влиять на грамотность общества в целом.

Во-вторых, русский язык имеет огромное значение не только для Российской Федерации, но и для мирового сообщества, поскольку он является одним из мировых языков и важным инструментом познания русского мира другими народами.

В России разработана языковая политика, направленная на поддержку и продвижение русского языка в мировом цивилизационном пространстве (Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, масштабный проект «Образование на русском», мероприятия фонда «Русский мир» и др.)

В-третьих, Русский язык – душа России, ее святыня, предметное воплощение высших духовных ценностей, нерушимое духовное достояние, без которого народ теряет своё лицо.

В-четвертых, русский язык – органическая часть русской культуры. Поэтому изучение языка и культуры должно осуществляться в единстве, в целостности. Язык воспринимается как культуuroобразующий феномен.

Подчеркнем, что в рамках антропоцентрической парадигмы язык рассматривается как «окно в духовный мир человека, в его интеллект, средство доступа к тайнам мыслительных процессов» [8], как «дом духа» в понимании Ю. Степанова, развившего известную метафору философа М. Хайдеггера «язык – дом бытия человека».

Утверждение антропоцентрической парадигмы обозначило вектор исследований, который можно определить следующим образом: человек и его место в культуре, ибо «в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии» [11]. Еще одно достижение новой парадигмы – внимание к национально-культурной специфике языка. Еще Н.А. Бердяев отмечал, что каждый отдельный человек входит в человечество как национальный человек, следовательно и культура всегда национальна.

В методологическом аспекте наиболее значимым представляется определение культуры, данное М.С. Каганом: «...форма бытия, которая обрзуется человеческой деятельностью и охватывает

- качества самого человека как субъекта сверхприродной деятельности и одновременно ее продукта;
- способы человеческой деятельности, порождающей и воспринимающей предметный мир культуры;
- предметное (материальное, духовное, художественное) бытие культуры;
- общение людей в соответствующих процессах» [7].

Культура – это любое природное явление, преображенное человеческим вмешательством и в силу этого могущее быть включенным в социальный контекст [16]. Опираясь на приведенные суждения, отметим, что культура – исключительно человеческий феномен. Именно в человеке ученые ищут ключ к пониманию феномена культуры. Все увиденное и воспринятое человек включает в мыслительную деятельность. Во многих толкованиях понятия «культура» присутствует мысль о том, что ядром культуры являются смыслы, которые реализуются в культурных кодах [14]. Это могут быть слова, символы, мифологемы, концепты и т. д.

Важно подчеркнуть, что культура – это духовное освоение действительности [12]. Соответственно культурные ценности рассматриваются как результат объективации духовной деятельности человека. Язык участвует во всех этапах духовного освоения действительности: при производстве, хранении духовных ценностей, при их распространении и восприятии личностью. Поэтому одна из значимых функций языка – служить средством трансляции культуры.

При трансляции достижений культуры приобретает особую значимость проблема сохранности духовных ценностей, изначально предназначенных не только для их сиюминутного восприятия, но и для осмысления, осознания,

присвоения с целью дальнейшего использования, передачи культурно значимой информации от поколения к поколению.

Конкретизируя систему распространения культурных ценностей ученые выделяют в ее составе

- непосредственную передачу ценностей, осуществляемую на уровне любого микросоциума (семья, коллектив и т. д.);
- институциональное воспитание и образование, включая системы массовых коммуникаций [6].

Говоря о значимости ВУЗа, следует сказать, что именно здесь происходит приобщение к этническим (а также мировым) духовным ценностям, формируется общекультурная компетенция молодого специалиста путем познания как современных культурных ценностей, так и созданных предшествующими эпохами.

Для трансляции культурных ценностей важно учитывать специфику используемого канала коммуникативной связи. Традиционные трансляционные каналы – это образовательные учреждения всех видов и уровней, просветительские организации, СМИ. Среди новых каналов назовем прежде всего электронные средства: интернет, блогосферы, соцсети, в которых текстовую основу общения составляет разговорная речь, во многих случаях в сленговой манифестации, с широким включением заимствованных слов. Нередко речь отражает поток сознания, содержит орфографические ошибки. Как верно заметил М. Кронгауз, по виду это письменная речь, по структуре – устная, это разговорный дискурс, у которого свои законы развития. Выражением устности, например, являются смайлики, которые компенсируют отсутствие интонации мимикой, эмоции передаются с помощью условных обозначений.

Общение в различных сетях идет по своим условным правилам, когда не требуется внимательного отношения к написанному, когда отсутствуют знаки препинания, умение логично излагать мысли. Молодые люди зачастую оказываются под сильным воздействием субкультуры Интернета.

Ситуация осложняется тем, что выпускники средних школ плохо владеют родным языком. К сожалению, средняя школа заинтересована лишь в успешной сдаче ЕГЭ, что нередко ведет к формальному воспроизведению знаний, не развивая в молодом поколении настоящий интерес к словесности. Парадокс в том, что все сдают Единый государственный экзамен по русскому языку, результаты которого учитываются при поступлении в ВУЗ, но при этом на практике учащиеся не умеют использовать лексическое, стилистическое богатство родного языка, не умеют создавать тексты, не владеют лингвистической компетенцией, понимаемой как «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, способность их использования в речи» [2]. Язык не является интеллектуальным инструментом для формирования культурных кодов. Падает уровень начитанности и как следствие – незнание национальной культуры, прецедентных феноменов.

Как заметил М. Кронгауз, мы теряем «общее культурное пространство» (М. Кронгауз). Раньше цитаты объединяли людей из разных слоев общества,

обеспечивали диалог разных поколений. А сейчас «нечем аукаться – нечем откликаться». Учащиеся все хуже опознают цитаты из русской литературы. И еще – сознание трагизма момента: общее падение уровня культуры речи в современном обществе. Появилась естественная необходимость в «экологии слова», «экологии языка» (сам термин «экология языка» впервые появился 1972 году в одноименной работе англичанина Хаугена [*Haugen*]). Под экологией слова можно понимать сохранение родного языка, его словесного богатства. Это и целостность языка, его связь с культурой своего народа. Это понятие о духовном значении слова, о глубинной связи с характером народа, с высшими духовными сферами. Слова непредсказуемо будят смыслы, дух человеческий действует через слово. Петр Чаадаев отметил, что «главный рычаг образования душ есть, без сомнения, слово, без него нельзя себе представить ни происхождения сознания в отдельной личности, ни его развития в человеческом роде» [15].

В условиях разбалансированности информационно-ценностного пространства огромная ответственность и надежда возлагается на образование, на осознание обществом его ценностно-нравственного значения. Одной из важнейших задач является формирование ценностного сознания человека культуры как целостно-духовной личности, сопрягающей познавательный потенциал разума с отвечающей уровню общественного бытия системы ценностей. Формирование *человека культуры* предполагает формирование его *ценностного* сознания. В современной науке существуют различные дефиниции сознания *человека культуры*:

- диалогическое (В.С. Библер);
- концептуализированное (Ю.С. Степанов);
- ценностное (Н.С. Розов, М.С. Каган, В.В. Ильин);
- духовный слой сознания (В.П. Зинченко);
- лингвокультурное сознание (Г.В. Денисова, Ю.Н. Караулов), термин, эксплицирующий связь языкового и ментального комплекса с культурой.

Решение проблемы формирования ценностного сознания идет разными путями. Нам представляется наиболее целесообразным позиционирование в русле концептуального подхода, который является оптимальным средством передачи культуры через призму языка.

Своеобразием предложенного подхода является то, что он базируется на основных тенденциях высшего образования, а именно:

- тенденции расширения поля языка не только как важнейшего средства общения, но и феномена духовной культуры;
- признании основополагающего принципа «человек в языке», продиктованного новой антропоцентрической парадигмой.

Концептуальный подход актуализирует понятие концепта как дидактической единицы обучения.

В отечественных исследованиях наблюдается разнообразие мнений в определении понятий, объясняющих глубинный слой ноосферы, который именуется концептом: «понятие», «генотип», «логоэпистема», «лингвокультурема», «сапиентема» и т. д. Концепт не имеет точной

и общепринятой дефиниции. С.А. Аскольдов понимал концепт в ментально-деятельностном ключе. Концепт трактуется как представление [1]; «алгебраическое выражение значения» [10]; «ключевое слово культуры» [3]; «сгусток культуры в сознании человека», «пучок представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово» [13]; «основная единица национального менталитета» [9]; «архиватор культурных смыслов», «вербализованный культурный смысл» [4].

Учитывая опыт оперирования языковыми единицами, отражающими этнокультурные ценности, мы определяем концепт как функционирующую в тексте смылосодержащую единицу сознания, получившую выражение в языке и обладающую устойчивой сетью ассоциаций, значимых для носителей данной культуры.

Считаем, что приобщение языковой личности к духовным ценностям происходит через систему лингвокультурных концептов (милосердие, любовь, совесть, патриотизм, благородство и другие). Концептуальный (интерпретативный) анализ актуализирует смыслопоисковую образовательную среду. В процессе обучения (особенно в ходе межкультурного взаимодействия) студенты постоянно сталкиваются с явлением разгадки смысла и в текстовой деятельности и в коммуникации. Эта герменевтическая составляющая концептуального подхода, с опорой на который учащиеся решают задачу постижения чужда понимания, а «чуждо заключается не в том, что души таинственно общаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» [5]. Интерпретатором смысла и является концепт. Сфера концептов – это сфера понимания. Вспомним, что филология как высшая форма гуманитарного образования и есть, по С. Аверинцеву, «служба понимания», помогающая выполнению одной из главных задач – понять другого человека, определенную эпоху, вечные ценности, многообразный мир.

Опыт обучения студентов на основе концептуального подхода, постижение общекультурных, специфично-культурных, и уникально-культурных смыслов в ходе интерпретативного анализа концептов позволяет констатировать перспективность и востребованность предложенной методики. Технология освоения концептов русского мира способствует решению насущных задач в подготовке будущих специалистов-филологов:

- формирование культурно-языковой личности;
- рождение концептуализированного, ценностного сознания;
- актуализация культурных компонентов содержания филологического образования (гуманитаризация);
- развитие образованности как особого качества личности, несущей образ культуры своего народа;
- духовно-нравственное становление личности, способной к успешной социализации и творческой самореализации в современном обществе.

Литература

1. Аскольдов С.А. *Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста.* М.: Academia, 1997. – С. 267–279.

2. Берсиров Б.М. Формирование лингвистической культуры у студентов в процессе обучения языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010, № 2.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – С. 27.
4. Воркачев, С.Г. Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов, М. Гнозис, 2007, с. 11.
5. Гадамер Г. О круге понимания. Неспособность к разговору. (Электронный ресурс)// <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000036/index.shtml>
6. Еишч М.Б. Культура в системе общества// Культура в общественной системе социализма. М. 1984, с. 36
7. Каган М.С. Философия культуры. СПб: 1996.
8. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. Известия АН. Серия лит. и языка. – Т. 63, № 3, 2004, с. 3–12)
9. Колесов В.В. Ментальность в языке и тексте. – СПб: Петербургское востоковедение, 2006.
10. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 28–37.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М. Академия. 2001, с. 7.
12. Нецименко Г.П. К постановке проблемы «язык как средство трансляции культуры»// Язык как средство трансляции культуры. – М. Наука, 2000, с. 31.
13. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 2001, с. 36–37.
14. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. Учебное пособие «Флинта». «Наука». 2004, с. 41.
15. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. – 2 изд. М.: Современник, 1989, с. 92.
16. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб, 1998, с. 35.

УДК 51(09)

**М.Дж. Марданов, член-корр. НАН Азербайджана,
докт. физ.-мат. наук, профессор, директор,
Р.М. Асланов, докт. пед. наук, профессор, зав. отделом
Институт математики и механики НАН Азербайджана,
И.Н. Исаев, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой
Азербайджанский государственный педагогический университет,
г. Баку, Азербайджан**

ПРАВСТВЕННЫЕ И ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В ТРУДАХ НАСРЕДДИНА ТУСИ

Аннотация. В данной статье изучаются некоторые нравственные и духовные взгляды в произведениях выдающегося азербайджанского астронома, математика, философа, педагога и просветителя Насреддина Туси «Эхлаги Насири» и «Правила этикета учителей и тех, кто получает образование». Определена роль Насреддина Туси в современной истории педагогической мысли, а также в области теории воспитания и их влияния на развитие личности. Известны его высказывания и выводы о философской основе и чистоте морали, о руководстве семьей и воспитании детей, о политическом управлении страной и миролюбии.

В процессе суждений, основанных на глубоких научных исследованиях, авторы приводят читателя к выводу о том, что Н. Туси определяя предметно-базовую основу каждой науки, особое внимание обращал на наличие этих факторов в теории воспитания.

Авторы с позиции современной педагогической науки рассматривают различные аспекты влияния речевых особенностей Н. Туси на формирование нравственных и духовных ценностей, а также анализируют и определяют их роль в развитии подрастающего поколения – молодёжи, что особенно важно для общества в наше время.

Ключевые слова: образование, наследие, воспитание, этика, педагогика, нравственность, духовность.

Образование освобождает ум от зависимости. Будущее современного общества зависит от образования.

В IX–XIII вв. Ближний и Средний Восток были центром передовой научной мысли. Философия, математика и астрономия многим обязаны выдающимся учёным этой части земного шара: алгебраисту, основателю алгебраической науки – Мухаммеду ибн Муса Хорезми (IX в.), известному на Западе под латинизированным именем Algorithmus; философу, астроному и геометру Абу Рейхану Бируни (973–1048); медику, философу и астроному Абу Али ибн Сина (980–1037), известному на Западе под именем Avicenna; философу, алгебраисту, геометру и поэту Омару Хайяму (1040–1128); геометру Табризи (X в.), известному на Западе под именем Anaritius [1], [5].

История наук знает лишь немного имён, которые могли бы сравниться с именем Насиреддина Туси по уникальности места в ней. Но была и «золотая нить», соединяющая все его работы, и этой нитью была его астрономия, математика, философия, педагогика и многие другие. В истории математики в истории точного знания и философии Насиреддин Туси всегда будет принадлежать к числу величайших основоположников наряду с Мухаммедом ибн Муса Хорезми, Бируни, Абу Али ибн Синой, О. Хайямом.

Ибн Мухаммед ибн Мухаммед ибн Гасан Туси (1201–1274), известный под именем Насреддин Туси является универсальным ученым, его работы были посвящены самым разнообразным областям знаний. Первый Мухаммед – его имя, второй Мухаммед – имя его отца, ибн Гасан – имя его деда. Его псевдоним Туси указывает на связь его с городом Тус. О слове Насреддин можно сказать так: слово Насир означает «помогающий», а слово Насреддин означает «помогающий религии». Следует отметить, что он сам принял имя Насир. Великий азербайджанский писатель М.Ф. Ахундов и поэт М.В. Видади и другие называли его Насир Туси. Некоторые историки отмечают, что Насиреддин Туси или родился в городе Тус, или там получил образование, поэтому он принял этот псевдоним. У него было три сына и дочь. Его дети до 13 века жили в Мараге, а затем переехали на север Азербайджана. Семья жила в Ордубаде и Ванандаде [4]. В 1274 году по дороге в Багдад Н.Туси заболел и 25 июня того же года скончался. Учёный похоронен в мечете Джалил Месджид рядом с могилой 7-го имама Мусеи –Кязыма. На могильном камне высечены слова: «Шах мира науки, Султан учёных, Заступник религии, справедливости, народа. До сего времени матери ещё не родили таких сыновей».

Насиреддин Туси как личность и как учёный педагог в области математического образования явление уникальное. Н. Туси был известен среди учёных по естествознанию и математиков благодаря своим работам по

астрономии, геометрии, алгебре и тригонометрии, но славу среди народа ему принесло произведение «Эхлаг-Насири», написанное им в 1235 году, будучи в провинции Гахистан, которую он посвятил правителю Гахистана Насиру.

Книга «Эхлаг-Насири» (Этика Насира), завоевала славу на всем Востоке. За короткое время произведение распространяется по Кавказу, в Иране, Средней Азии, Индии и в других странах. В последующие годы один экземпляр книги попадает к ханам Менгу и Хулагу. Прочитав ее, они выразили Туси свое уважение и благодарность.

Мысли Н. Туси относительно духовных ценностей занимают основное место в труде «Эхлаг-Насири».

Роль обучения и воспитания в современном мире общеизвестна. Человек своей воспитанностью отличается от других, и его сущность развивается только посредством воспитания. Ценность человека также можно определить по степени его образованности и воспитанности.

Произведение «Эхлаг-Насири» (Этика Насира) является «практической мудростью» и состоит из 3 основных разделов: «Очищение морали», «Благоразумие домовитости» и «Управление страной».

В книгу преимущественно вошли 3 статьи:

Первая статья: «Очищение морали» состоит из 2 частей: первая часть – «Основы» состоит из 7, вторая часть – «Цели» – 10 глав;

Вторая статья: «Благоразумие дома» состоит из 5 глав;

Третья статья: «Правила управления страной» состоит из 8 глав.

Главной особенностью произведения является органичное единство систематизированных в единое целое античной греческой философии, теории воспитания древнего Ирана, традиций классической арабской поэзии, духовных ценностей исламской религии, а также теории и опыта духовной жизни Азербайджана.

На первом плане освещаются жемчужины воспитания того периода. В теории воспитания Туси изучение национальных, нравственных и духовных ценностей очень важно на всех этапах истории, ибо это есть наше духовное богатство. В этом смысле исследование и изучение взглядов Н. Туси на духовные ценности обретает серьезное значение не только в плане постижения культурного наследия, а также с точки зрения применения их в деле сегодняшнего воспитания. Именно Туси, как уже отмечалось, воспел в этом произведении такие категории как нравственный долг, патриотизм, дружбу народов и высокий гуманизм, трудолюбие, преданность, дружелюбие, правдивость, благородство, гостеприимность, скромность, верность и т. д.

В этом произведении Н. Туси проявил себя искусным педагогом и талантливым воспитателем. Говоря о врождённых способностях человека, о влиянии окружающей среды на его формирование и развитие, автор отмечает важную роль в этом деле учёбы и воспитания. Добро, совесть, милосердие, справедливость, моральный долг, счастье, честь, достоинство, скромность, искренность и т. д. – это такие ценные качества, которые веками люди относили к духовным богатствам, имеющим особое значение в процессе людских взаимоотношений и вообще в жизни. В различные периоды

человеческого общества представления людей в плане отношения человека к другому человеку, к труду, коллективу, нации, обществу и в целом роду человеческому разнились. Следовательно, правила поведения, нравственные принципы тоже были другие. Однако, несмотря на это у каждой нации имелись свои духовные ценности, прошедшие сквозь фильтр истории и по сей день составляющее духовное богатство. В плане воспитания также имелось «единое мерило», которым руководствовались, определяя уровень личности в моральном плане. В определённый период, давая нравственную оценку личности, в обществе учитывали её отношение к добру, злу, справедливости, совести, милосердию, счастью, чести, достоинству и т. д. Такие нравственные категории пустили глубокие корни в нравственном состоянии и сознании каждого индивидуума, вошли в основу стиля жизни, правил поведения каждой отдельно взятой личности.

Н.Туси выдвинул оригинальные теоретические идеи, отразившие моральные ценности и опыт ряда поколений рода человеческого. Эти идеи дошли до нас в основном в форме теоретических обобщений, основанных на практике, наставлений, предложений, цитат и советов. Конечно, одними наставлениями и нравоучениями невозможно существенным образом очистить моральный дух человека. Однако при благоприятных условиях жизни наставления и советы не так уж и бесполезны. Если кто-то остаётся равнодушным и не прислушивается к мудрым советам, умным наставлениям, поучениям великих личностей, он лишает себя многого. Оставаясь безучастным в деле сохранения нравственных и духовных ценностей, подлежат сомнению, даже, в сущности, теряются его национальное самосознание, национальная принадлежность.

Исследования показали, что по теории воспитания Н.Туси без исключения все черты характера личности, положительные и отрицательные, несомненно, формируются под влиянием внешней среды, а также воспитания, и эта мысль красной нитью проходит в его теории. Человек не рождается «плохим», зловредным или с прекрасными нравственными качествами. Добро и зло не заложены в человеке изначально, с рождения. Это – продукт внешней среды, окружения, воспитания. Человек приобретает положительные и отрицательные качества только благодаря воспитанию.

В этом смысле Н. Туси неслучайно раскрыл в свойственной ему манере суть сказанного и наименование первой статьи своей книги «Эхлаг-Насири» «Эхлагын сафлашдырылмасы» (Очищение нравственности). По мнению Н. Туси, каждая наука должна иметь свою основу, которую следует изучить в первую очередь, в противном случае нельзя освоить никакую науку. Он, разъясняя основы других наук (медицина, математика), определяет основную цель и тему своей «науки воспитания»: таким образом темой этой науки является «человеческая страсть», желание с которой связаны все человеческие проявления: хорошие и хвалебные, дурные и осуждаемые, напрямую зависящие от воли самой личности. [2], [6]. Отсюда становится ясным, что согласно Н.Туси, все духовные ценности: добро, совесть, милосердие, достоинство, отвага, справедливость (правосудие,

беспристрастие), счастье, честь, любовь, дружба, товарищество, патриотизм и т. д. в широком смысле проявляются в страсти, желаниях и входят в суть этого понятия. Прежде всего Н. Туси, раскрывая содержание «страсти», пытается разъяснить это понятие. «Значит надо, прежде всего уяснить, из чего состоит человек, страсти человека, её границы и степень его совершенства, количества его сил, раскрыть причину его неудач, прегрешений, ошибок при правильном использовании этих сил, или же наоборот узнать, что препятствует его достижению счастья». Как видно, Н. Туси, считая «страсть» особым фактором для достижения счастья, в широком смысле постиг это понятие. Он пытается доказать, что такие категории как «дух», «психика», «духовное состояние», «ум», «сознание», «восприятие» присущи всем существам, включая неодушевлённых, показал, что сущность растений образуют именно эти вышеназванные категории, значит обладают духовной сущностью, но отмечал, что эти категории никоим образом не отождествляются с материей. «Страсть» особенно её человеческая или речевая сторона именуется Н. Туси «простой сутью», «субстанцией». Она всегда берётся **над** всем (как надстроечная категория) Следует знать, что тело, подвергшееся процессу разложения даже после тления сохраняет «страсть речи». Нет никакой связи между смертью и «речевой страстью», наоборот она никогда неуничтожима, неистребима, т. е. страсть не подвластна смерти [6].

Н. Туси для пояснения категории «страсть вожеление» приводит шесть условий и пытается все из них в отдельности в разных пунктах разъяснить и доказать их существование. В целях наглядности приводит примеры «страсти», «желания», взятые у природы, или из повседневной жизни. Доказывая существование «страсти», «желания», её сущность, простоту, элементарность, а также нематериальность, что это – нечто необъяснимое, подразумеваемое неявное понятие которое можно только и только посредством её же, и никакими органами чувств не может быть воспринята.

Человек на ранней стадии развития общества мало чем отличался от животного по образу существования, действиями, деятельностью. «На этой стадии отличия и превосходства являются естественными, затем уже на следующих этапах его успехи связаны только с волей, умением наблюдать и конечно способностями» [2], [6]. По мнению Н. Туси, человек, пользуясь этими преимуществами, овладевает славными свойствами личности. «Это свойственно тем людям, которые открывают полезные ремёсла и находят в себе способности изготовлять нужные сложные орудия труда умственных усилий, целенаправленному мышлению, таланту и находчивости. Стремящихся к ремёслам, профессии и науке и в этом направлении вкладывающие много труда, умственных усилий, мысли, Н. Туси возвышает их до наивысшей точки развития. Такие личности, следуя требованиям морали, берут на себя такие полномочия как приведение в порядок дел на Земле, помощь людям достичь счастья, упорядочение всех бытовых неполадок, следуя требованиям морали». Это есть наивысшая точка достижения человека в процессе его развития [6]. Такие люди достигают наивысшей точки на пути своего возвышения до

«отличной» степени, для которых удовлетворение духовных потребностей стоит выше материальных.

Обобщая свои мысли о духовных потребностях человека, Н. Туси считает, что путь к их обеспечению и управлению ими лежит через ум, мышление, сознание и волю человека. Ключ человека на пути к счастью и несчастью, мудрости и пороку – его сознание и сила воли.

Своим произведением «Эхлаг-Насири» (Этика Насира) Н. Туси вошел в историю восточных народов как научный просветитель, педагог и теоретик морали.

Нравственные взгляды выдающегося азербайджанского представителя восточной народной педагогики – Насиреддина Туси могут послужить ключом к решению многих проблем и трудностей в области образования, и этики. Насиреддин Туси был не только великим учёным в области воспитания, но и великим учителем.

Основываясь на том, что мысли Насиреддина Туси о воспитании весьма полезны, рассмотрение его размышлений о воспитании весьма актуально.

В области нравственного воспитания историческое исследование нравственных взглядов Насиреддина Туси свидетельствует о развитости исламской мысли и осведомленности человека на этапах развития и эволюции культуры и познания мира.

Понятие «воспитание» является одним из первоначальных и основных потребностей человеческой жизни, и оно является не только неотъемлемой частью жизни, но «сама жизнь от колыбели до могилы является его отражением». Человек только путём правильного воспитания может называться мыслящим существом и добиться своих целей, желаний, чтобы достигнуть высот своего счастья. Воспитание на базе взглядов и идей прогрессивных мыслителей прошлого имеет огромное значение.

В педагогической науке до настоящего времени мало изучен сопоставительный анализ нравственных взглядов в трудах выдающейся личности Насиреддина Туси. Кроме некоторых незначительных исторических заметок и коротких статей, специальные исследования, посвященные данной проблематике отсутствуют.

Научное наследие Насиреддина Туси представляет большой научный и практический интерес для историко-педагогической науки.

Идея преобразования структуры, системы обучения и воспитания Насиреддина Туси сыграла свою историческую роль в жизни народов, она признана одной из существенных составляющих общечеловеческой культуры, представляющей педагогическую ценность и на современном этапе.

Насиреддин Туси считает процесс воспитания рождением «ангела» в человеке путем прививания определённых привычек. В этой книге он отмечает следующее: «Воспитание есть качество, которое должно следовать за природой, чтобы человек мог в совершенстве показать изящество явлений. Природа – своего рода учитель, а продукт природы – ученик».

Насиреддин Туси убеждён в том, что каждый, кто придерживается определенной дисциплины, должен направить свои усилия именно

в выбранную самим отрасль, чтобы насладиться вкусом знаний. Действительно Насиреддин Туси, конкретизируя роль обучения и воспитания, находит их суть в правильном выборе профессии, иначе вся проделанная работа в воспитании и обучении – дело напрасное и бесполезное. Насиреддин Туси отмечает, что человек обладает чувством страсти, гнева и разума, эти чувства формируются поэтапно. Первое чувство – чувство страсти, затем – гнева, а последнее – разума. В планировании обучения и воспитания необходимо учитывать поэтапное формирование и отражение чувств. Он также подчеркивает, что «Природа человека имеет склонность к получению знаний и практики. Если планирование обучения и воспитания систематизировать на почве образования и мудрости, то человечество будет развиваться достойно. Будут формироваться всесторонние способности и научное мировоззрение».

Первой основной задачей родителей, по мнению Насиреддина Туси – это дать ребёнку доброе имя. По его мнению, достойное имя является двигателем, способствующим его дальнейшему развитию, а имя, которое не соответствует ребёнку, всю жизнь будет доставлять ему неудобства. Недостойное имя способствует тому, что у ребенка появится комплекс неполноценности и в его представлении произойдет искажение чувства «я». Если же дать ребенку смешное и недостойное имя, отмечает Насиреддин Туси, это, без сомнения, оставит в его жизни недобрый след.

Восприимчивость к воспитанию среди людей разнообразна. Некоторые из них имеют определенную подготовку в этой области и легко поддаются воспитанию. Такие люди наделены благородством, тонкостью души, стыдливостью и застенчивостью, однако некоторые другие не имеют предварительной подготовки и, напротив, выступают против воспитания и наставлений. Подобно черному камню, который никак не отражает свет, Насиреддин Туси указывает на наличие человеческих отличий, и считает важным и значимым в воспитании учет особенностей каждого человека. Он отмечает, что дети более восприимчивы к воспитанию чем взрослые, и считает детские годы самым удобным периодом в воспитании ребенка.

Необходимо начать воспитание с раннего детства. Надо с любовью призывать ребенка к данному значимому предписанию и предотвращать его от общения с безнравственными собеседниками. Насиреддин Туси убежден в том, что человек – существо, воспринимающее воспитание, посредством которого он достигнет счастья. «В связи с тем, что народ по своей природе способен к восприятию этих двух факторов, появилась необходимость в учителях, наставниках и воспитателях, при помощи которых можно сойти с пути несчастья и порока».

Только из-под пера человека, наделённого незаурядным интеллектом, в высшей степени образованного, воспитанного, талантливого, обладающего ораторскими способностями, могло выйти такое бессмертное произведение по этике и эстетике, философии и воспитанию «Эхлаг-Насири». Подобной личностью должны гордиться не только его единомышленники или соотечественники, но и всё человечество.

В средние века самым важным трудом в области методики обучения-воспитания была книга «Adabol-Motəəllimin vəlmohəsselin» («Müəllimlərin və təhsil alanların ədəb qaydaları». «Правила этикета учителей и тех, кто получает образование») азербайджанского учёного, основателя обсерватории в Мараге Насиреддина Туси .

Написанная в XIII веке эта книга была «дополнена или усовершенствована» религиозными служителями во времена сефевидов (1502–1736). Добавленные религиозные слова настолько отличаются от научных и методических указаний произведения, от личного мировоззрения Насиреддина Туси и научных соображений других его произведений, что их с лёгкостью можно выделить из оригинала текста. К примеру, в первой главе книги предмет астрономии представлен как вредная наука. Хотя Насиреддин Туси сам был самым искусным ученым – астрономом, он отмечал, что очень любит эту науку, и неоднократно получал удовольствие от своих астрономических открытий. Он также восхвалял этот предмет в своём труде под названием “**Mədxəli-nüçüm**” (**Мадхали-нуджум**). В дальнейшем дополнения в его произведение становятся понятным и поэтому, безусловно, представление науки астрономии как вредной не относится к автору [3]. Произведение состоит из 12 частей:

В I разделе говорится о значении науки и необходимости получения образования мальчикам и девочкам (детям). Автор отмечает, что «основная задача науки состоит из изучения необходимых жизненных вопросов».

Во II разделе отмечено, что «дабы изжить невежество и «постичь религию» должны учить уроки.

В III разделе говорится, что в начале надо изучить религию, а затем одну из необходимых для жизни наук.

В IV разделе показано, что «для получения образования надо быть активным и трудолюбивым. Студент должен определить время того, когда ему утром начать свои занятия и когда закончить их вечером». Чтобы не дремать на уроке, студент должен отказаться от большого количества питья, еды и быть здоровым».

В начале **V раздела** приводится суеверная мысль о том, что «студент должен начать изучение новых тем и новых книг в среду, так как Аллах создал свет именно в этот день» (безусловно, эта идея была добавлена в произведение Туси позже [3].)

В VI разделе говорится: «В изучении урока надо быть последовательным и настойчивым. Каждый получает большое удовольствие от решения сложной и непонятной научной задачи».

В VII разделе говорится: «Срок получения образования неограничен. Человек может получать образование с рождения и до конца жизни. Но самое подходящее время для образования это – молодость. Подходящее время для занятий – утро, день и даже вечер.

В VIII разделе написано: «Учитель по отношению к студенту должен быть добрым и научить его всему. Он должен стараться, чтобы его ученик

в будущем стал одним из великих учёных». Педагог должен быть искренним и относиться с уважением к студенту, если тот задаёт вопрос.

В **IX разделе** говорится: «Когда ученик приходит к учителю, он должен взять с собой бумагу, ручку, чернила и записывать то, что говорит учитель. То, что написано пером не теряется сохраняется. Студент не должен льстить педагогу, но при этом быть с ним вежливым». В своей работе Насиреддин Туси отмечает, что «учитель должен быть гордым, сдержанным и опрятно одетым». Он не должен одеваться роскошно. Педагог должен простым языком и лёгким способом объяснять урок студентам. В конце урока учитель должен дать студентам возможность задать вопросы и прояснить те моменты, в которых они испытывают трудности». Об уважении студента к своему педагогу написано: «Студент должен уважать своего педагога и брать с него пример. Он не должен стесняться задавать вопросы своему учителю. В утренние часы хорошо учить урок наизусть, днём – писать, а вечером – читать. При чтении урока студенты должны отмечать для себя важные вопросы».

В **X разделе** говорится, что «студент не должен есть уличную еду. Он должен есть мало, совершать намаз и читать Коран, общаться с хорошими товарищами, а также ему следует отказываться от приглашения «плохих друзей»».

В **XI разделе** читаем: «Для укрепления памяти и силы интеллекта ученик должен есть мёд или еду с добавлением сахара, а также каждый день есть 21 крупный красный кишмиш. Так как эти блюда уменьшают выделение желчи и мокроту».

XII раздел рассказывает о хлебе насущном и продлении жизни. Этот раздел также был добавлен в произведение позже [3].

Труды Насиреддина Туси «Эхлагги Насири» и «Правила этикета учителей и тех, кто получает образование» оказали существенное влияние на развитие теории воспитания, как Востока, так и Европы.

Насиреддин Туси в своей бесценной книге «Эхлагги Насири» («Этика Насира») указывает на то, что в воспитании необходимо обращать внимание на природу каждого человека. Он подчеркивает, что, нравственность является божьим предписанием, диктующим опираться на природу, и нужно соблюдать порядок существования навыков и чувств, поэтому нужно учитывать, к чему склонны чувства и увлеченность и соблюдать дисциплину, меру относительно этапов развития и совершенствования природы.

Содержание и истина следования за природой заключается в том, что для программирования воспитания ребенка и подростка необходимо сначала изучить природные особенности его развития, а затем, учитывая все это, заложить фундамент воспитания. И этот фактор по мнению многих психологов и ученых преобладает своим воздействием в современном мире.

Насиреддин Туси по поводу преимуществ нравственного воспитания придерживается мнения греческих мыслителей и на их фоне рассматривает добродетель умеренной, а умеренность связывает с четырьмя факторами: благочестие, смелость, мудрость и справедливость. Зловредность же относит к трём факторам страстей: пристрастие, гнев и злословие. Хотя мышление

Насиреддина Туси совпадает с мнением Аристотеля, однако, он по поводу безнравственности, злонравия излагает новый взгляд, который до этого никем не рассматривался.

Насиреддин Туси считает счастье наивысшей целью нравственного воспитания. Необходимо подчеркнуть, что сопоставительный анализ нравственных взглядов Насиреддина Туси на проблему образования и воспитания до сих пор не исследован комплексно в монографическом плане.

Насиреддин Туси оставил неизгладимый след сразу в нескольких науках: математике, астрономии, праве, философии, медицине, педагогике, логике, музыке, теологии, поэтике, политике. И это далеко не полный перечень отраслей, которыми он занимался. Труды и деятельность Насиреддина Туси заложили мощный базис, на котором развивались последующие поколения учёных и мыслителей, как на Ближнем Востоке, так и во всём мире.

Помимо вышесказанного, хотим привести перечень его трудов в разных областях науки: «Зидж Эльхани», «Шаклул гита», «Тахрири оглидис» (Изложения Евклида), «Об астролябии», «30 глав», «О календаре», «Размышления об астрономии», «Пересечения конуса Апполония», произведение «Сферика Менелая», «Квадратура окружности Архимеда», «О шаре и цилиндре», ««Альмагест» Птолемея», «Правила геометрии», «Комментарии к «Знакам»», «Размеры стихосложения», «О вечности и бесконечности Вселенной», «Таджрид», «О финансах», «Джавахирнамя» (О минералах) и др.

Насиреддин Туси написал более 100 научных трудов. Имя Насиреддина Туси, талантливого азербайджанского астронома, математика, философа и педагога широко известно во многих странах мира, прежде всего за его умные оригинальные книги по воспитанию «Эхлагги Насири» и «Правила этикета учителей и тех, кто получает образование», которые переведены на многие языки мира.

История науки есть, прежде всего, история идей. Их возникновение, развитие и преемственность вот, что важно историку, хотя бы в научно-популярной статье. Цель статьи пробудить интерес к изучению самой математики и переходить к чтению солидных исторических трудов Н. Туси, в которых можно найти исчерпывающие ответы на все вопросы по нравственному и духовному воспитанию. Бесценное наследие Насиреддина Туси ещё и ещё должно быть изучено и исследовано.

Литература

1. Асланов Р.М., Гасанова Т.Х. *Нравственные взгляды в педагогических произведениях Насираддина Туси Математическое моделирование в экономике, управлении и образовании: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Калуга, 2017, стр. 105–115.*

2. Исаев И.Н. *Некоторые обобщённые духовные ценности Насиреддина Туси//ABU Xəbərçər (серия психолого-педагогических наук), Баку № 1, 2007, стр. 72–80.*

3. Исхаги Н.И. *Школы и медресе в XVI–XVII веке в Азербайджане. Azərbaycan məktəbi, 1979, Bakı, № 5, s. 65–69 (на азербайджанском языке).*

4. Мамедбейли Г.Д. Насиреддин Туси. Баку, Издательство Детской и Юношеской литературы 1957, 154 с.

5. Марданов М.Дж., Асланов Р.М. Предшественники современной математики Азербайджана. Историко-математические очерки. – М.: Издательство «Прометей», 2016, 516 с.

6. Xacə Nəsirəddin Tusi. Əxlaqi-Nasiri. Bakı, Elm, 1989 (на азербайджанском языке).

УДК 378.1

**В.Ш. Масленникова, докт. пед. наук, профессор
ФБГНУ Институт педагогики, психологии и социальных проблем
г. Казань, Россия**

СОВРЕМЕННЫЕ ИДЕИ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье обозначается актуальность проблемы разработки новых теорий становления и развития личности в условиях цифровизации, отражающих необходимость исследования и разработки новых педагогических технологий и механизмов создания условий для развития личности – профессионала нового формата. В представленной статье охарактеризована взаимосвязь развития когнитивной организации личности и «клиповой информации». Цель статьи – доказать, что в процессе образовательной деятельности в условиях цифровизации в системе высшего образования необходимо учитывать влияние электронных средств, воздействующих на развитие «сетевой» личности.

Ключевые слова: безопасная цифровая образовательная среда, трансформация личности, когнитивно-эмоциональный диссонанс, когнитивная организация личности

**V.Sh. Maslennikova, doctor, professor
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems
Kazan, Russia**

MODERN IDEAS OF TRANSFORMATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Abstract. This article identifies the relevance of the problem of developing new theories of personality formation and development in the conditions of digitalization, reflecting the need to study and develop new pedagogical technologies and mechanisms for creating conditions for personality development – professional of a new format. The presented article describes the relationship between the development of cognitive organization of personality and “clip information”. The purpose of the article is to prove that in the process of educational activity in the conditions of digitalization in the system of higher education it is necessary to take into account the influence of electronic means affecting the creation of an internal image of the world of the individual.

Keywords: secure digital educational environment, transformation of personality development, cognitive-emotional dissonance, cognitive organization of personality.

На данном историческом этапе, в условиях цифровизации, определяющих особенности развития современного мира, рассматриваются и раскрываются ведущие тренды развития профессионального образования, влияющих на становление личности как профессионала нового формата. В существующих мировых тенденциях развития вузовской системы, отражается необходимость

исследования и разработки новых педагогических технологий и механизмов создания условий для развития личности в каждой образовательной организации. В национальном проекте «образование», рассчитанного на 2019–2024 годы, приоритетными показателями эффективности его реализации названы процесс формирования личности «осознающей меру ответственности перед государством и обществом», воспитание гражданина, признающего ценности и традиции своего народа. Но в качестве механизма реализации этой цели идея «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды» стоит на первом месте. Поэтому в педагогической теории необходимо определиться также и по термину «безопасная цифровая образовательная среда», ибо в современных условиях такая среда, воздействующая на создание внутреннего образа мира студента, становится опасной с различных точек зрения развития личности обучаемого. И если это воздействие способствует созданию депрессивного, агрессивного образа мира, порождающего повышенную тревожность, неуверенность в себе, а не развитию положительных характеристик личности, мотивов её жизнедеятельности, то у молодежи возникают отрицательные поведенческие, коммуникативные, эмоциональные, когнитивные стереотипы, вызывающие когнитивно-эмоциональный диссонанс. Поэтому в процессе корректировки такой установки и смены стереотипа в системе высшего образования возникают определенные трудности и пробелы, которые необходимо ликвидировать, создавая социально-ориентированный и социально-позитивный образец поведения, коммуникации и эмоционального реагирования.

При рассмотрении идей развития и саморазвития личности, исследователи педагогики развития недостаточно уделяют внимание качеству внутреннего инструмента познания, его когнитивной организации – как отражению свойств целостной структуры системы познания человека, который используется личностью. В процессе обучения и воспитания, важно понимать *особенности инструментальной стороны когнитивной организации личности*, т. е. как личность для достижения своих целей использует инструменты познания и какие это инструменты. В тоже время многочисленные исследования свидетельствуют, что воздействие электронных и массовых средств информации может сказываться отрицательно на когнитивной организации личности, так как в процессе восприятия «клиповой» информации задействованы не все внутренние инструменты познания. «Массированное воздействие средств массовой информации, глобальный переход к сетевым механизмам познания окружающей действительности, для которого характерны эклектичность неоднородность, отсутствие логики при анализе информационного материала, приходящим на смену системному подходу вооружения знаниями фактически закрывает человеку фазу размышления – важнейшую фазу формирования мыслительных когнитивных структур» [1].

И хотя в педагогике реализуются разнообразные технологии с целью совершенствования процесса обучения и воспитания, но как практики, так и исследователи недостаточно уделяют внимания свойствам и особенностям инструментов, которыми пользуется личность в процессе познания, а также

оценке качества этих инструментов. В исследованиях по педагогике констатируется как известный факт различие людей по свойствам их когнитивной организации, обуславливающей результаты их деятельности. Однако, как показывает анализ существующих педагогических исследований, для педагогов процесс познания на основе когнитивной организации каждого учащегося слабоуправляем. В деятельности педагогов предполагается, что существует естественный процесс созревания когнитивной организации человека и его личности, который само собой развивается на основе взаимодействия педагога и обучаемого.

При рассмотрении идей развития и саморазвития личности, исследователи педагогики развития недостаточно уделяют внимание качеству внутреннего инструмента познания, который используется личностью. Поэтому в настоящее время формирование эффективной когнитивной организации человека, оснащение его универсальными инструментами для решения жизненных проблем – является одной из главных задач педагогического процесса. Только «взаимосвязь между способностью решать относительно новые задачи и способностью автоматически обрабатывать информацию свидетельствует о важности изучения и формирования в учебном процессе продуктивных, когнитивных стереотипов»[2]. Созданию таких стереотипов способствует сетевая образовательная стратегия, которая строится на определенной методологии реализации информационных технологий и расширяет когнитивный диапазон личности, количество и качество используемых когнитивных инструментов.

Если рассматривать этот феномен в образовании с точки зрения реализации информационных технологий и расширения когнитивного диапазона личности, количества и качества используемых когнитивных инструментов, то нужно признать его преимущество. Однако, хотя никаких исследований губительного влияния «цифрового образования» на здоровье и процесса формирования личности не проводилось, оно становится очевидными для многих исследователей и практиков специалистов в образовании.

Во-первых, необходимо отметить, что в процессе цифрового образования использовались непроверенные технологии. Электронные учебники, в отличие от учебника традиционного, не имеют никакой сертификации и утвержденных стандартов. Нет подтверждений их безопасности для здоровья людей, нет требований к их оформлению.

Большинство экспертов убеждено, что если государству нужно иметь думающее, творческое поколение, умеющее созидать, создавать, изобретать, то при использовании информационных технологий это становится невозможным, поскольку постоянное использование только электронных средств уничтожает все эти положительные качества. Кроме того, поскольку обучающиеся проводят очень много времени в наушниках, у них портится слух, от светящихся экранов мониторов – ухудшается зрение, от сидячего образа жизни за компьютером – нарушается обмен веществ, состояние внутренних органов, ухудшается состояние мышц, развивается ранний сколиоз и т. д.,

а нивелирование роли педагога и автоматизация педагогических задач будут иметь негативные последствия для подрастающего поколения.

Во-вторых, существует мнение многих исследователей, что утрата навыков письма, приведет к утрате способностей к творчеству. При ручном письме задействованы участки мозга, отвечающие за интерпретацию сенсорных ощущений и формирование речи. А у тех, кто рукой не пишет, эти участки включаются гораздо реже, люди, которые быстро пишут, лучше читают. На самом деле письмо от руки требует высшей формы абстрактного мышления. Для того, чтобы набирать текст на компьютере, этого не нужно, ведь фразу, падеж, союз в любой момент можно поменять. И наоборот: люди, медленно читающие и тяжело понимающие текст, плохо пишут. Люди станут хуже распознавать письменный текст, формулировать свои мысли, а при чтении письменного текста у человека задействовано гораздо больше участков мозга, чем при восприятии печатного. Есть много исследований, в которых утверждается, что материал, записанный от руки, а не на компьютере, лучше запоминается, так как люди формулируют основные мысли ещё в процессе записи.

Следующая проблема, отражающая риски- это вытеснение устной речи из учебного процесса, который очень часто состоит из самостоятельных письменных работ, в формате курсовых, рефератов, предусматривающих лишь заполнение ответов из материала, скаченного из интернета. Кроме того по всем программам цифровизации образовательного учреждения роль педагога с каждым годом все уменьшается, планируется замена педагога – как примера выражения мысли в грамотной устной речи и образца для подражания – на виртуального «тьютора». Ранее отмечалось, что будущие выпускники не умеют ставить перед собой задачи, не могут самостоятельно составить алгоритм решения заданной проблемы. Как известно активная устная речь формирует мышление, а мышление, развиваясь, совершенствует речь. Отсутствие навыков мыслительных операций (сравнения, анализа, синтеза) обуславливающих развитие мышления, сказывается и на качестве устной речи.

Существуют и другие проблемы, отражающие риски, такие как проблемы со зрением, ибо при переходе на цифровое обучение, как показали исследования, существует риск возникновения проблем со зрением у людей, которые за компьютером проводят более 3 часов в день.

Все высказанное обуславливает возникновение мысли о том, что в случае полной реализации проекта цифровизации мы получим поколение полностью функционально безграмотных людей одной кнопкой. Благодаря образовательным траекториям их будут готовить под очень узкие задачи, и они не будут представлять себе полной картины мира. Это будут люди полностью лишённые творческих способностей, даже если такие и были в детстве. Лишённые живого контакта с педагогом, обучаемые уже не смогут усваивать сложные знания, образование будет сводиться просто к узкому набору компетенций, нужных в работе. Понятие «специалист широкого профиля» уйдет навсегда. Невозможно представить, что будет со здоровьем людей столько времени проводящих за планшетом и ПК.

Такой взгляд на существенные признаки личности актуализирует значимость изучения проблемы формирования «сетевой» личности, которую необходимо рассматривать в контексте теории поколений, особенно по такому признаку как общности ценностных ориентаций

Прежде всего, при определении стратегических направлений обучения и воспитания «сетевой личности» педагогам необходимо знать и учитывать поколенческие, возрастные, психологические особенности развития личности. Следует признать, что на данный момент такие особенности в научных исследованиях обозначены не очень четко.[3]

Зарубежные и отечественные исследователи выделяют лишь наиболее существенные их характеристики, формируемые в процессе социализации и влияющие на идентификацию. Обозначим некоторые из них: возникновение чувства неопределенности и непредсказуемости в процессе реализации ситуаций жизнедеятельности; калейдоскопическая мозаичность образа мира, ценностный плюрализм, децентрация Я-концепции, Я-позиции, влияющих на процесс самоуправления и самосознания, виртуализация мышления и сознания и др.

Исследователь Г.У. Солдатова, раскрывая влияние интернета на развитие личности обучаемого отмечает, что интернет и социальные сети меняют формы взаимоотношений между людьми. « Появились личное или персональное пространство субъекта, кибербуллинг, троллинг, хейтерство, секстинг, виртуальная дружба и любовь, лайкозависимость, киберсуицид, флешмоб, селфизм, трудные он-лайн ституации и др.» [4]. Предполагается, что все эти данные должны быть учтены при организации и реализации развивающего характера процесса обучения и воспитания, влияющих на социально-профессиональное становление студента в высшей школе.

Для этого необходимо использовать (проектные, исследовательские, игровые и др.) интерактивные технологии, предполагающие реализацию диалоговых форм в образовательном процессе. Такие технологии должны использоваться при проведении различных типов занятий, отражающих модели профессиональной деятельности будущего специалиста. Моделирование профессиональных ситуаций на занятиях способствует развитию способностей анализировать, понимать и принимать правильные решения при типовых и нестандартных ситуациях и на основе профессионального мышления, выдвигать задачи, прогнозировать пути и средства их наилучшего исхода при любых обстоятельствах. Успешное решение различных ситуаций, независимо от предвиденных и непредвиденных обстоятельств осуществляется при тесном взаимодействии с другими субъектами ситуации. Поэтому их решение связано не только с логическим, но и эмоциональным аспектом профессионального мышления будущего специалиста на основе высокого уровня эмоционального интеллекта [2]. «Эмоциональный интеллект, в отличие от привычного всем понятия логического интеллекта, характеризует способность правильно понимать ситуацию и оказывать влияние на её развитие, осознавать потребности и желания других людей, уметь понимать их сильные и слабые стороны, быть стрессоустойчивым и толерантным» [5]. Совокупность

интуиции, личного жизненного опыта, психологических знаний, этических позиций и личностных качеств, отражающих чувства эмпатии, определяет наличие эмоционального интеллекта. Поэтому в процессе обучения педагогам при реализации технологических механизмов развития личности необходимо уделять внимание не только развитию логического когнитивного мышления, но его и эмоционально-ценностному аспекту.

В качестве главных условий его реализации представляется актуальным обозначить «внедрение адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» как основы не только модернизации профессионального образования и формирования успешной личности, но и реализации стратегии развития гуманитарного образования, отражающего вопросы гуманизации и гуманитаризации обучения.

Гуманитарный аспект образования неотделим от сферы этики, морали и нравственности. Процесс гуманизации системы образования ориентирован на субъект-субъектные отношения, а за счет его гуманитаризации реализуется на практике дифференциация образовательных программ, отражающих преодоление одномерности развития личности, ограниченной лишь профессионализацией. Без профессионализации не может быть сформирован специалист, но без гуманизации не может быть сформирована личность.

Литература

1. Берулава Г.М., Берулава М.Н. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. – Т. 83. – 2019. – № 7. – С. 5–16.
2. Масленникова В.Ш. К проблеме когнитивного моделирования процесса социализации студента в условиях цифровизации высшего образования // Девиации несовершеннолетних в условиях постмодернистского общества: материалы всероссийской конференции (26 апреля 2019 г.) [Электронное издание]. – Казань: КЮИ МВД России, 2019. – С. 49–61.
3. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений. // Педагогика. – 2019. – Т. 83. – № 10. – С. 5–17).
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www. elabratory.ru Mir_Psychology_01_2017. pdf](http://www.elibrary.ru/Mir_Psychology_01_2017.pdf)
5. Стейн С.Дж., Бук Г.И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. – М., 2007. – 231 с.

УДК 37

**Н.Н. Мерхайдарова, к. п. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В работе проведен анализ состояния образовательной среды по обеспечению практической направленности преподавания биологии как основы развития функциональной грамотности обучающихся. Анализ научно-методической литературы и педагогического опыта позволил определить основные направления по обеспечению

практической направленности преподавания биологии как основы развития функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, принцип практической направленности, практические и лабораторные работы, практико-ориентированные задания.

*N.N. Merkhaydarova, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

ENSURING A PRACTICAL DIRECTION OF TEACHING BIOLOGY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. *The article analyzes the state of the educational environment to ensure the practical orientation of teaching biology as the basis for the development of functional literacy of students. The analysis of scientific and methodological literature and pedagogical experience allowed us to determine the main directions for ensuring the practical orientation of teaching biology as the basis for the development of functional literacy*

Keywords: *functional literacy, principle of practical orientation, practical and laboratory work, practice-oriented tasks.*

Одной из приоритетных целей в системе общего образования на сегодняшний день становится формирование функциональной грамотности, что обусловлено проводимыми международными исследованиями, такими как PISA, TIMSS.

Международные сравнительные исследования в области образования год за годом подтверждают, что российские учащиеся сильны в области предметных знаний, но у них возникают трудности в применении предметных знаний в ситуациях, приближенных к жизненным реальностям [1, 2].

Например, недостаточное развитие пространственных представлений; неумение устанавливать причинно-следственные связи, интегрировать естественнонаучные знания и использовать их для объяснения явлений окружающего мира. Вместе с тем школьники хорошо владеют предметным материалом, умеют решать задачи, но испытывают затруднения в понимании сущности нестандартно поставленных вопросов, при решении нетипичных комбинированных задач. Очень часто в их сознании абстрактные понятия оторваны от практики.

Все это говорит о необходимости менять акценты в учебно-воспитательных задачах учебных предметов, усиливать практическую направленность в обучении биологии и другим естественнонаучным дисциплинам.

Принцип практической направленности является одним из руководящих принципов обучения, выработанный многовековой педагогической практикой, и закрепленный современной наукой.

Применению основных дидактических принципов в методике обучения биологии уделяли внимание многие ведущие методисты-биологи: Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский, П.И. Боровицкий, Н.М. Верзилин, Н.А. Рыков, Б.В. Всесвятский, И.Д.Зверев, А.Н. Мягкова, Б.Д. Комиссаров и др. [3].

В свете проблемы формирования функциональной грамотности принцип практической направленности подготовки учащихся приобретает новое содержание.

Если рассмотреть типичный блок заданий исследований PISA, то он включает в себя описание реальной ситуации, представленное, как правило, в проблемном ключе, и ряд вопросов-заданий, связанных с этой ситуацией [4]. При этом каждое из заданий классифицируется по следующим параметрам:

- компетентность, на оценивание которой направлено задание;
- тип естественнонаучного знания, затрагиваемый в задании;
- контекст;
- познавательный уровень (или степень трудности) задания.

Вопрос задания может быть непосредственно направлен на проверку одной из компетенций.

Например, компетенция «понимание особенностей естественнонаучного исследования» формируется на практических и лабораторных занятиях.

Каждая из компетенций, оцениваемых в этих заданиях, может демонстрироваться на материале научного знания следующих типов:

- Содержательное знание, знание научного содержания, относящегося к следующим областям: «Физические системы», «Живые системы» и «Науки о Земле и Вселенной».

- Процедурное знание, знание разнообразных методов, используемых для получения научного знания, а также знание стандартных исследовательских процедур [5].

Для получения «процедурных знаний» также необходимо выполнение практических и лабораторных работ.

Целью данной статьи является анализ состояния и выявление возможностей образовательной среды для обеспечения практической направленности преподавания биологии как основы развития функциональной (естественнонаучной) грамотности обучающихся.

Практическая направленность по биологии реализуется в процессе изучения биологии с V по XI класс, включает лабораторные и практические работы, экскурсии.

Выполнение лабораторных и практических работ является фундаментом изучения биологии в основной школе. Наблюдая явления, рассматривая организмы, проводя опыты, учащиеся извлекают полезную информацию самостоятельно, развивая как раз практическое мышление.

Школьники приобретают элементарные умения работы с лабораторным оборудованием, овладевают методикой проведения простейших биологических исследований и формулирования выводов. Все указанные умения имеют практический характер, они могут найти применение в жизни и трудовой деятельности, а значит должны способствовать формированию и развитию функциональной грамотности.

Чтобы изучить ситуацию в школе по обеспечению практической направленности преподавания биологии было проведено анкетирование среди

учителей биологии. Всего исследованием было охвачено 112 учителей. Нами были разработаны анкеты в целях изучения исследуемой проблемы в школах.

Вопросы касались практико-ориентированного содержания уроков биологии; количества проводимых лабораторных и практических работ по биологии; материально-технической базы школы для проведения практических и лабораторных работ; содержания и хода практических (лабораторных) работ; интеграции предметов на уроке как средства формирования естественнонаучной грамотности учащихся; развития навыков решения проблем в сотрудничестве на уроках и др.

Анализ проведенного анкетирования позволил судить о положительном опыте применения практической части программы в процессе обучения биологии, а также негативных моментах, проблемах, связанных с недостаточным уровнем практического содержания уроков в контексте развития функциональной грамотности.

Многие естественно-научные предметы превратились из экспериментальных в излишне теоретизированных. Сократилось количество часов на изучение биологии. Возникли противоречия между увеличивающимся объемом учебного материала по предмету, и снижением потенциальных возможностей учащихся, низким уровнем развития общеучебных умений и навыков.

Согласно опросу, содержание и ход практической (лабораторной) работы большинство учителей берет из учебника; рабочей тетради; иногда используются другие источники.

В заданиях поставлена цель: что надо увидеть, как увидеть, какие результаты надо получить и как их оформить. Итогом работы могут быть рисунки, заполнение таблицы по заданной форме, вопросы, которые помогут сформулировать выводы.

Все или большинство практических и лабораторных заданий имеют стандартный, однотипный ход выполнения.

Основные виды выполняемых работ на практических и лабораторных занятиях: рассмотреть, изучить, зарисовать, подписать, сравнить, сделать вывод.

Как показывают результаты международных сравнительных исследований, этого недостаточно. Наблюдается дефицит не просто знаний, а умений применять знания: формулировать вопросы; обосновывать, доказывать; использовать простейшие приемы исследования; строить развернутые высказывания; устанавливать надежность информации; сотрудничать.

Очевидно, ограничиваться только выполнением практических и лабораторных работ в таком формате недостаточно для повышения функциональной грамотности.

Решение практических задач зависит также от оснащения кабинета биологии соответствующим оборудованием: приборы, реактивы и лабораторное оборудование; натуральные объекты; средства на печатной основе; муляжи и модели, пособия на новых информационных носителях,

технические средства обучения – проекционная аппаратура (мультимедийные проекторы, компьютеры и пр.); учебно-методическая литература для учителя и учащихся.

Согласно опросу, не во всех школах есть возможность проводить все рекомендуемые практические и лабораторные работы. По некоторым нет необходимого материала и оборудования. Но некоторые ответили, что как вариант используют виртуальные лаборатории.

Применение виртуальных интерактивных лабораторных работ позволяет проводить любые по сложности и доступности лабораторные работы. Плюс, что здесь нет каких либо ограничений, по безопасности или экономической целесообразности. Выполненные в виде интерактивной мультипликации, у учащегося создается иллюзия реального исполнения заданий лабораторной работы. Полная свобода действий и возможность совершать ошибки поможет привить ученику исследовательские навыки и умение делать правильные выводы.

Для того, что бы занятия, в том числе, практические и лабораторные работы, эффективнее способствовали формированию функциональной (естественнонаучной) грамотности, необходима система заданий с учетом подходов и инструментария международного исследования PISA, а именно: поместить содержание работы в контекст, который дает ответ на вопрос, зачем может понадобиться то или иное знание, как это может пригодиться в жизни; использовать задания, в формате исследований PISA, в которых предлагается объяснить факты или явления с использованием полученных на практических и лабораторных занятиях знаний.

Возникают вопросы:

– Сколько таких заданий используются на уроках биологии?

– Достаточно ли их количества для формирования прочного уровня функциональной грамотности?

– Дает ли учебный материал практических и лабораторных работ возможность решать различные (в том числе не стандартные) учебные и жизненные задачи, конкретные жизненные проблемы?

– Могут ли дети после проведенного урока сказать, где конкретно в жизни могут пригодиться знания, полученные на уроке?

Опрос учителей и изучение содержания существующих учебно-методических комплектов для средней школы показало, что задач, взятых из реальной конкретной жизни крайне мало.

Наблюдается ориентация педагога на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных (стандартных задач), как правило, входящих в демоверсии или банки заданий ОГЭ и ЕГЭ.

Низкий процент выполнения заданий, связанных с практическим применением информации из текста, говорит о том, что учащиеся не готовы к заданиям, требующим умения выделить существенное и установить то, что знания нужны не для простого запоминания и воспроизведения.

В связи с вышесказанным встает вопрос о необходимости работы по усилению практической направленности в обучении естественнонаучным

дисциплинам, в том числе и биологии, для развития функциональной (естественнонаучной) грамотности.

Сказанное выше позволяет сформулировать следующие противоречия:

– на социально-педагогическом уровне между социально-обусловленными требованиями по формированию функциональной грамотности в частности, в необходимости реализации практической направленности обучения биологии и недостаточной ориентированностью образовательных учреждений на выполнение этих требований;

– на научно-педагогическом уровне между необходимостью усиления прикладной направленности процесса обучения биологии для формирования функциональной грамотности и недостаточной разработанностью дидактических средств для решения этой проблемы;

– на научно-методическом уровне между большими дидактическими возможностями предмета биологии и недостаточностью методик для их использования в качестве средства реализации по формированию функциональной грамотности.

Необходимость разрешения указанных противоречий обуславливает актуальность исследования и определяет его проблему: как обеспечить реализацию прикладной направленности обучения биологии как основы развития функциональной грамотности.

Анализ научно-методической литературы и педагогического опыта позволил определить основные направления по обеспечению практической направленности преподавания биологии как основы развития функциональной грамотности.

Идею усиления практической направленности обучения биологии как основы развития функциональной грамотности можно реализовывать:

1) При выполнении практических работ, лабораторных опытов экспериментальных задач. Возникает необходимость перестройки структуры лабораторного практикума, проектирование лабораторных и практических задач для развития естественнонаучной грамотности на примере конкретных практических ситуаций. Важно ответить на вопрос: дает ли учебный материал практических и лабораторных работ возможность решать конкретные жизненные проблемы?

2) При решении различного типа задач: контекстных, ситуационных, экспериментальных (например, с медицинским и фармацевтическим, экологическим содержанием и др.), творческих заданий исследовательского характера, практических и учебно-исследовательских задач в измененной, нестандартной ситуации.

3) При организации межпредметного взаимодействия (межпредметные модули, межпредметные задачи, взаимодействие учителей предметников).

4) В рамках профильной или предпрофильной подготовки развивать познавательные и профильные способности учащихся путем более глубокого освоения основ биологии; показа роли и места профессий в жизни общества; постоянное внесение в теоретический материал элементов будущей профессиональной деятельности.

5) При проведении экскурсий. Изучение явлений и объектов природы: в совместной практической работе на природе дети научатся планировать и контролировать работу, фиксировать результаты, сравнивать объекты, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать, использовать лабораторное оборудование, договариваться и приходить к общему решению.

6) В проектной деятельности при подготовке проектов, тематика которых относится к какому-то практическому вопросу, актуальному для жизни, предусматривает практическую значимость предполагаемых результатов.

Источниками практических биологических знаний для школьного курса биологии могут быть: справочная, научная, научно-популярная и художественная литература, кино и видеофильмы, средства массовой информации, явления и объекты природы и др.

Знания практического характера, в том числе и прикладные биологические знания, человек приобретает не только целенаправленно в процессе обучения, но и в процессе жизнедеятельности. Так, к началу изучения биологии школьники уже обладают сведениями о свойствах живых организмов и биологических процессах, а также имеют элементарный опыт предметной деятельности. Следовательно, еще одним важным источником практических биологических знаний является личный жизненный опыт учащихся.

Осуществление практической направленности в обучении биологии расширяет возможности развития функциональной грамотности обучающихся. В связи с этим, одной из основных задач школьного образования, в том числе – биологического, становится усиление практической направленности обучения.

Литература

1. Ковалева Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. – 2019. – № 16.

2. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с. – 200 экз. – (Факты образования № 2 (25)).

3. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. педвузов / И.Н. Пономарева. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 272 с.

4. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – № 1.

5. Пентин А.Ю. Естественнонаучная грамотность // Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2019. [Электронный ресурс]. www.centeroko.ru

*Л.А. Нефедьев, д. ф.-м. н., профессор
Г.И. Гарнаева, к. ф.-м. н., доцент,
Э.И. Низамова,
Э.Д. Шигапова,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

***Аннотация.** В статье рассматривается использование, разработанного авторами методического комплекса «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики» в процессе подготовки будущих учителей физики и при повышении квалификации действующих учителей физики. Комплекс представляет собой лабораторные работы с использованием реального оборудования с цифровыми датчиками, сигнал с которых обрабатывается на компьютере снабженные учебно-методическими материалами.*

***Ключевые слова:** лабораторный практикум, цифровой лабораторный практикум, цифровизация образования, индивидуальная образовательная траектория, самостоятельная работа, внеурочная деятельность*

*L.A. Nefediev, Dr., professor
G.I. Garnaeva, Ph, Associate professor
E.I. Nizamova,
E.D. Shigapova
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

DIGITAL LABORATORY WORK IN THE STUDY OF THE SCHOOL PHYSICS COURSE

***Abstract.** The article considers the use of the methodological complex “Digital laboratory work in the study of school physics” developed by the authors in the process of training future physics teachers and improving the skills of acting physics teachers. The complex consists of laboratory work using real equipment with digital sensors, the signals from which is processed on a computer equipped with teaching materials.*

***Keywords:** laboratory workshop, digital laboratory workshop, digitalization of education, individual educational path, independent work, extracurricular activities*

Невозможно представить обучение физике без проведения физического эксперимента. Для обеспечения понимания и усвоения учебного материала по физике, приобретение жизненно значимых умений и навыков, необходимо использование демонстрационных опытов, фронтальных и лабораторных работ.

Являясь одним из основных методов познания окружающего мира физический эксперимент укрепляет обучающихся в мысли о материальности мира, о его познаваемости. Наблюдение и воспроизведение физического эксперимента затрагивает и пробуждает их эмоции, побуждая к выдвижению гипотез, рассуждениям [3, 5].

В состав современного физического оборудования многих школ входят комплекты цифровых лабораторий по физике. Оборудование данных

лабораторий представляет собой комплекс, включающий оборудование для демонстраций и проведения фронтальных лабораторных работ и работ физического практикума [8–10]. Основным элементом этого комплекса является персональный компьютер, к которому подключаются цифровые датчики измеряющие физические величины. Информация с датчиков обрабатывается программой, а результат демонстрируется на экране в виде таблиц с результатами экспериментов или графика зависимостей экспериментальных величин.

Цель исследования заключается в разработке и апробации методического комплекса заданий для цифровых лабораторных работ по школьному курсу физики, способствующего развитию профессиональных компетенций будущего учителя физики. Авторами использовались такие методы исследования как: теоретический анализ проблемы исследования, основанный на изучении научно-методической литературы, диссертационных исследований, материалов конференций по использованию цифровых технологий в физическом образовании, нормативных документов, сопровождающих процесс подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование.

С ростом уровня методической и технической оснащенности учебного процесса происходило и развитие учебного физического эксперимента в нашей стране. Проблемам учебного физического эксперимента посвящены работы методистов-физиков: Д.Д. Галанина, Е.Н. Горячкина, Б.С. Зворыкина, А.А. Покровского, И.М. Румянцева, С.А. Хорошавина, С.Я. Шамаша, А.А. Ченцова, Л.И. Анциферова, С.В. Анофриковой, О.Ф. Кабардина, Л.Я. Прояненко, С.В. Степанова, А.В. Смирнова, Т.Н. Шамало и др.

Использование компьютеров в демонстрационном и лабораторном эксперименте рассматривались в работах Р.В. Акатова, Ю.Б. Альтшулера, Е.И. Африной, В.В. Бласиака, А.А. Ездова, А.Ю. Канаевой, В.В. Клевицкого, В.В. Лаптева, В.К. Павлюкова, О.А. Поваляева, Д.В. Пичугина, В.И. Сельдяева и др.

Разработанный авторами учебно-методический комплекс «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики» представляет собой лабораторные работы с оборудованием для постановки реального эксперимента, сопряженного с цифровыми датчиками. Сигнал с датчиков регистрируется компьютером и обрабатывается соответствующей программой. Оборудование разработано российской компанией ООО «Научные развлечения» и позволяет экспериментально изучить физические явления и закономерности, входящие в курс физики основной школы, а также в курс физики базового и профильного уровней полной средней школы. Цифровая лаборатория предоставляет возможность для выполнения фронтальных лабораторных работ и учебных исследовательских задач, в ходе которых учащиеся самостоятельно планируют проведение эксперимента и выбирают алгоритм обработки данных. На рисунке 1 приведены примеры установок и фрагментов выполнения работ.

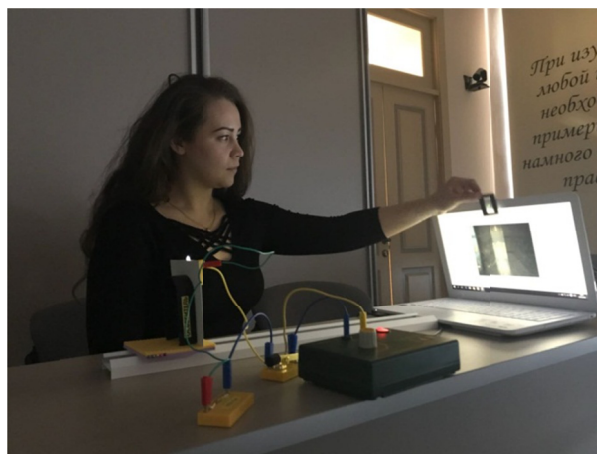
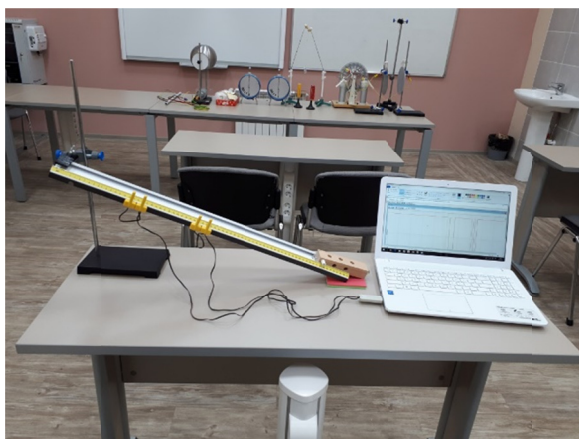


Рис.1. Установки цифровых лабораторных работ

Комплекс «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики» снабжен учебно-методическими материалами, содержащими:

- описание теории и закономерностей физического процесса, наблюдаемого в работе;
- описание алгоритма выполнения лабораторного эксперимента и обработки полученных данных;
- вопросы для проверки уровня понимания теоретических основ выполняемого эксперимента;
- задания для самостоятельной работы по формированию практических навыков;
- творческое задание по разработке мини-проекта с использованием оборудования данной лабораторной работы.

Проведение цифровой лабораторной работы обеспечивает реализацию ряда методических идей:

- Возможность записи данных с экспериментальной установки в таблицы отчета.

- Проведение измерений с изображений зафиксированных WEB-камерой используемого компьютера.
 - Автоматический подбор аппроксимационных кривых для получения вида функциональной зависимости экспериментальных данных.
 - Оформление отчета о выполнении лабораторной работы в виде файла, содержащего: данные об обучающихся, описание установки, фото экспериментальной установки, таблицы промежуточных и итоговых данных, графики, выводы.
- Рисунок 2 демонстрирует фрагменты интерфейса программы при выполнении лабораторной работы.

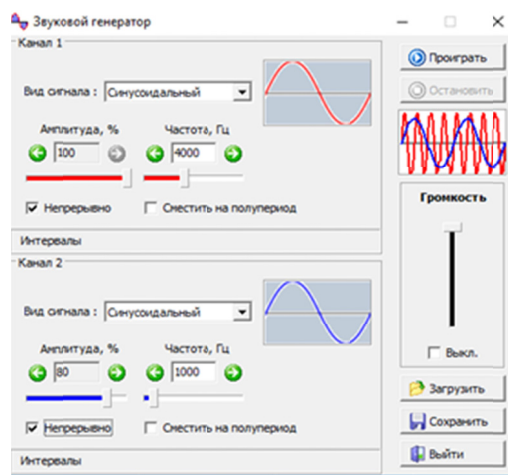
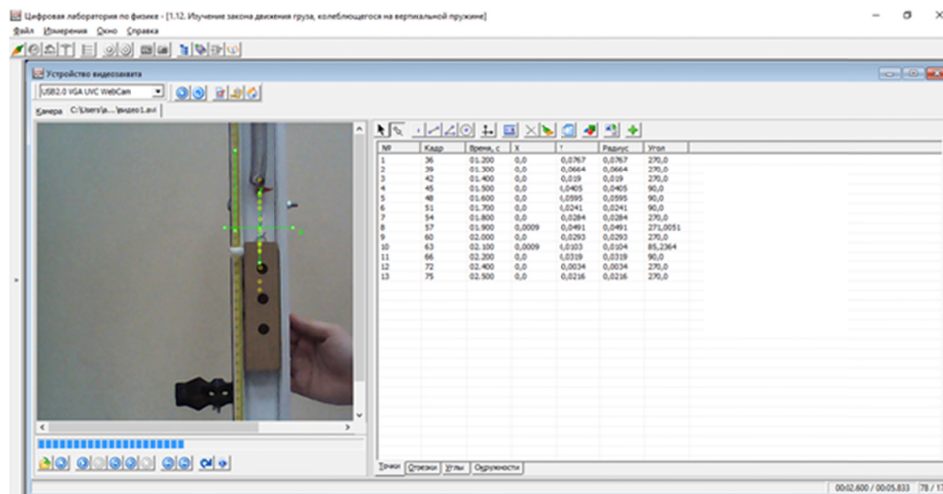


Рис. 2. Фрагменты интерфейса программы цифровых лабораторных работ

Использование комплекса цифровых лабораторных работ в процессе обучения физике направлено на:

- повышение уровня мотивации и познавательной активности обучающихся;
- формирование у обучающихся готовности использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях;
- развитие обучающихся в цифровой образовательной среде.

Комплекс цифровых лабораторных работ может использоваться в учебном процессе для проведения лабораторных занятий, для организации исследовательских практикумов, учебных исследовательских проектов [4, 11]. Преимуществом данного комплекса является интеграция натурального эксперимента, осуществляющегося на реальном оборудовании и цифровой обработки полученных данных. Это приводит и к развитию экспериментальных умений и ИКТ-компетентности обучающихся, а именно:

- умение применять логическое мышление
- умение делать выводы, основываясь на фактах
- способность к аналитическому и критическому подходу
- навыки эффективного использования компьютера и интернета
- кейс-подход
- навыки управления проектами
- способность предпринимать действия для воплощения своих идей.

А также: умение нестандартно мыслить, видеть суть явлений, задавать вопросы и находить решение креативных задач, генерировать новые проекты и идеи [1, 2, 6, 7].

В ходе разработки и фрагментарной апробации методического комплекса заданий для цифровых лабораторных работ по школьному курсу физики основной акцент был сделан на формирование у студентов навыков по использованию данного комплекса в будущей профессиональной деятельности в качестве учителей физики. Цель апробации заключалась в исследовании возможности развития профессиональных компетенций по проектированию уроков, организации и управлению исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием аналогичного оборудования. Результаты анкетирования и бесед со студентами показали, что введение такого комплекса в процесс подготовки будущих учителей физики способствует развитию профессиональных компетенций в области формирования экспериментальных умений и ИКТ-компетенций у учащихся согласно ФГОС [9, 10].

Литература

1. Nizamova E.I., Garnaeva G.I., Nefediev L.A., Mingazov R.R. *Application Of Modern Physical Laboratory Equipment For Professional Competence Formation Of Practice-Oriented Teachers In Physics/Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems, Vol. 11, Special Issue-08, 2019*
2. Акатов Р.В. *Компьютер для учебного физического эксперимента. Учебное пособие.* – Глазов: ГГПИ, 1995. – 94 с.
3. Альтиулер Ю.Б. *Направления обновления школьного физического образования на современном этапе// Наука и школа. 2009. – № 1. – С. 13–16.*
4. Африна Е.И., Крылов А.И. *ИКТ в исследовательской деятельности школьников / Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 176–183.*
5. Ахмедова А.М., Матвейчева О.А., Скворцов А.И., Фишман А.И., Шигапова Э.Д. *Новые подходы в обучении физике с использованием современных информационно-коммуникационных технологий // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3 (110) – С. 24–28.*

6. Гайнуллин Ф.Ф., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Нефедьев Л.А. Применение современного физического лабораторного оборудования для формирования профессиональных компетенций практико-ориентированных учителей физики// Современное педагогическое образование. – 2018. – № 1 – С. 50–56.

7. Ездов А.А. Лабораторные работы по физике с использованием компьютерных моделей// Информатика и образование. – 1996. – № 1. – С. 58–60.

8. Канаева А.Ю. Компьютерное моделирование учебного физического эксперимента без программирования / Проблемы учебного физического эксперимента. Сборник научных трудов. Материалы XXIII Всероссийской научно–практической конференции. 2018. Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва). – 2018. – С. 127–128.

9. Никифоров Г.Г., Поваляев О.А. Лабораторный комплект нового поколения «ФГОС–лаборатория» / Двадцать первая Всероссийская конференция Учебный физический эксперимент. Актуальные проблемы. Современные решения. г. Глазов. – 2016. – 115 с.

10. Поваляев О.А. Цифровая лаборатория по физике. Базовый уровень: методическое руководство с комплектом / [О.А. Поваляев, Н.К. Ханнанов, С.В. Хоменко]. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – Москва: [б. и.], 2013 (Москва: ООО «Макспейс»). – 104 с.

11. Сельдяев В.И. Развитие исследовательских умений учащихся при использовании компьютеров в процессе выполнения лабораторных работ на уроках физики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 1999. – 22 с.

УДК 377

**Н.В. Новожилова, аспирант
Институт педагогики, психологии и социальных проблем
г. Казань, Россия**

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Аннотация. В статье описывается процесс формирования валеологической культуры студентов Казанского медицинского колледжа. Также в данной работе рассматриваются трудности, с которыми ежедневно сталкиваются будущие медицинские работники среднего звена. Они связаны как с учебным процессом, так и с организацией досуга. Проблемы, возникающие у студентов-медиков, ведут к угнетению их здоровья. Поэтому для поддержания здорового образа жизни, необходимо формировать валеологическую культуру. Изучая «Основы валеологической культуры», студенты медицинского колледжа получают знания, умения и навыки, которые способствуют постепенному формированию у них валеологической культуры.

Ключевые слова: валеологическая культура, здоровье, процесс формирования, здоровый образ жизни, учебный процесс, студенты медицинского колледжа.

**N.V. Novozhilova, PhD student
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems
Kazan, Russia**

THE PROCESS OF THE VALEOLOGICAL CULTURE FORMATION OF THE FUTURE MIDDLE-LEVEL MEDICAL WORKERS

Abstract. In this paper the process of the valeological culture formation of the students of Kazan Medical College has described. Also, in this work it has considered everyday difficulties of future middle-level medical workers. They are connected with the educational process and with the organization of the free time. These difficulties usually result in health problems. So, it is necessary

to devote time and attention to the valeological culture for supporting of the healthy lifestyle. By the study of the course «Basics of the valeological culture» the students of medical college obtain knowledge and skills for the gradual valeological culture formation.

Keywords: *valeological culture, health, process of the formation, healthy lifestyle, educational process, students of medical college.*

Большая нагрузка в рамках учебного процесса, стрессовые ситуации, конфликты между сверстниками, отсутствие полноценного питания и сна, нежелание иметь активный отдых для поддержания здоровой жизнедеятельности, а также ряд других обстоятельств приводят будущих медработников к ухудшению самочувствия, возникновению острых заболеваний, постепенно переходящих в хроническую форму, к «уходу из реальности» – желанию длительное время уделять внимание гаджетам (смотреть фильмы, играть в игры, переписываться с виртуальными друзьями, большинство из которых никогда не видели) и т. д. Поэтому проблема формирования и поддержания валеологической культуры у студентов-медиков актуальна в современных условиях [4].

Над проблемой формирования валеологической культуры усиленно работали такие ученые, как А. Горшкова, Е.М. Казин, М.Г. Романова, Н.Г. Терехова, Е.И. Торохова, Э.Н. Вайнер, В.В. Белов, Ф.Ф. Михайлович, В.В. Колбанов, и дали свою трактовку понятию «валеологическая культура» [6]. Е.И. Торохова пишет, что «валеологическая культура – это социально-психологическая деятельность индивидуума, которая направлена на укрепление и сохранение здоровья, освоение норм, принципов, традиций здорового образа жизни, превращающих их во внутреннее богатство личности» [7]. Э.Н. Вайнер считает, что «валеологическая культура – результат валеологического образования, которое включает в себя знание генетических, физиологических и психологических возможностей личности» [3]. До настоящего времени сущность этого понятия трактуется неоднозначно. Но многими исследователями признается, что такой вид культуры должен существовать.

В результате анализа литературы автором были выявлены недостаточно разработанные педагогические условия мотивации будущих медработников среднего звена к формированию валеологической культуры и ведению здорового образа жизни, низкая организованность учебно-воспитательного процесса и отсутствие правильной методики преподавания дисциплин, связанных с сохранением и укреплением здоровья студентов-медиков. Также, в изученной литературе, недостаточно рассмотрена педагогическая деятельность преподавателей по валеологической культуре, направленная и на студентов, и на их родителей. Педагоги вынуждены испытывать ряд трудностей по формированию валеологической культуры у студентов младших курсов, так как им не даны научно-методические рекомендации, связанные с формированием валеологической культуры. Некоторые преподаватели ощущают недостаточность их педагогической и санитарно-гигиенической подготовки для работы со студентами и их родителями по данной тематике. При этом сами студенты, еще не получив знания о собственном здоровье,

о ведении здорового образа жизни, о вреде, который они могут нанести своему здоровью, злоупотребляют этим, не думая о последствиях [1].

В наше время, несмотря на ряд публикаций по данной теме (Айзман Р.И., Базарный В.Ф., Вайнер Э.Н., Колбанов В.В., Семенов А.А., Татарникова Л.Г. и др.), недостаточно научных валеологических разработок, которые затрагивают будущих медработников. Поэтому для них необходим особый подход, который поможет им сформировать потребность в укреплении и сохранении собственного здоровья, осознать то, что каждый должен сам заботиться о своем здоровье [2]. Знания о валеологической культуре необходимы, чтобы уже с первых курсов каждый студент понимал необходимость сохранять и укреплять свое здоровье. Культурное отношение к своему здоровью должно стать нормой жизни для каждого будущего медработника.

Цель данной статьи: раскрыть значимость валеологической культуры и обосновать необходимость ее формирования у будущих медработников среднего звена.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

– получение знаний о валеологической культуре и условиях ее формирования у будущих медработников;

– выработка практических навыков сохранения и поддержания валеологической культуры;

– формирование представлений и установок о ценности здоровья и здорового образа жизни.

Научная новизна заключается в выявлении теоретических и практических направлений, формирующих валеологическую культуру у будущих медицинских работников среднего звена.

В данной работе с целью определения знаний о валеологической культуре, изучения отношения студентов к своему здоровью, уровню самооценки здоровья и приобщенности к здоровому образу жизни, в 2018–2019 гг. было проведено анкетирование 128 студентов первых двух курсов сестринского отделения Казанского медицинского колледжа. В результате особый интерес вызвал тот факт, что у 87,6 % студентов первых курсов нет знаний о валеологической культуре, а 94,4 % студентов не известно, как ее формировать. Молодое поколение медиков среднего звена не считает нужным уделять время и внимание валеологической культуре.

Процесс формирования валеологической культуры у студентов-медиков длителен. Первоначально проводится диагностика, то есть выявляются исходные знания о валеологической культуре. Например, 12,4 % студентов изучали валеологическую культуру в школе, на дополнительных занятиях или слышали о ней от своих родителей, поэтому этим студентами имеют представление о ней. Однако из них только 5,6 % студентов знают, как ее формировать. На вопрос: «Ведешь ли ты здоровый образ жизни?» 32,6 % студентов ответили, что ведут, но остальные, то есть большая часть, выбрали варианты ответа «нет» или «частично». На вопрос: «Готов ли ты формировать у себя валеологическую культуру для сохранения здоровой

жизнедеятельности?» мнения разделились. Итак, 41,3 % ответили, что готовы, 53,5 % были не уверены в готовности и 5,2 % вовсе не были готовы. Также анкетирование показало, что многие будущие медработники нерационально питаются, редко занимаются физической культурой и не соблюдают личную гигиену.

На основе анализа анкет можно сделать выводы: студенты обладают низким уровнем валеологической культуры, недостаточно заботятся о своем здоровье, имеют неглубокие знания о здоровом образе жизни. При этом у них отсутствует мотивация к сохранению и укреплению здоровья, получению знаний о валеологической культуре и изменению образа жизни.

Валеологическая культура способствует тому, чтобы каждый студент имел возможность улучшить своё здоровье, совершенствовать свои знания о здоровом образе жизни и изменить прежнее отношение к своей жизнедеятельности [5].

В Казанском медицинском колледже в рамках реализации эксперимента по теме: «Формирование валеологической культуры студента медицинского колледжа в условиях международной образовательной интеграции» Новожиловой Н.В. была разработана программа специального курса «Основы валеологической культуры» для студентов 2 курса колледжа.

Целью изучения курса является развитие целостного представления о валеологической культуре, путях и формах ее формирования и сохранения. Изучению курса предшествует освоение базового курса по биологии, химии, основам безопасности жизнедеятельности. Программа дисциплины рассчитана на 72 часа, из них 40 часов – аудиторные занятия, включая 18 часов практических занятий, и 32 часа внеаудиторной (самостоятельной) работы студентов. Содержание дисциплины разбито на семь разделов. В первом разделе раскрывается понятие валеологической культуры, как компонента социального здоровья и факторы, составляющие основу валеологической культуры. Второй и третий разделы знакомят с психологическими и нравственными аспектами валеологической культуры соответственно. Четвертый раздел курса раскрывает физические составляющие, определяющие основу валеологической культуры. Пятый раздел посвящен сущности и значению формирования валеологической культуры, где описывается влияние валеологической культуры на процесс обучения и жизнедеятельности человека, а также этот раздел знакомит с валеологическими предпосылками здоровья и здорового образа жизни. В шестом разделе раскрываются основы сбалансированного питания и его роль в формировании валеологической культуры у студентов медицинского колледжа. Седьмой раздел раскрывает факторы, отрицательно влияющие на валеологическую культуру. В этом же разделе разбираются вопросы, связанные с простудными заболеваниями, профилактикой вредных привычек, наркомании и заболеваний, передающихся половым путем.

В процессе изучения курса студентам были прочитаны лекции, проведены семинары и практические занятия, направленные на получение знаний, умений и навыков по формированию валеологической культуры.

Практические занятия включали в себя: тренинги, деловые игры, решение ситуационных задач, тестирование, просмотры и обсуждение фильмов. Проводились индивидуальные беседы со студентами, имеющими проблемы психологического характера.

Самостоятельная работа включала в себя подготовку и реализацию творческих заданий по темам курса. За время обучения студенты подготовили и провели акции «Курить – не модно», «Выбирай здоровый образ жизни!»; конкурс газет и информационных бюллетеней «Здоровье не купить!», «Секрет долголетия – правильное питание», «Осторожно: наркотики убивают!».

Презентации по темам курса, созданные студентами, являлись достойным методическим материалом для классных руководителей по проблемам профилактики различных заболеваний и зависимых состояний, включая заболевания, передающиеся половым путем, наносящие ущерб здоровью, а также для обучения ведению здорового образа жизни.

Узнавая подробно о валеологической культуре на теоретических и практических занятиях, у студентов-медиков постепенно появлялось желание полученные знания о ней доносить до своих родителей, сверстников, а в дальнейшем и пациентов. При этом студенты учились рационально распределять время. Например, во время большого обеденного перерыва необходимо организовать полноценное (сбалансированное) питание вместо перекуса. Вместо того, чтобы «покурить за компанию» и траты времени на гаджеты, студенты организовывали пробежки вокруг учебного заведения, пропагандируя здоровый образ жизни.

Студентам было дано задание контролировать каждый день своё время, потраченное на сон, на учебу, отдых и резюмировать данные результаты к концу недели. Большая часть опрошенных справились с заданием (87,3 %). Проведя анкетирование в начале эксперимента, 72,1 % студентов отвечали, что на сон и отдых остается мало времени, то есть более 7 часов в день занимает учебный процесс, включая занятия в рамках колледжа и самостоятельную работу в домашних условиях. Во время спецкурса студенты узнали, что для сохранения здоровья нежелательно на сон выделять менее 7–8 часов в сутки, так как это ведет в ряду заболеваний и истощению человеческих ресурсов. Но и время для отдыха, хоть и минимальное, необходимо уделять. На семинарах и практических занятиях мы индивидуально рассчитывали время, потраченное студентом «впустую»: на перекур, на переписку или игры в гаджетах и т. д. И подводя итоги, пришли к выводам, что большая часть времени, потраченная «впустую», могла быть потрачена на получение знаний о валеологической культуре. Что могло бы способствовать ее дальнейшему формированию у каждого студента. Так как контролируя себя, легче проходит процесс формирования валеологической культуры. Студенты учились контролировать всё время, затраченное на учебу, досуг и сон в течение дня, чтобы рационально его распределять. В свободное от учебы время необходимо обеспечить активный отдых, взамен пассивному. В зимнее время, например, к активному отдыху относится катание на лыжах или коньках, пешие прогулки или пробежки в парковых зонах и др. В теплое время года возможно

проведение спортивных соревнований или игр на природе, чтобы проводить профилактику гиподинамии и поддерживать здоровый образ жизни.

В результате изучения курса «Основы валеологической культуры» студенты получили представление о понятии «валеологическая культура», об условиях ее формирования у будущих медработников, о ее влиянии на жизнедеятельность, о методах самоконтроля и саморегуляции поведения человека; получили знания о факторах риска для здоровья человека. Студенты приобрели умения и навыки следовать принципам здорового образа жизни, противостоять возможному негативному влиянию социальной среды, пропагандировать сверстникам преимущества здорового образа жизни.

После прохождения спецкурса «Основы валеологической культуры» 93,6 % студентов на повторно проведенном анкетировании ответили, что хорошо знают, что изучает валеологическая культура и 91,4 % студентам известно, как ее формировать. Также большинство из них проявили готовность формировать у себя валеологическую культуру. Большая часть студентов (90,5 %) начали рационально распределять время для учебы, досуга и сна. Почти все участники эксперимента (97,2 %) приобщились к ведению здоровой жизнедеятельности, включая рациональное питание, отказ от вредных привычек, профилактику гиподинамии в виде выполнения утренней зарядки, пробежки, занятий по физической культуре и т. д.

После завершения эксперимента было выявлено, что, в период высокой заболеваемости, студенты-медики, сформировав валеологическую культуру и оддерживая здоровую жизнедеятельность, значительно реже болеют. Даже имея простудные заболевания, переносят их легче сверстников, которые не проводят профилактику и не ведут здоровый образ жизни.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

Несмотря на многочисленные и разнообразные публикации, процесс формирования валеологической культуры остается не до конца изученным. Необходимость формирования валеологической культуры у студентов-медиков, сохранение и укрепление их здоровья важно не только для них самих, но и для всего социума. Введение специального курса «Основы валеологической культуры» позволило не только повысить валеологическую культуру личности, но и социальную активность студентов. Наряду с общими воспитательно-профилактическими мероприятиями, предложенный курс способствует организации системной работы колледжа по укреплению здоровья молодежи. Формируя валеологическую культуру, студенты–медики начинают более бережно относиться к своему здоровью, поддерживать здоровый образ жизни, соблюдать личную гигиену, сбалансировано питаться, стараются правильно организовать режим труда и отдыха, подходящий для каждого из них, отказываются от вредных привычек, проявляют физическую активность.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А., Алексин А.Г. Педагогика здоровья. – М.: – 2010. – С. 220–232.
2. Брехман, И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И.И. Брехман. – Спб: – 2017. – С. 74.

3. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.:Флинта: Наука, 2001. – С. 26.
4. Жолдак, И.В. Валеологические проблемы оздоровительной деятельности / И.В. Жолдак // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 4. – С. 58–64.
5. Зайцев, Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования / Г.К. Зайцев // Валеология. – 2017 – № 4. – С. 16–20.
6. Строкань В.В., Коссе С.Е. Сущность и значение формирования валеологической культуры студентов высших учебных заведений // *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. – 2009. – № 10.
7. Торохова Е.И. Валеология: Словарь-справочник / Е.И. Торохова. – М.: Флинта: Наука, 2002. – С. 44.

УДК 378.147

**В. К. Обыденкова, канд. пед. наук,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия**

НА ПУТИ К WEB 3.0: КАК ДОЛЖНО ИЗМЕНИТЬСЯ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** В статье описаны особенности перехода от эпохи Web 1.0 к Web 2.0, проанализированы взгляды учёных и медиаэкспертов на возможное будущее – Web 3.0. Актуализированы основные аспекты технологии интернет-проектирования в высшем педагогическом образовании. Учитывая последние социальные и технологические изменения 21-го века, автор рассуждает, какие следует использовать подходы к работе с интернет-контентом и как должна измениться сама технология интернет-проектирования.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагогический вуз, интернет-проектирование, интернет-проект.*

**V.K. Obydenkova, PhD,
Moscow City University,
Moscow, Russia**

TOWARDS WEB 3.0: HOW INTERNET PROJECTING IN EDUCATION SHOULD CHANGE

***Abstract.** The article describes the features of the transition from the era of Web 1.0 to Web 2.0, analyzes the views of scientists and media experts on the possible future – Web 3.0. The main aspects of the Internet projecting technology in pedagogical institution of higher education are actualized. Considering the latest social and technological changes of the 21st century, the author discusses which approaches to work with Internet content should be used and how the Internet projecting technology should change.*

***Keywords:** professional training, pedagogical institution of higher education, Internet projecting, Internet project.*

Цель нашего теоретического исследования – учитывая ситуацию перехода от эпохи Web 2.0 к Web 3.0, определить, какие изменения должны затронуть педагогическую технологию интернет-проектирования, которую мы описали и апробировали несколько лет назад [12, 15]. Поскольку интернет-проектирование по своей сути междисциплинарно, в процессе анализа мы обращались к работам учёных в сфере образования и педагогики, филологии; статистическим данным о медиапотреблении, публикациям экспертов в области медиа и журналистики.

От Web 2.0 к Web 3.0

Когда Интернет стал доступен рядовым пользователям компьютера, он выполнял для них прежде всего информационную функцию. На статичных сайтах эпохи Web 1.0 люди искали необходимые им сведения, читали тексты. Материалы многих сайтов вызывали интерес у пользователей хотя бы потому, что их аналогов не было ни в Интернете, ни в предметной реальности. Для публикации информации в Интернете были нужны специальные навыки по созданию html-страниц. Авторами становились немногие. Возможность обратной связи «читатель – автор» на таких ресурсах отсутствовала.

Web 2.0 стёр границу между потребителями информации и её авторами. Сайты перешли на управление посредством CMS (Content management system – система управления содержимым). Пользователи получили возможность не только читать материалы других авторов, но и оставлять комментарии к ним; самостоятельно публиковать информацию. Большую популярность в первое десятилетие 21-го века получили текстовые блоги и форумы.

Уже в эпоху Web 2.0 авторы ищут варианты представления информации, сообразные жизненному укладу и специфике психических процессов пользователей Интернета. Позитивный отклик аудитории на новые форматы контента, в свою очередь, заставляет всё большее количество авторов адаптироваться к её потребностям, интересам и особенностям восприятия. А дальше круг замыкается: контент начинает стимулировать изменения в психических процессах и образе жизни потребителей.

Например, по этому принципу сформировалось клиповое мышление, характерное для человека 21-го века [14, 16, 18]. Чтобы ориентироваться во всё возрастающих объёмах информации в Сети, люди начали отфильтровывать лишнюю, воспринимая и запоминая только ту, что представляет для них ценность или интерес. В свою очередь авторы стали сокращать второстепенные и выделять важные фрагменты текста, вставлять изображения и видео, оформлять выноски и т. д. – иными словами, делать всё то, что позволяет управлять вниманием читателей. В результате привыкший к краткому и структурированному материалу интернет-пользователь ожидает, что такой подход будет использовать большинство авторов. Он уже не готов воспринимать «устаревшие» форматы. Авторы вновь подстраиваются под изменившиеся запросы пользователей, иначе они рискуют своей аудиторией.

Кроме того, по мнению Е.Г. Елиной и М.А. Фризен, «традиционный – слово за словом, абзац за абзацем – способ чтения и восприятия текста существенно меняются с приходом веб 2.0.» [5: 264]. Люди читают текст по диагонали, просматривая в основном несколько строк нового абзаца в попытке обнаружить необходимую им информацию.

Интернет-пользователи находятся в условиях медиамногозадачности [17]. Они одновременно просматривают несколько текстов, в соседних вкладках браузера у них открыты видеозаписи, к которым они время от времени возвращаются, параллельно они отвечают на сообщения в мессенджерах. Согласно данным исследования «Как читают медиа в России 2017–2018», в таких условиях рассредоточения внимания только 45 % пользователей

дочитывает до конца длинные тексты [10]. Поэтому широкое распространение как в социальных сетях, так и в СМИ получили короткие тексты. В Mail.ru Group посчитали: в среднем издание выпускает в месяц 1145 материалов, из них длинных текстов всего 195, а коротких – 950 [20]. Длинные аудио- и видеоролики пользователи Интернета также не досматривают, зачастую перематывают в поисках более интересных или нужных фрагментов [6].

Интернет-пользователи часто общаются с помощью коротких письменных и условно-письменных сообщений. Как объясняют Е.Г. Елина и М.А. Фризен, «сообщением может являться не только письменный текст, но и устный (аудиозапись) и даже вообще не текст» [4: 169]. Пересылаемые картинки, гиф-анимации, мемы, смайлы и иные пиктограммы, стикеры, так распространенные в социальных сетях Интернета и мессенджерах, можно отнести как раз к подобным условно-письменным сообщениям.

Клиповое мышление, специфическое чтение и общение, а также высокая популярность социальных сетей и предпочтение выходить в Интернет преимущественно с мобильных устройств – серьёзные поводы для поиска авторами новых форматов взаимодействия со своей аудиторией.

Помимо этого, в условиях избытка информации и услуг в Интернете, в том числе не всегда качественных и полезных, индивидуальные авторы и представители бизнес-сегмента начинают делать ставку на пользователя – потенциального подписчика, фолловера (от англ. follow – следовать), потребителя. Появляются человекоцентрированные подходы к созданию контента, в частности, опирающиеся на принцип пользы и учитывающие современные особенности интернет-коммуникации и чтения текста онлайн. Например, это информационный стиль М. Ильяхова и Л. Сарычевой [7]. Как отмечают авторы, текст в информационном стиле лаконичный, лишенный канцелярита, честный и полезный для читателя.

Футуролог А. Болдачев предполагает, что на смену «сайтоцентристскому» Web 2.0 придёт «сематическая юзероцентристская сеть» – Web 3.0. Главной структурной единицей Сети будет не сайт, а контент [2]. Специалисты в сфере медиа также указывают на постепенный уход авторов и редакций интернет-порталов от строгой локализации контента.

А. Мирошниченко обращает внимание на стремительный переход от принципа Print First (сначала материал готовится для печатной прессы, а только потом размещается в Сети) к принципу Digital First (материал готовится для сайта), а затем к принципу Mobile First (материал готовится к публикации на ресурсах, которыми активно пользуются именно с мобильных устройств) [11]. Продолжая тему преодоления этого «локализаторского» подхода, эксперт пишет об идеологии кросс-медиа, которая придёт на смену мультимедиа: «В этой идеологии контент мыслится как самостоятельная сущность, как история, достойная быть сообщенной аудитории, а носители, форматы и платформы воспринимаются как подчиненные сущности» [11].

Интересен взгляд К. Молони, который отмечает: современный контент уже распространяется по принципам кросс-медиа (одна история – много

каналов) и транс-медиа (одна тема – много историй, много форм, много каналов) [22].

Итак, первые шаги к Web 3.0 сделаны: место размещения контента уже не принципиально, его конечному потребителю гораздо важнее доступность и польза. Поэтому авторы часто размещают информацию на максимальном количестве онлайн-платформ: на своих и партнёрских сайтах, во всех популярных социальных сетях; передают её с помощью ботов и каналов в мессенджерах. У каждого такого средства свой формат представления информации. Сайт организации – преимущественно текст и изображения, YouTube – видео, «ВКонтакте», Facebook и другие – почти все типы контента сразу. Чтобы присутствовать на максимальном количестве платформ, автор использует автоматический кросспостинг (размещение материала на разных ресурсах с помощью специальных онлайн-сервисов) или создает ремиксы своего контента – одно и то же содержание адаптируется по стилю к месту предполагаемой публикации. Возрастает значимость личного бренда. Будучи поклонниками конкретного автора, пользователи Интернета знакомятся с его новыми материалами на самых разнообразных платформах.

Итак, в переходный период от эпохи Web 2.0 к Web 3.0 любой пользователь может стать автором интернет-контента, получать обратную связь на свое творчество и совершенствовать его. Необходимость локализации контента на определенных ресурсах постепенно уходит в прошлое, а в центре внимания оказываются в первую очередь контент, его автор и его потребитель.

Интернет-проектирование в образовании: прошлое и настоящее

Как вышесказанное затронуло жизнедеятельность подрастающего поколения – учащихся школ и вузов?

Из потребителей информации школьники и студенты превратились в её преобразователей и создателей. Их читают, слушают, смотрят другие люди. Показательный факт – блоги школьников на крупном портале об образовании и воспитании «Мел» [1], а также многочисленные видеоблоги молодых людей на YouTube.

В самой же системе образования усиливается направленность на развитие субъектности и творческого потенциала обучающихся: это позиционируется в стандартах, подходах, методиках. Всё перечисленное – отправные точки для развития технологии интернет-проектирования в образовании разных уровней, которая в том числе способствует становлению молодых людей в качестве авторов полезного контента в Сети.

В педагогических исследованиях проблематика проектной деятельности с использованием возможностей Интернета отражена в работах многих авторов, например, С.С. Адамского, В.Б. Артеменко, А.В. Гориной, В.М. Ивановой, М.О. Ильяхова, В.А. Зайцева, А.А. Морозовой, Н.В. Никоновой, Е.Д. Патаракина, Н.С. Петрищевой, В.А. Плешакова, Е.С. Полат, А.М. Пуляевской, А.Э. Рахимовой, А.Н. Сергеева, П.И. Фроловой, М.В. Ярмолинской и др.

Мы определяем интернет-проектирование в образовании как «процесс планирования, поэтапного создания и качественного развития тематического интернет-ресурса, направленного на решение определенной социальной или

профессиональной проблемы» [13]. Продукт интернет-проектирования – интернет-ресурс, который обучающиеся создают под руководством педагога (преподавателя): сайт, блог, страница в социальной сети, YouTube-канал и др.

Наш контекст исследования и реализации интернет-проектирования в образовании – сфера профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. С 2016 года на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета ряд учебных дисциплин, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, включает работу над интернет-проектами. Под руководством преподавателя – кандидата педагогических наук, доцента, профессора кафедры социальной педагогики и психологии В.А. Плешакова – студенты в течение семестра выполняют интернет-проекты на темы, которые откликаются им не только с профессиональной, но и с личностной точки зрения.

В 2017 году мы получили, обобщили и проанализировали результаты работы нескольких групп студентов над интернет-проектами и сделали вывод: интернет-проектирование способствует развитию необходимых в профессии компетенций и киберкомпетенций, а также становлению субъектности, актуализации рефлексии, повышению самооффективности, профессионализации мотивов использования Интернета [12: 127–168].

От Web 2.0 к Web 3.0: как изменится интернет-проектирование

С момента завершения нашего исследования прошло три года. Интернет изменился. Стал ещё более заметным переход от эпохи Web 2.0 к Web 3.0. Пошаговая технология организации интернет-проектирования в педагогическом вузе, описанная в нашем исследовании [12: 96–127], нуждается в пересмотре и дополнении. Следует учесть последние изменения в принципах создания и распространения контента, коммуникации пользователей.

Формат работы, описанный в нашем раннем исследовании, предполагает локализацию интернет-проекта: создание студентами отдельного сайта или выбор ресурса для публикации контента (социальной сети, блога, сайта организации или персонального сайта и т. д.).

Теперь же от локализации «один проект – один ресурс» мы считаем необходимым перейти как минимум к кроссплатформенности, как максимум – признанию в качестве интернет-проекта не место его размещения (сайт, канал, страницу и т. п.), а создаваемый авторами уникальный контент.

В этой связи и преподавателю как организатору работы, и студентам как авторам интернет-проектов необходимо:

- ещё больше внимания уделять самостоятельному наблюдению за поведением интернет-пользователей и отслеживанию медиатрендов; изучать аналитические отчёты об особенностях медиапотребления [9, 19, 21];
- усилить акцент на особенностях целевой аудитории интернет-проекта и пользе контента, который для неё разрабатывается;
- развивать технические киберкомпетенции, связанные с созданием и ведением интернет-сообществ на разных площадках («ВКонтакте»,

«Фейсбук», «Инстаграм» и др.), кросспостингом; работой в специальных графических программах для персонального компьютера и онлайн-сервисах;

– освоить принципы создания и публикации микронтента – материалов небольшого размера, которые можно изучить за 1–3 минуты (лайфхаков, инфографики, мемов, историй и др.); а также других востребованных форматов: видео, подкастов, тестов, «сториз» и др., не забывая и о полноценных текстовых материалах (статьях, заметках и так называемых «лонгридах» и «длиннопостах»);

– работать над развитием культуры письменной речи и коммуникации в Сети. В частности, использовать информационный стиль, избегая канцеляризмов и иных конструкций, которые делают текст тяжелым для восприятия. Преподаватель может рекомендовать студентам изучить труды Н. Галь [3] и М. Ильяхова [7, 8] – это будет полезным в рамках любого направления подготовки.

В таких условиях преподавателю стоит уделять ещё более пристальное внимание тому, насколько самостоятельно студенты разрабатывают материалы для своего проекта, насколько соблюдают авторские права других, справляются ли с вызовами переходного периода от Web 2.0 к Web 3.0. Задача потенциально трудоемкая, однако несет в себе большую пользу для развития навыков работы студентов с контентом. Более того, преподавателю самому необходимо ориентироваться в интернет-трендах, выполняя для студентов роль наставника в киберпространстве, готового дать дельные рекомендации по работе с контентом и обратную связь на интернет-проект.

Изменив практику интернет-проектирования в педагогическом вузе, мы поможем студентам раскрыть их авторский потенциал и творческие способности; развить их профессиональную эмпатию, а также быстроту и гибкость в понимании образовательных трендов и освоении новых подходов к взаимодействию с целевой аудиторией проекта.

Литература

1. 5 смелых школьников, которые ведут блоги на «Меле». URL: https://mel.fm/luchsheye-na-mele/6834795-schoolchild_bloggers (дата обращения: 11.03.2020).

2. Болдачев А. WEB 3.0. От сайтоцентризма к юзероцентризму, от анархии к плюрализму // Хабр. URL: <https://habr.com/ru/post/256083/> (дата обращения: 11.03.2020).

3. Галь Н. Слово живое и мёртвое. – М.: Издательство АСТ, 2019. – 384 с.

4. Елина Е. Г., Фризен М. А. «Новая грамотность», «новая неграмотность» и речевые жанры // Жанры речи. – 2018. – № 3 (19). С. 168–171.

5. Елина Е., Фризен М. Формы и функции читательской литературной критики в Интернете // Филлиа логос: сб. науч. ст. в честь 70-летия профессора Валерия Владимировича Прозорова. – Саратов, 2010. – С. 259–272.

6. Золотарёв Д. Как технологии и интернет изменили наше восприятие информации // Лайфхакер. 10 марта 2018. URL: <https://lifehacker.ru/2018/03/10/vospriyatie-informacii/> (дата обращения: 11.03.2020).

7. Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст. 3-е изд. – М.: Альпина Паблшер, 2019. – 440 с.

8. Ильяхов М., Сарычева Л. Новые правила деловой переписки. – М.: Альпина Паблшер, 2018. – 256 с.

9. Исследование Mail.ru Group к 25-летию Рунета // Mail.ru Group. URL: <https://corp.mail.ru/ru/press/infograph/10391/> (дата обращения: 11.03.2020).
10. Как читают медиа в России 2017–2018 // Медиатор. URL: https://mediator.media/doc/Mediator_2018_How_People_Read.pdf (дата обращения: 11.03.2020).
11. Мирошниченко А. Мультимедиа – идеология вчерашнего дня // Журналист. URL: <http://jrnlst.ru/crossmedia> (дата обращения: 11.03.2020).
12. Обыденкова В.К. Интернет-проектирование как средство профессиональной подготовки студентов педагогических вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. МПГУ. – М., 2017. – 254 с.
13. Обыденкова В.К. Определение понятия «интернет-проект» в контексте профессиональной подготовки студентов вуза // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/75PDMN616.pdf> (дата обращения: 11.03.2020).
14. Обыденкова В.К. Предпосылки становления киберпедагогике как науки XXI века // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2015. – № 2 (10). – С. 86–104.
15. Обыденкова В.К. Роль интернет-проектирования в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию: Часть 2. – Казань: Отечество, 2019. – С. 48–54.
16. Плеваков В.А. Про мозаичную культуру и сознание человека в эпоху киберсоциализации // Бюллетень «НАРКОМ». – 2016. – № 3–4 (71–72). – С. 21–23.
17. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Никонова Е.Ю. Связь медиамногозадачности с когнитивными функциями у подростков // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: от цифровой культуры к киберкультуре», 12–14 февраля 2020, Коломна / под общ. ред. Р.В. Еришовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. С. 376–379.
18. Стаканчикова Е. А. О клиповом мышлении // Электронный научно-публицистический журнал «Ното Cyberus». – 2016. – № 1. – URL: http://journal.hotocyberus.ru/o_klipovom_mishlenii (дата обращения: 11.03.2020).
19. Тенденции монетизации контента в Интернете. Медиапотребление в России – 2019 // Deloitte. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/media-consumption-in-russia.html> (дата обращения: 11.03.2020).
20. Mail.ru Group. URL: <https://corp.mail.ru/ru/> (дата обращения: 11.03.2020).
21. Mary Meeker's 2019 Internet Trends report // TechCrunch. URL: <https://techcrunch.com/2019/06/11/internet-trends-report-2019/> (дата обращения: 11.03.2020).
22. Moloney K. Multimedia, Crossmedia, Transmedia... What's in a name? // Transmedia Journalism. URL: <https://transmediajournalism.org/2014/04/21/multimedia-crossmedia-transmedia-whats-in-a-name/> (дата обращения: 11.03.2020).

*А.Ж. Овчинникова, д. п. н., профессор
В.В. Абрамова, к. п. н., доцент
Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия;
Т.А. Соловьева, д. п. н., профессор
И.М. Витковская, к. п. н., доцент
Псковский государственный университет,
г. Псков, Россия*

МОДЕЛИРОВАНИЕ НООСФЕРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье с позиций культурологического подхода описан процесс моделирования ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов при изучении региональной культуры. Практическое значение результатов исследования заключается в перспективности использования целевого, структурно-содержательного, диагностического, технологического и результативного компонентов модели в образовательном процессе начальной школы. Диагностические методики и авторская программа значительно повышают качество ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов и могут быть использованы преподавателями, аспирантами высшей школы, учителями начальных классов в своей деятельности.

Ключевые слова: моделирование, ноосферно-эстетическое воспитание, учащиеся начальных классов, региональная культура, структурные компоненты модели, критерии, уровни.

*A.Zh. Ovchinnikova, Dr. Ph.D., professor
V.V. Abramova, Ph.D., Associate professor
Lipetsk state pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk, Russia,
T.A. Solovyeva, Dr. Ph.D., professor
I.M. Vitkovskaya, Ph.D. Associate professor
Pskov state University,
Pskov, Russia*

MODEL NOOSFERE- AESTHETIC EDUCATION, ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE WORLD OF REGIONAL CULTURE

Abstract: The article describes the process of modeling the noospheric and aesthetic education of junior schoolchildren in the study of regional culture from the perspective of cultural and medium approaches. The practical significance of the results of the study lies in the prospect of using the targeted, structurally-meaningful, diagnostic, technological and effective components of the model in the primary school education process. Diagnostic methods and the author's program significantly improve the quality of noospheric-aesthetic education of junior students and can be used by teachers, graduate students of higher school, primary school teachers in their activities.

Keywords: modeling, noospheric-aesthetic education, elementary school students, regional culture, structural components of the model, criteria, levels.

Актуальность ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов связана с современной проблемой выживания человечества, обусловленной стихийными бедствиями, коронавирусом, изменением климата,

загрязнённостью атмосферы, охватившими мир, пониманием зависимости всего живого от природной среды и биосферы. Уничтожение всего живого, вырубка лесов приводит к глобальным ноосферным изменениям. Наиболее глубоко осознать данные проблемы позволяет искусство, которое воздействует на личность с помощью эстетического переживания художественных образов и позволяет на основе средств выразительности войти в ноосферно-культурное пространство.

Особое место в решении данной проблемы занимает региональная культура, которая с помощью пространственно-временной символики формирует созидательное отношение к красоте родного края его традициям и взглядам на прошлое настоящее и будущее и создаёт предпосылки для формирования мировоззрения на основе космопланетарного пространства сознания, Любви к любой форме жизни на Земле и в Космосе и ответственности за Будущее всей системы Жизни на Земле [9].

Процесс ноосферно-экологического воспитания следует начинать с младшего школьного возраста, так как именно в данном возрасте осуществляются психологические и физиологические преобразования личности, актуализирующие эмоциональную, интеллектуальную и креативную сферы и формирующие духовно-нравственные отношения с миром и космосом.

Духовное становление личности, как основы ноосферного воспитания, характеризуется в нескольких аспектах: а) освоение пространства и времени, его текучести и продолжительности в системе космос-земля-человек (Н.К. Рерих [7]); А.И. Субетто [10]); б) развитие духовных способностей на моральном, ментальном и трансцендентном уровнях (Г.В. Ожиганова); подражание учащихся начальных классов милосердному поведению (Т.А. Соловьёва [8]); в) понимание эстетической картины мира и самовыражения личности в творчестве. (В.В. Абрамова [1], Л.П. Печко [6], А.Ж. Овчинникова [4]).

Однако недостаточно разработанным является процесс моделирования ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов в образовательном процессе школы.

Всё это актуализирует *проблему исследования* и может быть учтено при разработке систем начального общего и дополнительного образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать процесс моделирования ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов средствами региональной культуры.

Прежде чем раскрыть процесс моделирования, следует остановиться на ключевых понятиях исследования.

Ноосферно-эстетическое воспитание учащихся начальных классов понимается нами как процесс формирования у них способности чувствовать, воспринимать, понимать и оценивать природу, землю, космос с ноосферно-эстетических позиций.

Под региональной культурой мы понимаем интеграцию различных материальных и духовных культур народов, населяющих регион и объединённых сходными природными условиями жизни и территориальными связями.

В этой связи по-новому определяется содержание понятия «региональная культура», в котором отражён жизненный уклад региона, преломлённый через эстетическое обобщение мира. Её ноосферный аспект позволяет определить специфику культурного пространства региона, выраженного в природе родного края, его ландшафте, творчески преобразованного человеком, национальных традициях, фольклоре, особенностях одежды, быта, их символике, раскрывающей ноосферные смыслы бытия.

Суть моделирования ноосферно-эстетического воспитания младших школьников состоит в создании структурно-функциональной модели, основные положения которой базируются на культурологическом подходе (А.Ф. Лосев [3], Л.П. Печко [6]). Данный подход способствует вхождению субъектов в художественно-эстетическое пространство региональной культуры на основе диалога культур. Он обосновывает необходимость дальнейшего изучения культуры русского народа, направленного, на развитие ноосферной экологии, как отражение глобальной гармонии, как закона и нормы бытия (21: 14). В его основе, лежит синтез «Ноосферного, Экологического и Духовного» [7]. Основной идеей данного подхода является развитие основ ноосферного мышления учащихся начальных классов через знакомство с художественно-эстетическим своеобразием региона, его православных и народных традиций. Такое понимание проблемы акцентирует внимание на ноосферно-экологическую и эстетическую направленность регионального искусства в образовании.

Структурно-функциональная модель, как результат моделирования, включает в себя следующие компоненты: целевой, структурно-содержательный, диагностический, технологический и результативный.

Целевой блок модели содержит: 1) *цель*: разработать содержание и технологию ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов средствами региональной культуры в процессе обучения и задачи: 1) разработать основные направления структурно-содержательного компонента модели; 2) определить критерии и уровни ноосферно-эстетической воспитанности учащихся начальных классов; 4) разработать технологию ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов средствами региональной культуры. 5) определить эффективность внедрения модели в образовательный процесс.

Структурно-содержательный компонент модели включает в себя раскрытие содержания следующих направлений: 1) раскрытие экологических проблем образования; 2) восприятие школьниками явлений и объектов микро- и макромира с позиций Всеединства на основе понимания гармонии и дисгармонии, порядка и хаоса, добра и зла; 3) осмысление природы, мира, Космоса с позиций истины, добра и красоты и гармонии; 4) осознание ценности природы, региональной культуры, её идентичности как основы развития нравственного и творческого потенциала личности; 5) ответственность за всё живое на Земле как выполнение определённой миссии человека на Земле.

По сравнению с взглядами учёных (Л.П. Печко [6], А.К. Шульженко [10]), в которых делается акцент на эколого-эстетический аспект развития личности,

и идеями, связанными с эстетосферой традиционной культуры (М.И. Воеводина [2]), в нашем исследовании феномен ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов раскрывается во всём многообразии обобщения семантического опыта региональной культуры в пространственно-временном осмыслении единства микро-и макрокосмоса.

Диагностический и технологический компоненты модели представлены в трёх этапах эксперимента: констатирующем, формирующем, контрольном.

Констатирующий этап эксперимента, представляющий собой диагностический компонент модели, осуществлялся в начале 2019 года. Было обследовано 96 человек (48 третьеклассников ЭГ и 48 третьеклассников КГ) школы № 24 г. им. М. Б. Раковского, г. Липецка и Центра образования «Псковский педагогический комплекс». На данном этапе были определены мотивационный и когнитивный критерии, к ним подобраны авторские методики и шкалы оценок, на основании которых были определены уровни ноосферно-эстетической воспитанности учащихся начальных классов.

Для определения ноосферно-эстетической воспитанности учащихся начальных классов по мотивационному критерию использовались следующие методы исследования: анкетирование, беседа, анализ творческих работ учащихся (сочинения). Нами были разработаны вопросы анкеты, отвечая на которые дети должны были обвести кружком цифру, совпадающую с их мнением:

1. Какие ноосферно-эстетические ценности являются для вас наиболее значимыми: а) красоты и гармонии природы, Космоса и человека; б) любви ко всему живому, в) бережного отношения и милосердия к природе, микро и макрокосмосу; г) творчества

2. Какое место занимает природа родного края в вашей жизни: а) важное; б) едва ли самое важное; в) незначительное; г) затрудняюсь сказать.

3. Какое место занимает искусство родного края в вашей жизни: а) важное; б) едва ли самое важное; в) незначительное; г) затрудняюсь сказать.

4. Какой из региональных видов искусства вас больше всего интересует: а) художественная литература; б) музыка; в) театр; г) изобразительное искусство; д) архитектура; е) декоративно-прикладное искусство (художественные ремесла, промыслы); ж) затрудняюсь выделить.

5. Какое место занимает православная культуры в вашей жизни: а) важное; б) едва ли самое важное; в) незначительное; г) затрудняюсь сказать.

6. Где вы чаще всего знакомитесь с региональным искусством: а) на уроке; б) в музеях, в) на выставках, г) концертах.

Ранжирование результатов исследования по первому, мотивационному критерию показало, что ноосферно-эстетические ценности у учащихся начальных классов распределяются следующим образом: 35,2 % ЭГ, 29,2 % КГ выделили ценность бережного отношения и милосердия к природе, микро и макрокосмосу; 27,1 % ЭГ и 25,0 % КГ – любви ко всему живому; 20, 8 % ЭГ и 24,9 % КГ – творчества; 16,9 % ЭГ, красоты и гармонии природы, Космоса и человека и 20,9 %.

27,1 % детей ЭГ и 31,1 % детей КГ считали, что природа занимает важное место в их жизни. К искусству родного края проявляли интерес 39,6 % ЭГ и 37,5 % КГ учащихся, изучая его в основном в школе, на уроке, реже, посещая школьные или краеведческие музеи вместе с учителями. Из видов искусства региона их больше всего интересовала художественная литература (29,2 % ЭГ, 27,1 % КГ); меньше декоративно-прикладное искусство (22,9 % ЭГ, 22,9 % КГ); затем изобразительное искусство (14,5 % ЭГ, 16,7 %), музыкальное искусство (13,4 % ЭГ, 15,0 % КГ); театр и архитектура занимали незначительное место (13,8 % ЭГ, 7,9 % КГ). Православная культура называлась в 8,3 % ЭГ; 12,5 % КГ. Анализ результатов исследования по мотивационному критерию позволил выделить три уровня ноосферно-эстетической воспитанности учащихся начальных классов: высокий, средний, низкий.

Ноосферно-эстетическая воспитанность детей *по когнитивному критерию* включала знания о ключевых понятиях и основных направлениях региональной культуры. Детям были предложены следующие вопросы анкеты:

1. Ноосфера – это...; биосфера – это...; пространство – это...; время – это...; космос – это.
2. Назови самые красивые места в городах Липецка, Ельца, Пскова.
3. Назови известных писателей и поэтов Липецкой и Псковской областей и их произведения.
4. Назови известных художников Липецкой и Псковской областей и их произведения.
5. Назови известных композиторов Липецкой и Псковской областей и их произведения.
6. Назови основные промыслы Липецкой и Псковской областей.
7. Назовите основные средства выразительности, передающие основную идею ноосферизма в этих произведениях.

Результаты исследования показали, что, в целом, дети имеют представления о ноосфере, биосфере, космосе, пространстве и времени, но они носят фрагментарный характер. Например, понятие «ноосфера» не связывалось с разумной деятельностью человека; понятие «космос» с упорядоченной Вселенной. Только 6,25 % в ЭГ и 10,4 % КГ смогли выделить существенные признаки данных понятий.

Среди самых красивых и выразительных уголков природы г. Липецка младшие школьники называли «Верхний парк», «Нижний парк», «Быханов сад», «Соборную площадь», «Петровский спуск». В Ельце – колокольный звон, Вознесенский собор, куранты, елецкие кружева, икону Елецкой Божией Матери, святой источник, женский монастырь, елецкие валенки, елецкую рояльную гармонию.

Среди наиболее известных писателей Липецкой и Псковской области назывались И.А. Бунин, М.Ю. Лермонтов, М.М. Пришвин, А.С. Пушкин (35,4 % ЭГ и 37,5 % КГ). Среди известных художников – Н.Н. Жуков, В.С. Сорокин (22,9 % ЭГ, 16,7 % КГ). Среди композиторов – Т.Н. Хренников, Н.А. Римский-Корсаков и М.П. Мусоргский (15,0 % ЭГ, 15,0 % КГ).

Анализ результатов исследования позволил выявить *три уровня* ноосферно-эстетической воспитанности учащихся начальных классов по мотивационному и когнитивному критериям.

К *высокому уровню* были отнесены дети с ярко выраженными мотивами и потребностями, способные к эмоционально-образному оцениванию объектов, владеющие глубиной и полнотой знаний о ноосферно-эстетических ценностях региональной культуры, её видах, умеющие устанавливать связи между основными ноосферными понятиями и их осмыслением в региональной культуре.

К *среднему уровню* относились учащиеся с фрагментарно выраженными мотивами и потребностями к изучению ноосферных аспектов средствами региональной культуры; показывающих частичное знание о ноосферно-эстетических ценностях и ключевых понятиях; способных к частичному эмоционально-образному оцениванию объектов и не всегда выявляющие существенные связи между ноосферными понятиями и выражением основной идеи в произведениях региональной культуры.

К *низкому* – младшие школьники, не проявляющие интерес к изучению ноосферных аспектов региональной культуры; понятия о ноосферных ценностях природы и космоса у них не сформированы, имеются лишь фрагментарные представления, слабо проявляется эмоциональный отклик на произведения региональной культуры.

Формирующий этап эксперимента соответствовал технологическому компоненту модели, который включал основные направления программы, темы, виды деятельности учащихся, формы и методы ноосферно-эстетического воспитания учащихся начальных классов средствами региональной культуры.

Основные направления были определены в структурно-содержательном компоненте модели. Их реализация предусматривала следующие аспекты:

1) ноосферно-эстетическое осмысление природы, передача в образе различных состояний природы; передача образа природы средствами художественной выразительности;

2) ноосферное осмысление регионального искусства средствами художественной выразительности (форма, цвет, ритм, движение, символика;

3) ноосферное осмысление декоративно-прикладного творчества, символика;

4) ноосферное осмысление пространства архитектуры и православной культуры, символика.

К данным аспектам были предложены следующие темы:

– *«Ноосферное понимание красоты окружающей природы и Космоса»* (природа родного края, парки, скверы, бульвары, Вселенная, планеты, созвездия);

– *Идеи ноосферизма в культурном наследии региона.*

«Музеи в жизни города» (музей М.М. Пришвина, Н.Н. Жукова, В.С. Сорокина Т.Н. Хренникова (Липецкая область), А.С. Пушкина, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского Корсакова (Псковская область);

– *Искусство в твоём доме:* (ноосферная символика народной игрушки региона: романовской, добровской; тряпичных кукол; посуды (Липецкие узоры, хохлома, палех); елецких кружев; елецкой рояльной гармонии;

– *Ноосферное понимание архитектуры храма* (храмы г. Ельца, Липецка, Пскова – наследие веков).

Изучение данных тем связывалось с познавательной, ценностно-ориентационной, исследовательской, игровой и творческой деятельностью младших школьников.

Технологический компонент модели предусматривал: а) формы, как; экскурсия, урок, занятие, КТД, создание устного журнала «Ноосферка», музейная педагогика, игра и др.; б) методы: наблюдение, творческие методы, ТРИЗы, проектные методы, доклады с презентацией, наглядные.

В контрольном этапе эксперимента представлен диагностический компонент модели, проводимый по тем же критериям и методикам.

Сравнительный анализ показал, что в экспериментальной группе (ЭГ) после эксперимента результаты выросли на высоком уровне в **2,8 раза (до эксперимента 10,4 % после эксперимента 29,1 %)**, а на низком уменьшились в **4,4 раза (до эксперимента 27,2 %, после эксперимента 6,6 %)**. Оценка эффективности модели и достоверность исследования подтверждается расчётами критерия Р. Фишера (ϕ^* -критерий), среднее значение которого $\phi^*_{эмп} = 4,54$. Полученные эмпирические значения ϕ^* находятся в зоне значимости. H_0 отвергается (ось значимости 1,64-2.31); **в то время, как в КГ на высоком уровне результаты выросли в 1,25 раза и уменьшились в 1,3 раза, $\phi^*_{эмп} = 4,54$** . Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается. Следовательно, моделирование ноосферно-эстетического воспитания младших школьников является эффективным.

Исходя из выше изложенного, следует: проблема ноосферно-эстетического воспитания личности является актуальной в связи с важностью вхождения учащихся начальных классов в культурно-образовательное пространство региона. Она доказывает необходимость моделирования данного процесса в начальной школе, в основе которого лежит структурно-функциональная модель, включающая целевой, структурно-содержательный, диагностический, технологический, результативный компоненты.

Результативность моделирования ноосферно-эстетического воспитания младших школьников обеспечивают взаимосвязанные этапы исследования: констатирующий, связанный с критериями, шкалой оценок, подбором методик и определением уровней сформированности ноосферно-эстетической воспитанности младших школьников; формирующий, позволяющий внедрить технологию в образовательный процесс и контрольный, доказывающий эффективность моделирования с помощью многофункционального критерия углового преобразования Р. Фишера.

Литература

1. Абрамова В.В. Основные принципы формирования современного культурно-образовательного пространства региона // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: – Липецк, 2019. – С. 291–296.
2. Воеводина М.И. Эстетосфера традиционной культуры в ноосферной концепции: на примере казачества Ставрополья. – Волгоград, Volgograd, 2015. – 173 с.
3. Лосев А.Ф. На рубеже эпох. Работы 1910 – начала 1920-х годов. – М: Прогресс-Традиция», 2015. – 1086 с.
4. Овчинникова А.Ж. Пространство и время в ноосферно-эстетическом развитии бакалавров // Ноосферное образование в евразийском пространстве: коллективная научная монография – СПб.: Астерион, 2019. – С. 201–209.
5. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности. Духовные способности. // Философские науки. – Ч. II. – Т. 31. – № 4. – 2010. – С. 21–34.
6. Печко Л.П. Проблемы активизации креативности у одарённых подростков в художественно-эстетической среде: монография. – М.ИХО и К РАО, 2016. – 160 с.
7. Рерих, Н.К. Держава света. Священный дозор. – Рига: Виегда, 1992. – 285 с.
8. Соловьева Т.А. Возможности курса «Естественно-научные основы профессиональной подготовки педагога» для формирования у младших школьников универсальных учебных действий» – Псков, 2019.
9. Субетто А.И. Наука и космос: прошлое, настоящее, будущее. – СПб: Астерион, 2019.
10. Шульженко А.К. Развитие экологичной личности в западноевропейской культуре / Гносеологические аспекты образования: Междун. сб. науч. тр. / под ред. А.Ж. Овчинниковой, Л.З. Цветановой-Чуруковой. – Липецк: ЛГПУ, 2018. – С. 153–157.

УДК378

В.В. Политова, Э.А. Абдуллина
«ЦДТ» Вахитовского района,
г. Казань, Россия

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности дополнительного образования в использовании цифровой грамотности и технологий; определяется их место в образовательном пространстве УДО.

Ключевые слова: специфика дополнительного образования детей, цифровая грамотность, цифровые технологии, инклюзивное образование, право ребенка на индивидуальную траекторию развития.

V.V. Politova, E.A. Abdullina
“CDT” Vahitovsky district,
Kazan, Russia

ON THE ISSUE OF DIGITALIZATION OF CHILDREN’S SUPPLEMENTARY EDUCATION

Abstract. This article discusses the possibilities of use of digitalization and technologies in the educational space of supplementary institutions.

Keywords: digitalization, digital literacy, digital technologies, inclusive education, specifics of supplementary children’s education.

Без вовлечения детей в мир инноваций и современных технологий невозможно взять курс на модернизацию страны и педагоги знают, что самый

надежный способ вырастить талантливого и успешного специалиста – это поддержать в ребенке его природное любопытство и дать ему возможность постоянно развиваться в той среде, которая ему по-настоящему интересна. Такое обновление содержания образования утверждает проект «Цифровая школа», где раскрывается необходимость цифровизации как школы, так и дополнительного образования детей. Акцент в проекте сделан на приоритеты использования цифровой грамотности (поиск и обмен информацией с другими людьми, навыки компьютерного программирования и др.) При обосновании необходимости цифровизации дополнительного образования детей можно выделить некоторые направления его, целенаправленно ориентированные. Это:

- индивидуальная траектория развития каждого ребенка в практике образовательного процесса в учреждении дополнительного образования (УДО);
- более широкая палитра информационных методик и технологий содержательного аспекта УДО (гибкие программы, их многовариативность, специфика и др.);
- обращение к личности ребенка и соблюдение новой этики субъект – субъектных отношений с педагогом;
- единство и целостность воспитания и обучения в УДО.

Именно мотивация ребенка, поддержка его активного участия в занятиях объединений УДО, постоянное создание ситуации успеха, сначала хоть и небольшого, уровень персонализации, совместимый с социальной культурой воспитанника обеспечиваются педагогом УДО с опорой на цифровые технологии (доступная и реагирующая на запросы среда, быстрая реакция на индивидуальный темп и потребности и др.).

Систематическая заинтересованность ребенка в деятельности, участие в разнообразных игровых ситуациях, создаваемых прежде всего в проектной работе, которая привлекает выбором собственных технологий. Нестандартный подход к пониманию места цифровизации в дополнительном образовании детей позволяет предположить, что в данном случае именно оно на протяжении дальнейшей жизни человека превращает творческую и образовательную деятельность в непрерывный жизненный процесс. Кроме того дополнительное образование сегодня тесно связано с инклюзивным, которое расширило свои границы от детей с проблемами здоровья до детей с разными способностями к обучению, говорящими на другом языке, с другим стилем жизни и др., и ориентируется на принятие индивидуальности каждого ребенка.

Анализ изменений креативных, интеллектуальных, социально-эмоциональных особенностей у детей подчеркивает их не критическое отношение к интернет-информации – копирование, краткость чата и текста, их грамматика и орфография. И это нельзя игнорировать в работе с цифровыми технологиями, поэтому педагоги дополнительного образования имеют возможность, благодаря гибким программам, мягкому регламенту занятий в отличие от школы, свободно реагировать на это как творчески, так и доказательно.

Цифровая форма все больше охватывает полезные знания: оцифрованы библиотеки, появились веб-страницы, блоги, группы в социальных сетях,

программное обеспечение предполагает участие в онлайн-сообществах и др. Таким образом, образование сегодня в целом находится на переходном этапе к ориентированному будущему, которое расширит возможности, предоставляемые цифровой грамотностью, а дополнительное образование индивидуализирует образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и воспитательного пространства, развивая его навыки самоорганизации, планирования, самомотивации, осваивая цифровые технологии.

Литература

1. Акимов С.С., Андреева Н.С., Мухина М.А. *Возможности применения информационных технологий в дополнительном образовании детей [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.) – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 153–157.*
2. Баландин Н. *Цифровое образование – концептуальный аспект // Народное образование. – 2009, № 4. – С. 145–149.*
3. Борькин А. *Цифровая школа: взгляд изнутри // PC Magazine / RE, 2010, № 10.*
4. Галимова Э.Г. *Геймификация образования и цифровая педагогика. Тезисы доклада. II Международный форум по педагогическому образованию, Казанский федеральный университет, 19–21 мая 2016 г. – Казань, Куранты, 2016. – С. 213–217.*
5. Омарова С.К. *Современные тенденции образования в эпоху цифровизации. Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 1 (09). – С. 78–83.*

УДК 811.133.1

*Т.И. Ретинская, д. филол. н., доцент,
Н.В. Войнова, аспирант
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
г. Орел, Россия*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РАЗРАБОТКИ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФРАНЦУЗСКОЕ ОБЩЕЕ МОЛОДЕЖНОЕ АРГО» НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В центре внимания в настоящей статье, с одной стороны, находится общее молодежное аргю как ключевой компонент современного французского языка, с другой – введение элементов специфического лексического континуума в процесс преподавания французского языка на языковом факультете. Отдельное внимание уделено описанию методов сбора языкового материала для разработки факультативной дисциплины «Французское общее молодежное аргю».

Ключевые слова: французское общее молодежное аргю, обучение французскому языку как иностранному, метод матричной кластеризации, учебные пособия.

*T.I. Retinskaya, doctor, associate professor,
N.V. Voynova, graduate student
Orel State University named after I.S. Turgenev
Orel, Russia*

ABOUT THE SPECIFICITY OF DEVELOPING AN OPTIONAL DISCIPLINE “FRENCH COMMON YOUTH ARGOT” AT THE LANGUAGE FACULTY

Abstract. The present article is focused, on the one hand, on the general youth argot as a key component of the modern French language and, on the other hand, on introducing elements of

specific lexical continuum into the process of teaching French at the language faculty. Special attention is given to the description of methods for collecting linguistic material in order to develop an optional discipline "French common youth argot".

Keywords: French common youth argot, teaching French as a foreign language, method of matrix clusterization, optional discipline, learning and teaching support kit.

Одним из ключевых компонентов современного французского языка является общее молодежное аргю. Используя неконвенциональные лексемы, молодые люди пытаются завоевать популярность в своем окружении, показать ироническое отношение к миру взрослых. Лексические единицы данного социолекта значительно отличаются от элементов кодифицированного вокабуляра и включают иноязычные и диалектные заимствования, общие и профессиональные арготизмы. Игнорируя существование молодежного субъязыка, не представляется возможным достигнуть профессиональный уровень владения современным французским языком.

Э.М. Береговская, основоположник российской школы арготологии, отмечала в начале XXI столетия, что для того чтобы «студенты понимали сегодняшнюю живую французскую речь своих сверстников и язык современных романов, насыщенный арготизмами, то есть владели французским аргю хотя бы пассивно, их преподаватели должны знать его очень основательно» [1: 5].

Согласно действующим рекомендациям экспертов совета Европы, в том числе и российских специалистов, в профессиональный уровень владения французским языком (B2, C1-C2) должно входить умение читать и понимать субстандартную лексику. В условиях расширения форм межкультурной коммуникации становится более востребованным освоение особенностей функционирования французского общего молодежного аргю. Будущие учителя, изучающие французский язык как первый и второй иностранный, сталкиваются с проблемой понимания и перевода арготизмов в процессе чтения аутентичных текстов, прослушивания песен, диалогов, просмотра фильмов, коммуникации с молодыми носителями языка.

Все вышесказанное доказывает необходимость включения общего молодежного социолекта в процесс обучения французскому языку как иностранному в высшей школе в целях достижения профессионального уровня владения национальным языком на современном этапе его развития.

Всеобъемлющий характер такого субъязыка, как общее аргю (*argot commun*), прослеживается в определении, предложенном арготологом Д. Франсуа-Жежер: «Это общее аргю добавляет к общенациональному языку еще один регистр фамильярного звучания, и мы сильно сомневаемся, что среди тех, для кого французский язык – родной, есть хоть один человек, 1) кто никогда не употреблял какое-нибудь из этих слов с обозначением интонацией кавычек; 2) кто не знает этих слов» [3: 7].

Общее аргю является основой формирования общего молодежного аргю (*argot commun des jeunes*), которое впервые было описано лингвистами А.-К. Фьеве и А. Полицка-Подгорна [5; 8] и определено как общий слой лексических единиц, одинаково понимаемых и используемых представителями

обозначенной референтной группы, являющимися при этом пользователями микроарго. Оно характеризуется специфическими и универсальными механизмами словопреобразования: верланом, т. е. «системной моделью арготического словообразования» (определение Т.И. Ретинской [2]), усечением, иронической аббревиацией, телескопией. Именно общемолодежные арготизмы чаще всего инкорпорируются в ткань художественного и публицистического текстов, повествующих о жизни современной молодежи.

Актуальность темы обусловлена тем, что разработка методики работы с арготическим вокабуляром приобретает все более важное значение: на регулярной основе издаются специализированные издания; учебники и учебные пособия по французскому языку как иностранному содержат значительное количество некодифицированных лексем, включая арготизмы. Целью исследования является определение механизма идентификации и состава наиболее востребованного контента французского общего молодежного социолекта для его последующего включения в процесс обучения французскому языку как иностранному в высшей школе. В работе использованы методы корпусной лингвистики, включающие автоматизированное извлечение информации, текстовые поиски в масштабных корпусах (конкордансы), сопоставительный метод. Вместе с тем в качестве ведущего выбран метод матричной кластеризации, разработанный на основе метода последовательных фильтров, но отличающийся от него конвергентным подходом к сбору языкового материала. Данные, полученные с помощью обозначенного метода посредством программы AntCon (версия 3.5.8, 2019), используемой лингвистами, работающими в русле корпусной лингвистики, предоставили возможность производить количественный подсчет частотности общих молодежных арготизмов, включая их словоформы.

В своей работе мы следуем двум направлениям изучения французского арго, обозначенным в 2011 году Э.М. Береговской [1: 5]. В первом – лексикологическом направлении, в качестве опорного материала были использованы полевые работы, проведенные в рамках широкомасштабного социолингвистического проекта по сбору корпуса устной речи молодежи «Французский язык парижан в условиях мультикультурной среды» (*Français Parisien Multiculturel*), возглавляемого французским социолингвистом Франсуазой Гаде [6]. Описываемый корпус состоит из данных о живом французском языке молодежи, которые были собраны с целью изучения влияния языков иммигрантов на французский язык. Он представляет собой плод работы 24 интервьюеров, которые по состоянию на конец 2019 г. опросили около 230 информантов в возрасте от 12 до 37 лет, проживающих в регионе Иль-де-Франс и в 4 парижских округах. По лингвистическим характеристикам записи были разбиты на три категории: традиционные интервью, откровенные интервью, а также беседы, посвященные экологическим мероприятиям (без участия интервьюеров). Полученный корпус насчитывает 133 записи продолжительностью от 6 до 153 минут. Примерно 1 100 000 слов были расшифрованы, анонимизированы и несколько раз проверены.

Во втором – лингвостилистическом направлении настоящего исследования в качестве лексикографического источника был взят «Глоссарий верлана во французском рэпе» отечественного арготолога В.М. Дебова [4], в котором собран корпус устных (аудиозаписи рэпа), скриптовых (обложки, веб-сайты) верланизмов, встречающихся в авторских рэп-текстах на французском языке. Примеры в словаре представлены многочисленными цитатами, взятыми из огромного количества изученных автором песен многочисленных рэп-исполнителей. Отметим, что именно в авторских текстах рэперов отражается, на наш взгляд, весь спектр общих молодежных арготизмов, более того современных французских рэперов можно с полной уверенностью назвать законодателями вербальной моды в молодежной среде.

Специфика обработки языкового материала определила новизну исследования, которая проявилась в двух аспектах: 1) конвергенция вышеупомянутых направлений изучения арготического фонда, 2) сопоставление двух корпусов лексем, зафиксированных в арготографических изданиях и собранных в ходе полевых экспериментов.

Результаты, полученные предлагаемым нами методом матричной кластеризации, позволили выявить наиболее востребованные общие молодежные арготизмы. Посредством сопоставительного анализа были зарегистрированы 15 из 32 частотных лексем французского общего молодежного арго, относящиеся к таким аргорецептивным концептам, как «Человек», «Работа», «Город», которые не были представлены в учебном пособии Тьерри Петипа *Le Français informel en classe de langue – Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire* [7], посвященном обучению ненормативному французскому языку иностранных учащихся.

Таким образом, в результате проведенного исследования сформирована основа для обучения на языковом факультете такой константе французского арго как общий молодежный социолект. На данном этапе целесообразно апробировать внедрение в учебный процесс дисциплины по выбору или факультативной дисциплины «Французское общее молодежное арго», основанной на изучении арготического компонента, включенного в медиа- и художественный тексты, сценарии фильмов, звучащего в аутентичных аудиоматериалах, отражающих жизнь современной молодежи. Разработке таких контрольно-оценочных средств и технологий, как проектные задания, ситуационные задачи, имитационные игры, онлайн-тесты предшествует формирование глоссария, в который войдут результаты, полученные представленным выше методом матричной кластеризации. Традиционные и инновационные измерительные материалы способствуют как формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов в области перевода и переводоведения, теории и методики преподавания иностранных языков и культур, так и созданию необходимых условий для формирования готовности выпускника языкового вуза к непрерывному самообразованию и совершенствованию.

Литературы

1. Береговская Э.М. Изучение французского аргю в России // Французская арготология сегодня. – Смоленск: СмолГУ, 2011. – С. 5–10.
2. Ретинская Т.И. Французское молодежное аргю: новейший синхронический срез // Романские языки и культуры: от античности до современности. – М.: ООО «МАКС Пресс», 2016. – С. 244–248.
3. Франсуа-Жежер Д. Французское аргю: сосуществование // Проблемы социального разноречия. – Смоленск: СГПИ, 1995. – С. 3–10.
4. Débov V., *Glossaire du verlan dans le rap français*, Préface de Christophe Rubin, Paris: L'Harmattan, 2015.
5. Fiévet A.-C. *Peut-on parler d'un argot des jeunes? Analyse du lexique argotique employé lors d'émissions de libre antenne sur Skyrock, Fun Radio et NRJ: Thèse de doctorat en Sciences du Langage.* – P.: Université Paris Descartes, 2008.
6. Gadet F. (dir.) *Les parlars jeunes dans l'Ile-de-France multiculturelle, Paris et Gap, Ophrys. MPF [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and Tools for Language).* – URL: www.ortolang.fr, <https://hdl.handle.net/11403/mpf/v2>. (дата обращения: 10.04.2020).
7. Petitpas T. *Le Français informel en classe de langue – Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire*, Paris, L'Harmattan, 2018.
8. Podhorná-Polická A. *Peut-on parler d'un argot des jeunes? Analyse lexicale des universaux argotiques du parler de jeunes en lycées professionnels en France (Paris, Yzeure) et en République tchèque (Brno): Thèse de doctorat en cotutelle.* – Paris – Brno: Université Paris 5 – René Descartes; Mazarykova Univerzita, 2007.

УДК 378.147

М.Л. Сазанова, к. б. н., доцент
Н.И. Кадочникова, к. б. н., доцент
Вятский государственный университет
г. Киров, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ» БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях цифровизации образования предполагается не только использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения эффективности образовательного процесса, но и полную перестройку образовательного процесса, включая изменение методики преподавания, модели компетенций, управления процессами в учебном заведении и т.п. Владение ИКТ-компетентностями является необходимым умением учителя, а формирование ИКТ-навыков у школьников – необходимое трудовое действие учителя. Специфика профессиональной подготовки и работы учителя ОБЖ и физической культуры накладывает отпечаток на формирование его ИКТ-компетентности. Целью работы стал анализ основных особенностей использования электронных образовательных ресурсов при освоении учебной дисциплины «Анатомия» бакалаврами педагогического образования. Разработанный в LMS Moodle электронный ресурс по анатомии включает различные виды элементов и ресурсов для проведения и подготовки к занятиям и контрольным мероприятиям. Рациональная организация занятий с использованием электронных ресурсов способствует формированию ИКТ-компетентности студентов, а элементы дистанционного обучения анатомии хорошо интегрируются с традиционными формами обучения и позволяют сформировать эффективную образовательную среду.

Ключевые слова: базовые навыки, цифровая грамотность, ИКТ-компетентность, электронный образовательный ресурс.

PECULIARITIES OF USING THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN MASTERING OF EDUCATIONAL DISCIPLINE “ANATOMY” BY BACHELOR OF PEDAGOGICS

***Abstract:** Digitalization of education involves not only the use of modern information and communication technologies (ICT) to increase the efficiency of the educational process, but also a complete restructuring of the educational process, including changes in methodology, the model of competences, the management of educational process, etc. Knowledge of ICT-competences is one of the necessary teacher's skills, and the forming of ICT-related skills in students, is the teacher's necessary work action. The specifics of the training and work of the teacher of Life safety and physical education put an imprint on the formation of his ICT-competence. The aim of our work was to analyze the main peculiarities of the use of electronic educational resources in the studying of the discipline “Anatomy” by bachelor of Pedagogics. An electronic resource developed in LMS Moodle includes various types of elements and resources for conducting and preparation for classes and control events. Thus, the rational organization of “Anatomy” classes using electronic resources contributes to the formation of ICT-competence of students, and elements of distance learning of anatomy integrate well with classical educational technologies and allow creating an effective educational environment.*

***Keywords:** basic skills, digital literacy, ICT-competence, electronic educational resource.*

Введение

В современном мире цифровизация проникает абсолютно во все сферы деятельности, в том числе в педагогику, и кардинально меняет подход к обучению.

Цифровизация образования предполагает не только использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения эффективности образовательного процесса, но и полную перестройку образовательного процесса, включая изменение методики преподавания, модели компетенций, управления процессами в учебном заведении и т. п. [2] По мнению многих авторов [8], внедрение в образовательный процесс современных ИКТ способствует повышению заинтересованности обучающихся, развитию познавательной активности и навыков самостоятельной работы, в том числе самостоятельного поиска необходимой информации, обеспечивает возможность дистанционного общения студента с преподавателем.

По мнению исследователей Московской школы управления «Сколково» [9], при подготовке специалистов различного профиля основное внимание стоит уделять развитию «базовых навыков», которыми обладают все работающие люди, вне зависимости от сферы трудоустройства. К базовым навыкам XXI века относятся концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, цифровая грамотность, творчество, креативность, экологическое мышление, кросскультурность, способность к самообучению и другие. Как видим, цифровая грамотность, т. е. способность работать

в цифровой среде, входит в число базовых навыков, без которых невозможно представить компетентного специалиста ни в какой отрасли.

Базовые навыки, по мнению авторов доклада [9], должны быть дополнены их «профессиональными грамотностями» для каждого конкретного вида деятельности. К профессиональной компетентности педагога относятся конкретные знания в сочетании с коммуникативными навыками для делового общения, знание иностранных языков, саморефлексии и ряд других качеств, важных и необходимых для его личностного роста. Будущие профессионалы должны обладать конкурентоспособностью, а для этого им необходимо прилагать постоянные усилия к оптимизации специфических профилированных качеств, таких как активность, эффективность, трудолюбие, дисциплина, ответственность, инициативность, гибкость, мобильность, лидерство, самостоятельность [7, с. 35].

В настоящее время происходит трансформация «индустриальной модели образования», направленной на подготовку специалистов фиксированных профессий, выполняющих рутинные обязанности. Например, сегодня уже недостаточно владеть простыми навыками работы с компьютером; жесткая информационная среда предполагает работу профессионально мобильного, готового к самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию индивида, способного вовремя перестраиваться на другую стратегию или способ действия в соответствии с условиями трудовой деятельности [5, с. 176].

Современный образовательный процесс должен, с одной стороны, опираться на физический контакт – личное общение с учителем/ментором, с другой, – на технологии – электронные образовательные ресурсы, в т. ч. глобальные образовательные платформы. Профессиональная цифровая компетентность, по мнению L.M. Brevik [15], является неотъемлемой частью будущей профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования, которые должны знать, как максимально использовать заложенный в ИКТ потенциал для обучения.

В структуре готовности студента к решению образовательных задач с использованием возможностей электронной среды О.В. Яковлева [14] выделяет мотивационный (уровень владения цифровыми инструментами, осознание практической значимости заданий), деятельностный (самостоятельность, ориентация на действия членов группы и т. п.) и управленческий (самоорганизация, ориентация на максимальный балл и т. п.) аспекты, учет которых должен проводиться в обязательном порядке при формулировании заданий в электронных системах. В частности, автор выделяет два профиля студентов, первый из которых объединяет неуверенных в своих силах студентов, нуждающихся в образцах выполненных заданий, второй – самостоятельных студентов, нацеленных на выполнение сложных заданий с элементами творчества [14, с. 234]. Этот факт необходимо принимать во внимание и составлять задания различного характера, с разным уровнем сложности, предполагающих как индивидуальное, так и групповое выполнение.

В связи с вышеизложенным, **целью** нашей работы стал анализ основных особенностей использования электронных образовательных ресурсов при

освоении учебной дисциплины «Анатомия» бакалаврами педагогического образования.

Методика. С этой целью были проанализированы профессиональный стандарт Педагог, ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки Педагогическое образование, направленность (профиль) Безопасность жизнедеятельности. Физическая культура (уровень бакалавра), рабочая программа учебной дисциплины «Анатомия» для вышеуказанного профиля подготовки; обобщен опыт работы преподавателей кафедры медико-биологических дисциплин Вятского государственного университета.

Результаты и обсуждение. Профессиональный стандарт Педагог [11] наиболее полно отражает необходимость владения ИКТ-компетентностями для современного учителя. В частности, владение компетентностями, связанными с использованием ИКТ является одним из необходимых умений учителя, а формирование у школьников связанных с ИКТ навыков, развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами – необходимое трудовое действие учителя. Однако специфика профессиональной подготовки и работы учителя основ безопасности жизнедеятельности и физической культуры накладывает отпечаток на формирование его ИКТ-компетентности. Многие студенты, особенно первокурсники, явно недооценивают значимость цифровой грамотности для своей будущей профессии. По их мнению, учитель физической культуры должен иметь хорошую физическую форму и знать основные комплексы физических упражнений, а все остальное – вторично. Однако, такие цифровые навыки, как программирование, разработка приложений, обработка и анализ данных, являются компонентом целевой модели компетенций 2025 [12], с которой достаточно полно соотносится утвержденный в 2010 г. ФГОС ООО.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [13] выпускник, освоивший программу бакалавриата педагогики с направленностью (профилем) «Безопасность жизнедеятельности. Физическая культура» должен обладать системным и критическим мышлением, что отражено в универсальной компетенции: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1). В группе общепрофессиональных компетенций также имеется ОПК-2, определяющая способность бакалавра педагогики участвовать в разработке образовательных программ с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, необходимость владения ИКТ-компетентностью закреплена в нормативных документах. Однако развитие данной компетентности требует времени и не ограничивается лишь освоением профильной дисциплины «Цифровые технологии в образовании», изучение которой ограничивается для будущих педагогов одним семестром.

В ВятГУ учебная дисциплина «Анатомия» изучается на первом курсе в первом и втором семестрах студентами направлений подготовки

Педагогическое образование, Физическая культура, Адаптивная физическая культура, Специальное (дефектологическое) образование, Консультативная психология. Для каждого направления подготовки составлен рабочий учебный план с учетом специфики. Например, в ходе освоения учебной дисциплины «Анатомия» студенты факультета физической культуры и спорта изучают функциональную анатомию и морфологию человека с целью раскрытия механизмов адаптации к физическим нагрузкам. На занятиях изучаются морфофункциональные особенности организма человека, механизмы и эффекты морфологической адаптации к физическим нагрузкам систем исполнения, обеспечения и регуляции движений, влияние физических упражнений на положение, форму, размеры и деятельность органов, роль морфофункциональных показателей при спортивном отборе.

Студенты направлений «Консультативная психология» и «Логопедия» на занятиях изучают анатомо-морфологические особенности нервной системы, анализаторов, внутренних органов с целью раскрытия механизмов нервно-гуморально-иммунной регуляции функций организма, восприятия и обработки информации, процессов адаптации. Полученные знания позволяют глубже осознавать этиологию и патогенез отклонений и обосновывать приемы психолого-педагогической работы, в том числе в условиях специальных образовательных учреждений, а также интегрированного и инклюзивного образования и воспитания.

Для организации аудиторной и внеаудиторной контактной и самостоятельной работы активно используется электронный ресурс, разработанный в LMS Moodle. В настоящий момент эта система является одной из самых популярных систем дистанционного обучения ввиду простоты интерфейса, доступности в любое время, возможности систематического мониторинга обучения и корректировки курса, обеспечения разнообразных форм занятий, возможности разноуровневого контроля подготовки студентов и др. [1, с. 43].

С 2019–2020 учебного года реализация учебной дисциплины «Анатомия» с использованием электронного обучения проводится в полном объеме. Ресурс включает специально отобранные тексты и презентации лекций, бланки лабораторных и самостоятельных работ, тесты для контроля знаний по каждой теме, теоретический материал (текстовый, видеофрагменты) для подготовки к лабораторным занятиям и контрольным мероприятиям. Задания для самостоятельной работы включают заполнение бланков самостоятельных работ, решение индивидуального набора ситуационных задач по каждому модулю, решение домашних контрольных работ, выполнение расчетно-графических работ, пополнение анатомического глоссария и т. д. Выполнение каждого задания оценивается определенным количеством баллов, сумма набранных баллов учитывается при выставлении зачета и экзамена. Подобного рода задания используются в работе других вузов России [3, 4, 10] и ближнего зарубежья [6].

Рассмотрим особенности освоения учебной дисциплины бакалаврами педагогического образования на примере модуля «Функциональная анатомия

систем кровообращения и лимфооттока». Рабочая программа дисциплины для студентов очного отделения предполагает 4 ч. лекционных и 8 ч. лабораторных занятий в качестве контактной работы с преподавателем и 12 ч. самостоятельной работы.

Студенты имеют возможность ознакомиться с теоретическим материалом, пройдя по гиперссылкам на электронные учебники и анатомические атласы, либо просмотрев тексты и презентации лекций. По каждой лекции составлены разноуровневые задания, причем студенты могут самостоятельно выбрать форму представления результатов своей работы с учетом баллов, которые возможно получить за каждое задание согласно балльно-рейтинговой системе оценок. Например, в качестве отчета студенты могут представить конспект лекции, либо ответы на вопросы по теме лекции, либо творческое задание (составленный по материалам лекции кроссворд, викторина, задания для интеллектуальной игры и т. п.).

Результатом работы на практическом занятии является заполнение бланков лабораторных работ и решение ситуационных задач. Как показала практика, наиболее сложными в данной теме для студентов являются задачи на установление последовательности прохождения крови по сосудам. Примеры задач: 1) какой путь прошел с током крови меченый эритроцит до возвращения в исходную точку (например, общую печеночную артерию), указав при этом по порядку кровеносные сосуды; 2) какой путь пройдет всосавшаяся в кровь аминокислота глицин до клеток коры больших полушарий затылочной доли. В связи с этим электронный ресурс включает методические рекомендации по решению данных задач с разбором примеров и тренировочными вариантами.

Тренировочные тесты для проверки усвоения материала содержат вопросы разных типов:

1) закрытый вопрос с выбором одного или нескольких вариантов ответа (например, ветви чревного ствола осуществляют кровоснабжение органов: а) желудка; б) кишечника; в) печени; г) поджелудочной железы; д) надпочечников);

2) открытые вопросы с коротким ответом (например, укажите название среднего слоя оболочки сердца; или назовите фамилию чешского естествоиспытателя, одного из основоположников учения о клеточном строении растений и животных, именем которого назван целый ряд анатомических терминов, в том числе открытые им в 1839 году проводящие электрические импульсы окончания кардиальной системы);

3) вопросы на установление соответствия (например, установите состав крови (оксигенированная/дезоксигенированная) в артериях: легочный ствол, чревный ствол, верхняя брыжеечная, пупочная, общая сонная, легочная);

4) вопросы на упорядочивание (например, расставьте по порядку артерии верхней конечности, начиная от плеча: плечевая, подмышечная, глубокая ладонная дуга, лучевая);

5) перетащить на изображение (например, названия структур сердца необходимо перетащить в зону на фонеовом изображении).

Переход на дистанционное обучение в связи с ухудшением эпидемической ситуации в стране внес значительные коррективы в наполнение электронного ресурса. В частности, было увеличено число методических рекомендаций по выполнению работ, число гиперссылок на видеофрагменты, введены ресурсы «Посещаемость», контрольные тесты с ограничением времени и количества попыток, итоговые тесты и практические задания для проведения экзамена в дистанционной форме и т. д. Еще одним необходимым компонентом дистанционного обучения стало проведение занятий и индивидуальных консультаций в MS Teams в режиме реального времени. Это облегчило объяснение наиболее сложных вопросов и демонстрацию наглядного материала.

Промежуточная аттестация (с учетом набранных баллов) в условиях дистанционного обучения проводится следующим образом. Студенты, набравшие 80 баллов и более, получают индивидуальное задание (ситуационная задача по одной из тем курса), которое они должны выполнить и загрузить в соответствующий раздел; 60–79 баллов – решают итоговый тест (вопросы разного типа по всему курсу, время выполнения ограничено), в случае отрицательной оценки – выходят на устное собеседование с преподавателем в MS Teams.

Заключение. Таким образом, рациональная организация занятий по учебной дисциплине «Анатомия» с использованием электронных ресурсов способствует формированию научного мировоззрения, а также ИКТ-компетентности студентов, а элементы дистанционного обучения анатомии хорошо интегрируются с традиционными формами обучения и позволяют сформировать эффективную образовательную среду.

Литература

1. Беззубенко Н. С. LMS Moodle как средство реализации смешанного обучения в вузе // *Электронные образовательные технологии: решения, проблемы, перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 23–24 апреля 2019 г.)* – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019 – С. 43–46.
2. Бесшапошников, Н.О. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками [Текст] / Н.О. Бесшапошников, А.Г. Леонов, А.А. Прилипко // *Вестник кибернетики*. – 2018. – № 2. – С. 154–160.
3. Бордовский, П.Г. Анализ освоения дисциплин студентами, обучающимися с использованием электронных образовательных технологий (на примере дисциплины «Анатомия человека») / П.Г. Бордовский, Е.В. Петренко, М.С. Страдина // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. – 2019. – № 11 (177). – С. 55–59.
4. Бугаева, И.О. Организация учебного процесса на кафедре анатомии человека Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского / И.О. Бугаева, О.Ю. Алешикина, Ю.В. Черненко, Т.С. Бикбаева, Т.М. Загоровская // *Саратовский научно-медицинский журнал* 2017; 13 (2): 306–308.
5. Бугаева В.Г. Профессиональная мобильность как главная движущая сила трудовой активности личности // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. – 2018. – № 1 (78). С. 198–200.
6. Досаев, Т.М. Использование инновационных технологий при преподавании анатомии / Т.М. Досаев, С.Н. Романюк // *Вестник Казахского Национального медицинского университета*. – 2011. – № 2. – С. 94–95.

7. Караджова З.К. Тренинг, менторство и коучинг – инструменты концепции «Обучение на протяжении всей жизни» // Перспективы Науки и Образования. Международный электронный научный журнал – 2017. – № 1 – С. 34–38.

8. Ларина, Т.Б. Электронное обучение: обзор и анализ концепций [Текст] / Т.Б. Ларина, Е.О. Гаврикова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 3 (24). – С. 49–55. doi 10.21777/2500-2112-2018-3-49-55.

9. Лошкарева Е. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукаша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. Режим доступа: www.https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 07.04.2020)

10. Пауков, В.С. Преподавание патологической анатомии с помощью электронных технологий / В.С. Пауков, В.А. Смольяникова, Ю.А. Кириллов, М.А. Соломахина // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2012. – № 3 (9). – С. 134–136.

11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 29.03.2020).

12. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс] / Режим доступа: [www.http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf) (дата обращения: 07.04.2020)

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 29.03.2020)

14. Яковлева, О.В. Проблема готовности студентов к использованию возможностей электронной среды для решения образовательных задач // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 192. – С. 226–237.

15. Brevik, L.M. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence / L.M. Brevik, G.B. Gudmundsdottir, A. Lund, T.A. Strømme // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 86. – DOI: 10.1016/j.tate.2019.07.005

УДК 378.1

**Н.А. Сайфуллина, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье анализируется специфика формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры. Рассмотрены современные исследования, посвященные данной проблеме. Определены методы и средства, используемые в процессе формирования прогностической компетентности. Исследование проводилось на основе научно-теоретических источников с использованием следующих методов: анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной проблеме формирования прогностической компетентности будущих педагогов. В результате изучения особенностей формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, были выявлены два направления в рассмотрении проблемы формирования прогностической компетентности, предложенные современными исследователями. Практика образовательной деятельности и ее современные запросы подчеркивают необходимость разработки целостной программы, которая сможет повысить прогностические умения будущих педагогов и их результативность работы.

Также можно предположить, что совершенствование действующей подготовки студентов педагогической магистратуры возможно с помощью активного приобщения магистрантов к научно-проектной деятельности, научно-поисковой, а также соблюдения условий для формирования у студентов педагогической магистратуры прогностических умений. Данный процесс будет наиболее результативным за счет внедрения пула прогностических задач в работу студентов на практических занятиях, семинарах, и дополнительно в процесс прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая магистратура, вузовское образование, прогнозирование, прогностическая компетентность.

*Sayfullina N. A., post-graduate student
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia*

THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL MASTER STUDENTS' PROGNOSTIC COMPETENCE FORMATION

Abstract. *The article analyzes the specifics of pedagogical magistracy students prognostic competence formation. We considered modern researches devoted to this problem and defined methods and tools used in the process of forming predictive competence. The study was conducted on the basis of scientific and theoretical sources, using the following methods: analysis, systematization and examination of scientific and methodological literature on the future teachers' prognostic competence formation problem. Results of the study: two directions were identified while considering the problem as a result of studying the features of the pedagogical magistracy students' prognostic competence formation. These directions were proposed by modern researchers. Educational practice and its modern requirements emphasize the need in developing a holistic program that can improve the predictive skills of future teachers and their performance. It can also be assumed that the improvement of the current pedagogical magistracy students' training is possible by involving the undergraduates in research and design activities, scientific research. It will be effective to integrate the predictive tasks during classes, seminars and professional activity practice process.*

Keywords: *pedagogical master's, university education, forecasting, prognostic competence.*

Качественная подготовка компетентных студентов педагогической магистратуры стала особо актуальной в связи с переходом нашей страны на двухуровневую систему высшего образования и ее интеграцией в мировое образовательное пространство. Подготовка магистров педагогического образования осуществляется во всех федеральных и региональных вузах страны независимо от статуса образовательной организации (государственный или частный). Именно способность к прогнозированию обеспечивает стабильную прогностическую ориентацию в профессиональном пути будущего педагога, открывает для него новые возможности включения в образовательную практику инновационные разработки современных ученых.

Учитывая тот факт, что данный период жизни магистрантов педагогического направления признается приоритетным в формировании личности будущего педагога, актуальность исследования специфики формирования прогностической компетентности не вызывает сомнений. Несомненно, в профессиональной структуре личности будущего педагога способность к прогнозу занимает приоритетное место.

Современные исследователи, работы которых посвящены особенностям педагогического прогнозирования, приходят к единому выводу об актуальности разрешения ряда основных проблем прогностики. Среди них: уточнение специфики развития качеств мышления в педагогическом прогнозировании и изменения субъекта прогностической деятельности. Под формированием прогностической компетентности мы понимаем специально организованный, целенаправленный процесс развития способностей к осуществлению действий, направленных на получение прогноза на научной основе об объектах или субъектах педагогического процесса [1].

С целью анализа условий, как необходимо обучать будущих педагогов, чтобы обеспечить взаимодополнение существующих подходов, важно определить механизмы формирования прогностической компетентности. Е.В. Макаровой были предложены следующие подходы к формированию прогностической компетентности: системный личностно-развивающий, контекстный, компетентностный и деятельностный. Результативность вышеописанных подходов достигается вследствие опоры на систему педагогических принципов: этапности, системности, технологичности, целостности и практикоориентированности.

Педагогические принципы должны быть осуществлены с помощью педагогических правил, которые в свою очередь уточняют каждый из принципов и прогнозируют дальнейшие шаги в педагогической практике. Каждый из них реализуется в зависимости от определенной педагогической ситуации.

Нами были сформулированы принципы, на которые необходимо опираться, чтобы сформировать прогностическую компетентность у студентов педагогической магистратуры: принцип профессиональной целесообразности, принцип систематичности и последовательности, принцип вариативности и принцип мотивации конкурентоспособности. Принцип мотивации конкурентоспособности, на наш взгляд, является важнейшим опорным принципом в формировании прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. Важно отметить, что способность к прогнозированию – это важное условие стабильного профессионального роста будущего педагога, его конкурентоспособности в современной образовательной системе.

Центральное место в рамках анализа существующих методологических подходов к формированию прогностической компетентности в процессе обучения студентов педагогической магистратуры отводится положениям, сформулированным Н.Г. Зеленко [3]. Ученым были предложены основные рекомендации, которые мы осветим более подробно:

1. Первый этап. Цель – усвоение типовых образцов прогностических операций и действий магистрантами. На ярких примерах педагогических ситуаций преподаватель демонстрирует применение вариативных приемов прогнозирования, их алгоритм, последовательность и планируемые варианты развития событий.

2. Второй этап. Цель – формирование потребности в освоении и творческом применении приемов поисковой деятельности в рамках процесса решения прогностических задач. Магистранты педагогического направления должны уметь применять эвристические методы и приемы в новых педагогических ситуациях.

3. Третий этап. Студенты педагогической магистратуры умеют определять научный базис различных производственных ситуаций и их последствия, а также демонстрируют самостоятельное использование эвристических методов в решении задач.

Автор подчеркивает, что принятие решения – это процесс выбора одного из множества возможных способов действия, который больше других удовлетворяет целям обучения в конкретной учебно-педагогической ситуации. Умение принимать обоснованное решение во многом зависит от умения прогнозировать ожидаемый результат [3].

В рамках рассмотрения различных подходов к формированию прогностической компетентности студентов интересны вариативные модели, разработанные отечественными учеными. М.М. Солобутиной была разработана комплексная программа тренингов, направленных на повышение уровня развития антиципационных способностей. Автор отмечает, что наибольшие трудности у участников программы тренингов вызывали речевые антиципации, что выражалось в отсутствии семантических связей в целом по текстовым задачам. Было доказано, что студенты выбирали те ответы, которые были наиболее вероятны вследствие корреляции семантических полей между лексическими единицами при смысловом восприятии речи [4].

Пристального внимания заслуживает подход, предложенный А.А. Бехтер. Автор рассматривает рефлексию и наблюдательность как приоритетные факторы развития прогнозирования специалиста [5]. М.В. Мироновой был раскрыт процесс формирования прогностической компетентности студентов педагогического ВУЗа в процессе педагогической практики [6]. Ею были выделены функциональный, управленческий и задачный подходы к формированию прогностических умений. Автор отмечает необходимость формирования у студентов теоретических знаний о сущности и содержании педагогического прогнозирования, что должно быть отражено на подготовительном этапе процесса формирования прогностической компетентности.

Технология формирования прогностической компетентности студентов, представленная С.А. Тарасовой и А.Д. Гонеевым ориентирована на максимальную самостоятельность в освоении новых знаний и творческий характер решения учебных задач [7]. Эти аспекты позволяют учитывать разработки авторов в процессе построения эффективной педагогической модели формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.

Реализация вышеописанных подходов, авторских технологий и комплексных программ в процессе формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры позволяет

выстроить такой образовательный процесс, который был бы направлен на разрешение известного противоречия между предъявляемыми требованиями современного, постоянно изменяющегося общества и уровнем подготовки специалистов системы образования.

Целью данной работы является анализ специфики формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, а также определение основных методов и средств, используемых в процессе формирования прогностической компетентности.

Наше исследование было проведено на основе использования теоретических методов, таких как: анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение, систематизация, абстрагирование и аналогия. Мы обращались к философским, педагогическим, социологическим, психологическим, методическим работам известных отечественных ученых и практиков.

Нами были уточнены два направления в рассмотрении проблемы формирования прогностической компетентности, предложенные современными исследователями. Их основные различия описаны с педагогической точки зрения.

Рассмотрим первое направление более подробно. Исследователи этой группы рассматривают формирование прогностической компетентности в роли условия становления личности профессионала. (Л.А. Регуш, Ю.М. Краева и др.) [8;9]. Эти исследователи убедительно доказывают, что развитие прогностической компетентности осуществляется по спирали. Л.А. Регуш отмечает, что в формировании более высокого уровня прогностических способностей необходимо учитывать ядро способности прогнозирования. По мнению автора, составляющими ядра прогностической способности являются качества процессов мышления: глубина, перспективность, аналитичность, доказательность. Соответственно, способность к прогнозированию педагогических явлений формируется через овладение специальными знаниями [8].

Однако в данном подходе не уточняется, как необходимо изменить процесс обучения, чтобы развитие прогностической компетентности осуществлялась наиболее продуктивно.

Второе направление, выделенное нами, приоритетную роль отдает процессу обучения закономерностям педагогического прогнозирования, которое оно и рассматривает в качестве предмета. Н.Н. Осипова, Т.В. Дымова и др. полагают, что в качестве условий успешного обучения прогнозированию выступают психические особенности обучающихся [10; 11].

Схожим для описанных выше работ является определение системы преподавательской деятельности как управляющего блока, а системы деятельности обучающегося как управляемого. В котором процесс формирования тождественен с качественным освоением прогностических умений. Стоит отметить, что возникает опасность того, что психологические механизмы отождествляются с механизмами усвоения и вытесняются,

подменяются ими. А.В. Брушлинский отмечал, что психика всегда неразрывно связана с усвоением, однако они не тождественны [12].

Несмотря на описанные выше подходы к формированию прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры и их специфику, стоит отметить, что практика образовательной деятельности и ее современные запросы подчеркивают необходимость разработки целостной программы, которая сможет повысить прогностические умения будущих педагогов и их результативность работы.

Можно также предположить, что совершенствование действующей подготовки студентов педагогической магистратуры возможно благодаря целостному педагогическому обеспечению процесса формирования прогностической компетентности будущих педагогов, которое позволит наиболее полно закрепить прогностические умения в профессиональной практике. Это возможно через привлечение студентов педагогической магистратуры к поисковой и научно-исследовательской деятельности.

Данный процесс будет наиболее результативным при условии целенаправленного включения способов осуществления педагогического прогнозирования в процесс обучения на практических и семинарских занятиях. Это также будет способствовать более высокой мотивации магистрантов к успешной профессиональной деятельности в будущем.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-9009.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-9009.

Литература

1. Бехтер А.А., Гончарова Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // *Акмеология*. – 2015. – № 1 (53).
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Дымова Т.В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: Дис...канд. пед. наук. – Астрахань, 1998. – 203 с.
4. Захаров А.В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза посредством моделирования педагогических ситуаций // *Актуальные вопросы современной науки*. – 2010. – С. 50–55.
5. Зеленко Г.Н. Прогностическая компетентность педагога // *Вестник СГУТюКД*. – 2011. – №. 4. – С. 133.
6. Краева, М.Ю. Динамика прогностических способностей у студентов психологов в образовательном процессе вуза: дисс... канд. психол. наук / М.Ю. Краева. Ставрополь, 1999. – 205 с.
7. Макарова Е.В. Прогностическая компетентность студентов аграрных вузов // *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. – 2010. – № 11. – С. 78–79.
8. Миронова М.В. Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2001. – 23 с.
9. Осипова Н.Н. Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников: дис. – Пенза, 2000, 200 с.
10. Регуш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута // *Вопросы психологии*. – 1985. – №. 1. – С. 94–102.

11. Солобутина, М.М., 2009. Антиципационная состоятельность в структуре профессиональной компетентности. Филология и культура, (17–18). С. 133–137.

12. Тарасова С.А., Гонеев А.Д. Педагогические аспекты формирования прогностической компетентности у студентов медицинского вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 5 (133).

УДК 378.147

**Р.К. Серёжникова, д. п. н., профессор,
А.Ю. Маргарьян, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург, Россия**

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИКЕ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается актуализация развивающих возможностей организации самообразования курсантов в процессе обучения педагогике. Практическое значение результатов заключается в разработке технологии организации самообразования курсантов в процессе обучения педагогике в интеграции межпредметных связей с профессиональной дисциплиной как комплекса дидактических условий, обеспечивающих не только развитие уже проявившихся способностей и личностный рост обучающихся, но и развитие методической готовности курсантов к организации самообразования в условиях модуля «Лабораторный практикум по педагогике», что повышает качество высшего военного образования.*

***Ключевые слова:** методическая готовность к организации самообразования, индивидуальная стратегия самостоятельно-познавательной деятельности, курсант, лабораторный практикум по педагогике, развивающие возможности педагогики.*

**R.K. Serezhnikova, doctor , professor,
A.Yu. Margaryan,
St. Petersburg Military Order of Zhukov
Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
St. Petersburg, Russia**

LABORATORY PEDAGOGICAL WORKSHOP IN MILITARY EDUCATION AS A FACTOR IN DEVELOPING OPPORTUNITIES ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION OF CADETS

***Abstract.** The article discusses the actualization of the developing capabilities of the organization of self-education of cadets in the process of teaching pedagogy. The practical significance of the results lies in the development of a technology for organizing self-education of cadets in the process of teaching pedagogy in the integration of interdisciplinary connections with professional discipline as a complex of didactic conditions, providing not only the development of already manifested abilities and personal growth of students, but also the development of the methodological readiness of cadets for organizing self-education in the module «Laboratory pedagogical workshop», which improves the quality of higher military education.*

***Keywords:** methodological readiness for the organization of self-education, individual strategy of self-cognitive activity, cadet, laboratory workshop on pedagogy, developing the possibilities of pedagogy.*

Современное высшее военное образование характеризуется динамичными изменениями в увеличении объема часов, отводимых на

самостоятельную подготовку курсантов в аудиторной составляющей образовательного процесса военного института, с учетом нормативных тенденций. Это активизирует подготовку курсантов к методически компетентной организации самообразования. Такая тенденция обуславливает поиск аудиторных ресурсов к подготовке и осуществлению самообразования [11], в том числе, реализуя формирование готовности курсантов к организации самообразования в контексте учебных дисциплин. Решение такой сложной задачи требует использования инновационных форм аудиторной образовательной деятельности, способствующих формированию системы умений и навыков самообразования и самовоспитания, обеспечивающих прогресс самостоятельной познавательной составляющей личности курсанта. Это обуславливает значимость активизации знаний, умений, владения опытом самообучения, что является задачами педагогики. Тем более, что сегодня приоритетной становится способность курсантов военных институтов обладать информацией и знаниями, добытыми преимущественно в результате самообразования как ключевой методической компетенции. Формирование данной компетенции у курсантов, основой которой являются теоретические знания, методы планирования, организации, позволяющие раскрыть сущность и особенности протекания технологических процессов самообразования, может осуществляться в процессе изучения педагогики.

Однако в программу дисциплины «Педагогика», которая изучается на первых курсах обучения курсантов, не включена методическая готовность к организации самообразования. Это вызывает у курсантов затруднения в методически грамотном управлении самообразованием (умение учиться, организовать продуктивное самообразование с учетом временного регламента, информационной ориентированности и т. д.), как показал анализ практики и опросов офицеров, преподавателей военных институтов [10].

Следует отметить, это побудило актуализировать развивающие возможности педагогики в формировании методической готовности курсантов к организации самообразования в аудиторной обязательной образовательной деятельности в межпредметных связях в военном институте [9]. Рассматривали межпредметные связи, во-первых, с учетом насыщенности дисциплинами учебного плана подготовки специалистов, во-вторых, нас привлекала интеграция профессиональных знаний с педагогическими с целью совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего офицера-психолога войсковых частей. Основная цель обучения педагогике в данном контексте образования – обеспечение широких возможностей для развития, обучения и воспитания творческой личности, в результате которых она будет подготовлена к активной, самоуправляемой профессиональной самореализации [11].

По мнению ученых [6; 9], одной из приоритетных задач современно высшего военного образования является совершенствование процесса обучения курсантов методической готовности к организации самообразования, проявляющегося в познавательной активности, умении самостоятельно

приобретать знания. По мнению А.К. Громцевой, «самообразование» – целеобусловленная самой личностью систематическая познавательная деятельность с целью развития образованности [3].

На основании анализа исследований ученых (О.Б. Даутова, С.В. Христофоров и др.) [4], мы пришли к выводу, что с точки зрения педагогической науки «самообразование» можно представить, как самостоятельную познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно значимых целей.

Данные ориентиры указывают на необходимость в высшем военном образовании на интеграции специальных знаний с педагогическими. Это еще раз подчеркивает значимость развивающих возможностей дисциплины «Педагогика» в межпредметных связях с профессиональными дисциплинами [10].

Особого внимания при этом требует характеристика понятия «развивающие возможности педагогики в межпредметных связях», за основу которой взяли «теорию возможностей» Дж. Гибсона [2]. Дж. Гибсон, вводя категорию возможности, связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении. По мнению Н.В. Бордовской «возможность» определяется свойствами самого субъекта, и поэтому раскрывается через изучение этих свойств. Ученый акцентирует на активном начале субъекта, осваивающего свою жизненную среду, к которой можно отнести и образовательный процесс на этапе обучения курсанта: «чем больше и полнее субъект – студент использует возможности образовательной среды для удовлетворения своих потребностей и реализации своего личностного потенциала, тем более успешно происходит его свободное и активное саморазвитие» [1, с. 7].

По мнению ученых (К.М. Дурай-Новаковой, В.А. Сластенина и др.) особое значение в данном случае приобретает технология развивающего обучения, позволяющая раскрыть индивидуальную зону актуального (достигнутого) и ближайшего развития (со стратегическими ориентирами) в самостоятельной познавательной деятельности курсанта [5].

Основная идея, сформулированная в рамках данного подхода, это анализ педагогики в межпредметных связях как такого комплекса факторов и условий, который обеспечивает не только развитие уже проявившихся способностей и личностный рост обучающихся, но и раскрытие еще не проявившихся интересов и способностей в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками – самостоятельной познавательной деятельности [9]. Это обеспечивает «комплекс возможностей для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса» (В.А. Ясвин) [9]. Образовательный процесс, организованный в соответствии с данным критерием, может отражать развивающие возможности педагогики в активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Под развивающими возможностями дисциплины «Педагогика» мы понимаем внутреннюю по источнику возникновения и инновационную по

содержанию и направленности движущую силу, проявляющуюся в прогрессивных изменениях в содержательно-методическом обеспечении педагогической деятельности на пути достижения методической готовности курсантов к организации самообразовательной деятельности.

Теоретический анализ научных исследований позволил определить, что самообразование курсантов – это активно-действенное состояние личности, проявляющееся в активизации самостоятельной познавательной деятельности, ориентированной на повышение культурного, образовательного и профессионального уровней, регулируемых индивидуальными стратегиями самостоятельного выбора актуальных знаний и трансформирования их в военно-профессиональную сферу [6]. Самообразование курсанта – это активизация его самостоятельной познавательной деятельности на уровне методической компетенции.

Анализ нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в военном институте, позволил дополнительно определить методическую компетенцию как готовность к использованию педагогических основ для поиска информации, проведения анализа и оценки умения осуществлять системную работу по организации самообразовательной деятельности: ставить дидактические цели и мотивировать; планировать и проектировать; организовывать (выбирая технологии, методики и средства обучения); контролировать (оценивая и прогнозируя результаты своей деятельности) самообразовательную деятельность.

А теоретические предпосылки И. Ансоффа, А.А. Плигина позволили определить индивидуальную стратегию самостоятельной познавательной деятельности как общий, детализированный план самостоятельной познавательной деятельности, присущий определенному курсанту, охватывающий длительный период, или личностный способ достижения сложной цели [8].

Следовательно, самообразование курсантов в современных условиях приобретает особое значение, требует организации и управления самообразовательной деятельностью на новом качественном уровне. Это обуславливает необходимость активизации методической подготовки курсантов, ориентированной на формирование у них методической готовности к организации самообразования.

Исследования Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, Б.В. Пальчевского, Т.Я. Яковец [7] позволили определить методическую готовность курсантов к самообразованию как сложное интегративное качество личности, охватывающее соответствующие знания, умения, навыки, качества и ценности, положительную мотивацию и настрой на самодеятельность личности в самосовершенствовании и в эффективном выполнении профессиональных обязанностей. На основе анализа учебных планов и рабочих программ дисциплин смогли установить, что на самостоятельную работу курсантов отводится 55–60 % от общего количества часов, в связи с чем учебно-методическое сопровождение процесса организации самостоятельной работы

курсантов и формирование их методической готовности к организации самообразования нуждается в совершенствовании.

Теоретический анализ позволил определить, что развивающие возможности дисциплины «Педагогика», проявляющиеся в её дидактическом потенциале (дидактические условия, дидактические средства и т. д.), могут способствовать обучению курсантов умению учиться самостоятельно, активизируя самостоятельную познавательную деятельность, формируя методическую готовность курсантов к организации самообразования.

Рассматривая актуализацию развивающих возможностей дисциплины «Педагогика» в межпредметных связях, наш интерес привлекли практические и лабораторные занятия, способствующие необходимости существенно сочетать научную теорию с практикой. Ученые С.И. Архангельский, С.И. Зиновьев, И.И. Кобыляцкий, И.Я. Конфедератов и др. [7] неоднократно подчеркивают всевозрастающую роль лабораторных занятий в подготовке будущих специалистов, указывая на необходимость разработки содержания и структуры лабораторных практикумов.

Сравнительный анализ рабочих программ дисциплин «Педагогика» и «Морально психологическое обеспечение служебной деятельности», позволил выявить недостаточную содержательную обеспеченность формирования ключевых компетенций, способствующих обучению курсантов организации самообразовательной деятельности, но в то же время идентичность практикоориентированных разделов, тем воспитательной направленности, интеграция которых может способствовать формированию методической готовности курсантов к организации самообразования.

Системообразующим фактором междисциплинарной интеграции дисциплин «Педагогика» и «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности» был определен модуль «Лабораторный практикум по педагогике».

Лабораторный практикум по педагогике, по нашему мнению, будет играть значительную роль в интеграции двух ведущих факторов развития профессионального сознания, их взаимодополнение и взаимоусиление. Сочетание изучения педагогической дисциплины с практической деятельностью курсантов в интегративном междисциплинарном пространстве, тем самым обеспечивает психологические предпосылки развития профессионального самосознания, а именно: обращение сознания курсанта на себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, осознание осложнений в военно-профессиональной и их вербализация, привлечение курсантов к профессионально-нормативным отношениям, интериоризация эталонных характеристик деятельности; способность к рефлексии, формирование правильного оценочного отношения к себе и т. д.

Под методикой модуля «Лабораторный практикум по педагогике» понимаем деятельность, основой которой является педагогическая диагностика и системно реализуются ее компоненты (цель, задачи, содержание, формы, результаты и их коррекция). В связи с чем, содержательно-методическое обеспечение модуля «Лабораторный практикум по педагогике» представлено

в виде объединяющих блоков, составляющими которых являются: педагогические знания, педагогические умения, творческая деятельность, мотивационно-ценностное отношение к военно-профессиональной практике. Так в модуле «Лабораторный практикум по педагогике» были интегрированы в одном занятии: тема по педагогике, раскрывающая вопросы воспитания, технология ситуативного моделирования и тема «Морально-психологического содержания служебной деятельности» (например, общая тема – Динамика педагогических ценностей (тема по педагогике – Проектирование системы нравственного воспитания; технология ситуативного моделирования – Воспитательный ресурс (нравственное воспитание как основа формирования личности); «Морально-психологическое содержание служебной деятельности» – Организация индивидуальной воспитательной работы в подразделении).

Технология ситуативного моделирования в формировании методической готовности курсантов к реализации самообразования заключается в возможности приобщения к реальным военно-профессиональным условиям в рамках учебной аудитории (квазипрофессиональная ситуация) в контексте решения ситуационных задач, кейсов, способствуя содействию развития критического мышления, самостоятельности и креативности. В то же время, среди ключевых из них, определяем: наличие в тексте задачи противоречия или проблемной ситуации, которая требует решения, современность представленного материала и его интерес для курсантов. При этом за основу ситуативного моделирования были взяты ситуации для практических занятий дисциплины «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности», которые обогащались знаниями из предметной области педагогики.

Технология ситуативного моделирования в методическом обеспечении формирования готовности курсантов к организации самообразования представлена как совокупность интерактивных методов обучения (деловые игры, ситуационные задачи и кейсы, воспроизводящие реальные и реально возможные профессиональные ситуации).

Таким образом, анализ теории и практики обозначил, что высшее военное образование требует модернизационных изменений в области методической подготовки курсантов к организации самообразования. Создание интегративного образовательного пространства межпредметных связей дисциплин «Педагогика» и «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности» может быть эффективным в формировании методической готовности курсантов к организации самообразования, если активизировать лабораторные занятия по педагогике. Лабораторный практикум по педагогике, содержательно-методическое обеспечение которого способствует умению мотивированно, осознанно и самостоятельно реализовывать на основе технологии ситуативного моделирования ранее усвоенные профессионально-значимые знания и навыки целенаправленного действия активизации самостоятельно-познавательной деятельности как в привычных, так и в новых, измененных условиях, может способствовать формированию методической готовности курсантов к реализации

самообразования как ключевой методической компетенции, что обогащает профессионально-педагогическую подготовку будущего офицера – психолога войсковой части.

Литература

1. Бордовская Н.В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // *Человек и образование*. – № 2 (35). – 2013. – С. 4–11.
2. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: монография / под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, – 2010. – 243 с.
3. Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988, 464 с.
4. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983.
5. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // *Материалы конференции «Инновации и образование»*. – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.13.00.01 «Теория и история педагогики». – М., 1983. – 32 с.
7. Нагоева М.А., Самообразование курсантов российских университетов силовых ведомств на современном этапе: компаративно-эволюционный анализ (на примере университета МВД): автореф. дисс. ...доктор. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Нагоева. – Грозный, 2019. – 53 с.
8. Педагогические системы и технологии: лабораторный практикум: учеб.-метод. пособие / под ред И.И. Цыркуна, М.В. Дубовик. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 224 с.
9. Плигин А.А. Умение учиться и познавательные стратегии школьника. // *Начальная школа. Плюс до и после*. – 2008. – № 8. – С. 81–85.
10. Серёжникова Р.К., Маргарьян А.Ю. О методической готовности будущих офицеров к организации самообразования военнослужащих. // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2019. Т. 9. – № 1. – С. 2549–2558.
11. Серёжникова Р.К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании. // *Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал*. – № 3. – М., 2015. – С. 127–133.

УДК 376.3

Н.А. Сигачева, к. п. н., доцент
А.Р. Баранова, к. п. н., доцент
Х.Ф. Макаев, к.п.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ АУТИСТИЧЕСКИХ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГУМАНОИДНЫХ РОБОТОВ

Аннотация. Гуманистические тенденции современного образования актуализируют исследуемую проблему обучения детей с аутизмом. Важным становится выявление эффективных роботизированных технологий обучающих аутистических детей иностранному языку. В данном исследовании использованы методы сравнительного анализа традиционного обучения английскому языку и учебного процесса с использованием роботизированных систем, а также обобщения и систематизации научных трудов. Статья указывает на предпосылки снижения эффективности традиционного обучения

в условиях увеличения количества детей с аутизмом. В результате исследования предлагаются критерии оценки эффективности стратегий обучения детей с аутизмом иностранному языку, полученные на основе анализа существующих образовательных методов и средств. Материалы статьи могут быть полезны исследователям в этой области, учителям, обучающим аутистических детей для обогащения методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: коммуникация, английский язык, обучение, аутизм, гуманоидные образовательные роботы.

*N.A. Sigacheva, Dr. PhD Associate professor
A.R. Baranova, Dr. PhD Associate professor
Kh.F. Makaev, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) federal university,
Kazan, Russia*

TEACHING COMMUNICATION TO AUTISTIC CHILDREN USING HUMANOID ROBOTS

Abstract. *Humanistic tendencies of modern education actualize the problem of teaching children with autism. It is important to identify effective robotic technologies that teach autistic children a foreign language. This study uses methods of comparative analysis of traditional English language teaching and the educational process using robotic systems, as well as generalization and systematization of scientific works. The article points to the prerequisites for reducing the effectiveness of traditional education in the context of an increase in the number of children with autism. The research results suggest criteria for evaluating the effectiveness of strategies for teaching children with autism a foreign language, based on the analysis of existing educational methods and tools. The materials of the article can be useful to researchers in this field, teachers who teach autistic children to enrich the methods of teaching foreign languages.*

Keywords: *communication, English, teaching, autism, humanoid educational robots.*

Современное сообщество констатирует факт, что сегодня существуют серьезные заболевания, препятствующие эффективному получению образовательных услуг и усвоению знаний, очевидно, необходимых для реализации каждой личности и ее социализации. Данная проблема затрагивает детей с аутизмом. Аутизм, как независимое расстройство описали в первой половине прошлого века. Однако, до 90-х годов и даже позже детям часто ставился диагноз «детская шизофрения», и они проводили свои жизни в психоневрологических интернатах. Длительное время считалось, что дети с аутизмом нуждаются только в уходе и лечении. Только в 1989 году аутизм был официально признан как особый тип расстройства здоровья в Советском Союзе. В тоже время, учителя, врачи и общество с трудом воспринимали данную проблему и еще семь лет назад дети с аутизмом считались необучаемыми в России. Только Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый в конце 2012 года, отменил этот подход, признав всех детей как имеющих право на образование [9].

Прототип Специального федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для начального школьного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) был разработан специалистами Института коррекционной педагогики в 2010 году. Этот проект

в настоящее время проходит апробацию в пилотных регионах России. Благоприятным является то, что данный образовательный стандарт позволяет ребенку с аутистическим компонентом осуществлять свое право на образование независимо от места проживания, типа учебного заведения или серьезности нарушения развития [8]. Следующим шагом стало принятие примерной АООП (адаптированной основной общеобразовательной программы) *Аутизм*, в которой предложена система оценки успеваемости учащихся с расстройствами аутистического спектра с запланированными результатами освоения адаптированной базовой общеобразовательной программы начального общего образования [7]. Программа была разработана Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию.

Рассмотрим проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в учебном процессе. По мнению исследователей [3, 4, 5, 10], сложность обучения ребенка, страдающего расстройством аутистического спектра, вызвана следующими проблемами: отсутствие или отсутствие коммуникативных навыков (отсутствие устной речи, неспособность инициировать или поддерживать разговор [17]), ограниченные и / или повторяющиеся действия и интересы (стереотип, автоагрессия, ограниченное поведение и т. д. [18]). То есть нужен особый образовательный подход, при котором занятия будут проводиться для такого ребенка настолько продуктивно, насколько это возможно.

Несомненно, проблема обучения детей с расстройствами аутистического спектра сегодня актуальна. Многочисленные публикации, научные конференции, форумы показывают заинтересованность как российских, так и зарубежных ученых в решении проблемы развития коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Исследователи Н.Н. Сильберманн, А.Б. Чекунова, Д.А. Гладкий, И.А. Куликов отмечают, что визуальный интерфейс робота, его способ общения с детьми, социальная роль играют важную роль для эффективных результатов обучения, получения быстрой обратной связи от детей с аутизмом [15].

Важным является опыт зарубежных исследователей в изучении различных методов развития коммуникативных и обучающих навыков у таких детей [13, 16, 19, 23]. Совершенно новый подход, доступный благодаря быстрому развитию такой области науки, как робототехника, был предложен К. Хейненом и Л. Витте [12]. Исследователи рассмотрели метод, основанный на обучении ребенка с РАС (расстройства аутистического спектра) с использованием роботизированной системы. Ученые отмечают, что робототерапия или робото-опосредованное вмешательство считается наиболее перспективным методом обучения детей-аутистов в таких областях, как общение и социальное взаимодействие, потому что общение с роботом может быть проще и привлекательнее, чем общение с человеком для таких детей. Исследователи приходят к выводу, что наиболее продуктивный процесс обучения – это когда робот действует как учитель [11]. В то же время, следует отметить, что область преподавания иностранного языка детям с аутизмом остается малоизученной.

Известно, что основой коммуникативных навыков является знание языка, зачастую не только родного. Вышеизложенное актуализирует необходимость рассмотрения стратегии обучения детей с аутизмом – иностранному языку с использованием роботов-гуманоидов.

В ходе исследования использовались как эмпирические, так и теоретические методы научного исследования: описание и сравнительный анализ данных для выявления преимуществ и недостатков традиционного метода или использования роботизированных систем для аутичных детей в процессе обучения английскому языку.

Чтобы изучить проблему, необходимо рассмотреть такой термин как аутизм. Наиболее приемлемым для ученых является такое определение: аутизм – это расстройство, при котором у человека отсутствует социальное взаимодействие и общение, и это расстройство характеризуется ограниченными интересами и повторяющимися действиями. По словам исследователей [14, 20, 21, 22], аутичные дети, несмотря на свою пассивность в общении с другими людьми, любят работать с различными технологическими устройствами, такими как роботы и компьютеры. Таким образом, можно предположить, что гуманоидные роботы имеют большой потенциал для помощи детям с РАС в изучении иностранных языков, учитывая, что детям должны быть предоставлены специальные стратегии обучения. Следует отметить, что для оптимизации изучения иностранного языка в классе ученики должны общаться друг с другом на английском языке, что может быть довольно сложно для детей с аутизмом. Кроме того, общение может заставить их беспокоиться, что приведет к низким результатам обучения в классе. Поэтому необходимо разработать учебную среду, в которой можно снизить уровень тревожности детей с аутизмом и повысить их продуктивность. Детальный и тщательный анализ исследовательских работ отечественных и зарубежных специалистов и наш собственный опыт позволяет нам разработать критерии оценки эффективности стандартных и роботизированных образовательных стратегий.

Первым рассматриваемым критерием является *статусно-ролевая характеристика учителя*. Здесь необходимо учитывать такие качества учителя, как его манера общения, внешность и позиционирование. Статус – это локальная характеристика человека и тесно связанная с ним концепция социальной роли, которая относится к ожидаемому поведению людей с определенным статусом в соответствии с принятыми в этом обществе нормами.

Другим критерием является *правильная форма постановки задачи*. Аутичные дети способны изучать иностранный язык при условии, что для них разработаны специальные стратегии обучения. Таким детям трудно поддерживать социальное общение, что крайне важно при изучении английского языка, поэтому нужен какой-то способ наградить их за попытки общения. В противном случае у ребенка могут возникнуть негативные факторы, такие как спутанность сознания, стресс, дискомфорт. Следует также иметь в виду, что необходимо дублировать текущую задачу устно или письменно каждый раз, когда ребенок начинает отвлекаться от занятий [20].

Еще одним критерием является *обучающая окружающая среда*. Она создает благоприятные условия для высокой коммуникативной активности детей с аутизмом. Соответственно, первая часть учебной деятельности должна ежедневно начинаться с небольших перерывов. Также не должно быть резких изменений в деятельности. Особенно, если мы говорим о переходе от физического воспитания к предмету, требующему другой деятельности (умственной), и при переходе от гуманитарного предмета к техническому, где необходимо применять разные подходы к обработке получаемой ими информации.

Следующий рассматриваемый критерий – *особенности индивидуального учебного плана*. В большинстве школ невозможно организовать учебный процесс так, чтобы дети с разным уровнем социализации были заняты в одном классе. То есть дети с аутизмом, даже если они социализированы, обычно имеют более низкий уровень восприятия в стандартном классе.

Наконец, давайте рассмотрим возможность *домашнего обучения* в качестве еще одного критерия. Современная система образования предполагает наличие инклюзивного образования, и дети с аутизмом могут быть его особыми пользователями. В основном, занятия во время такого рода занятий проводятся дома в более привычной обстановке.

Для оценки эффективности критериев мы использовали достоверные, реальные и конкретные результаты учебной деятельности и выполнения поставленных перед ребенком образовательных задач. В то же время для каждого из этих критериев был разработан специальный набор количественных и качественных показателей, которые способствуют точной и проверенной оценке. Были использованы как педагогические, так и психологические параметры.

Принимая во внимание первый критерий, а именно *статусно-ролевые характеристики*, было установлено, что дети с аутизмом проявляли наибольшую коммуникационную активность и обратную связь с роботом, интерфейс и коммуникация которого совпали с его ролью. Следует отметить, что учащиеся во время таких уроков чаще рассказывают о своих страхах, о своем характере, дают больше информации об их состоянии, что очень важно при проведении занятий. Отмечается, что дети больше интересовались процессом учебной деятельности с помощью робота. Тактильные контакты с роботом вызвали интерес у учащихся, что не всегда уместно в случае человека-учителя. Другими словами, дети были убеждены, что ситуация вокруг них безопасна, и робот-учитель – друг, и вы можете поделиться с ним своим опытом или попросить о помощи.

Анализ результатов обучения с учителем-человеком показал, что прогнозируемые ожидания не оправдались в 45 % случаев из-за того, что учитель находился в более высоком статусном положении [15]. Учитель получал односложные ответы, в то время как дети были скованные, чувствовали дискомфорт, были более растерянными, менее сконцентрированными, воспринимали образовательный процесс как дискомфорт и имели длинные паузы в ответах. Такое поведение может быть

описано как наличие слабой обратной связи. При обучении языку это оказывает негативное влияние, поскольку процесс усвоения материала усложняется с каждым следующим уроком.

Анализируя *форму постановки задачи*, следует отметить, что из-за несовершенства технической части, используемой в современных роботах, учитель-человек справляется с этой проблемой обучения гораздо лучше, чем роботы. Исследования показывают, что 85 % учителей могут уверенно справляться с точной постановкой учебного задания с учетом уровня знаний, объема полученных знаний и психоэмоционального состояния учащегося.

Рассматривая *учебную среду* как создание благоприятных условий для высокой коммуникативной активности детей с аутизмом в качестве третьего критерия, было обнаружено, что почти нет серьезных различий между двумя образовательными стратегиями. При этом следует отметить, что в случае использования робота мы не можем его сменить, и один робот будет использоваться для разных предметов. Соответственно, не нужно привыкать к речевым характеристикам, внешнему виду, поведению и методике обучения. В случае с учителем-человеком – это не всегда гарантировано. Результаты работы подтверждают 75 % успешной учебной деятельности с использованием роботов и 65 % эффективной учебной деятельности с преподавателем.

Важным и необходимым аспектом работы с аутичными детьми является разработка *индивидуальной учебной программы*. Поскольку интеллектуальное, психическое, физическое и эмоциональное состояние ученика меняется ежедневно, трудно или даже невозможно перепрограммировать робота для решения насущной проблемы. По мнению большинства исследователей, в этом случае у учителя-человека есть неоспоримое преимущество. Экспериментальные исследования показали, что 99,5 % учителей способны оценить способности ребенка и создать правильную, наиболее продуктивную индивидуальную учебную программу.

Последний критерий, а именно *домашнее обучение*, позволяет оценить эффективность двух сравниваемых технологий при обучении ребенка дома. Было установлено, что учитель-человек справляется с задачей обучения дома лучше, чем учитель-робот, по ряду причин. Во-первых, в настоящее время нет таких роботов, которые могли бы точно определить, в каких областях ребенок не обладает достаточными знаниями в отличие от человека-учителя. Во-вторых, разработка персонального робота для каждого ребенка, страдающего аутизмом, является очень дорогостоящим и длительным процессом. В-третьих, чтобы использовать учебного робота дома, необходим обученный технический специалист по устранению неполадок, обладающий педагогическими и медицинскими навыками для сопровождения каждого учебного занятия. Результаты сравнительного анализа эффективности разработанных критериев в зависимости от выбора образовательной стратегии приведены в таблице (см. табл. 1).

Сравнение эффективности образовательных стратегий

№	Критерии	Эффективность	
		Образовательные технологии с использованием робототехники	Традиционные образовательные технологии
1	Статусно-ролевые характеристики	85 %	55 %
2	Постановка проблемы	45 %	85 %
3	Окружающая среда	75 %	65 %
4	Индивидуальный образовательный план	35 %	99,5 %
5	Домашнее обучение	18 %	98 %

В современном мире из-за некоторых физических и / или психологических заболеваний не все люди могут получить необходимые навыки и знания для жизни наравне с другими. Очевидно, что проблема обучения детей с расстройствами аутистического спектра актуальна сегодня. Решение этой проблемы невозможно без государственной поддержки и дальнейших исследований ученых как педагогов и психологов, так и обобщения практического опыта специалистов, работающих в этой области.

Особое внимание следует уделить проблеме разработки научно обоснованной системы критериев и оценки результатов их эффективности в образовательном процессе. Особое значение имеет перспектива исследований в области преподавания иностранных языков с использованием робототехники. Недостаточность исследований в этой области приводит к снижению эффективности работы учителей. Несомненно, изучение иностранных языков является жизненно важной необходимостью для детей-аутистов, позволяющей расширить границы своих интеллектуальных способностей и повысить уровень коммуникативных способностей. Именно в этом направлении ученые должны приложить свои усилия.

В рамках данной работы был проведен анализ существующих образовательных технологий как с использованием роботов так и с учителем-человеком. Для оценки уровня эффективности обучения детей с аутизмом иностранному языку можно использовать следующие критерии: статус и ролевые характеристики учителя, постановка проблемы, обстановка, разработка индивидуального плана обучения и использование домашнего обучения. Следует отметить, что из-за несовершенства технологической части

роботизированных систем в настоящее время обучение детей с аутизмом более эффективно с учителем-человеком, который использует робота в качестве помощника.

Материалы статьи могут быть использованы исследователями, преподавателями, занимающимися детьми с аутизмом.

Литература

1. Волошин Т.Б. *Использование робототехники в системе интенсивной нейрофизиологической реабилитации пациентов с аутизмом* / Т.Б. Волошин // URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjT246ViOThAhUBt4sKHTEtAj8QFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fnbu.gov.ua%2Fj-pdf%2Fpsynur_2016_3_1_19.pdf&usg=AOvVaw0HA9gFVNZpmPwUYm9gJYSg (дата обращения: 02.11.2018).

2. Зильберман Н.Н. *Стереотипные представления детей о статусно-ролевых характеристиках социального робота (экспериментальное исследование)* / Зильберман Н.Н., Чекунова А.В., Гладкий Д.А., Куликов И.А. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipnye-predstavleniya-detey-o-statusno-rolevyh-harakteristikah-sotsialnogo-robota-eksperimentalnoe-issledovanie> (дата обращения: 03.11.2018).

3. Карпекова Т.А., Эстербрук Р.Л., Эстербрук С.А. *Обучение детей с аутизмом коммуникативным и речевым навыкам.* // URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/1064/1/2875a.PDF> (дата обращения: 15.11.2018).

4. Мухина А.Ю. / *Формирование звукопроизношения и навыков чтения у детей с расстройствами спектра аутизма.* // URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2615/1/Mookhina.pdf> (дата обращения: 24.12.2018).

5. Неменчинская С.М. *Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма.* // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-navykov-obsheniya-u-detey-s-sindromom-rannego-detskogo-autizma> (дата обращения: 24.12.2018).

6. Петрова И.Э., Демидов П.А., Еремеева А.А. *Социальные роботы в программах терапии расстройств аутистического спектра* URL: <http://xn--h1aaocondhbaj0a.xn--p1ai/sites/default/files/books/NGU2015.pdf#page=338> (дата обращения: 02.11.2018).

7. *Примерная АООП Аутизм. Решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 415).* // URL: <http://stomfaq.ru/resheniem-federalnogo-uchebno-metodicheskogo-obedineniya-po-o-v2/index18.html>

8. *Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения). Макет.* // URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo> (дата обращения 13.02.20) <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>

9. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ* // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.02.2020)

10. Эстербрук С.А., Эстербрук Р.Л. *Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистическими нарушениями* / С.А. Эстербрук, Р.Л. Эстербрук // *Развитие личности.* – 2013. – № 3. – 152–163. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-diagnostiki-obucheniya-i-psihoterapii-detey-s-autisticheskimi-narusheniyami> (accessed 08.12.2018).

11. Alemi M. et al. *The effect of applying humanoid robots as teacher assistants to help Iranian autistic pupils learn English as a foreign language* // *International Conference on Social Robotics.* – Springer, Cham, 2015. – С. 1–10. // URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-25554-5_1 (accessed: 30.11.2018).

12. Autism and foreign language learning mini case study. // URL: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/AutCaseStudies.pdf> (accessed: 09.12.2018)
13. Bearss, K. et al. Effect of Parent Training vs Parent Education on Behavioral Problems in Children With Autism Spectrum Disorder. *JAMA*, 313(15), 1524. // URL: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/2275445> (accessed: 25.12.2018).
14. Chang, Chih-Wei et al. Exploring the Possibility of Using Humanoid Robots as Instructional Tools for Teaching a Second Language in Primary School. // URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.13.2.13.pdf> (accessed: 02.11.2018).
15. Hornby, G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // *British Journal of Special Education*. - 2015. - 42(3). - 234–256 URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8578.12101> (accessed: 28.12.2018).
16. Huijnen, C., De Witte L. Robots as New Tools in Therapy and Education for Children with Autism /C. Huijnen, Luc De Witte // *International Journal of Neurorehabilitation*. - 2017. - 04(04). // URL: <https://sci-hub.se/10.4172/2376-0281.1000278> (accessed: 02.12.2018).
17. Mandy, W. et al. The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder / W. Mandy, M. Murin, O. Baykaner, S. Staunton, J. Hellriegel, S. Anderson, D. Skuse // *Autism*. - 2016. - 20(1). - 5-13. // URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361314562616> (accessed 19.12.2018).
18. Mandy, W. et al. Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD) / W. Mandy, M. Murin, O. Baykaner, S. Staunton, R. Cobb, J. Hellriegel, S. Anderson, D. Skuse // *Autism*. - 2016. - 20(5). - 580–590. // URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361315598892> (accessed 01.12.2018).
19. Moghadam, A.S. et al. Second Language Learning in Autistic Children Compared with Typically Developing Children: “Procedures and Difficulties” // *Ανακτήθηκε στις*. - 2015. - Τ. 30. - №. 1. - C. 2015. // URL: <http://confnews.um.ac.ir/images/41/conferences/llt/CD50.pdf> (accessed 16.12.2018).
20. Pour, A.G. et al. Human–robot facial expression reciprocal interaction platform: case studies on children with autism // *International Journal of Social Robotics*. - 2018. - Τ. 10. - №. 2. - C. 179–198. // URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12369-017-0461-4> (accessed: 02.02.2019).
21. Taheri, A.R. et al. Clinical application of humanoid robots in playing imitation games for autistic children in Iran // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. - 2015. - Τ. 176. - C. 898–906. // URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005935> (accessed 22.01.2019).
22. Taheri, A.R. et al. Social robots as assistants for autism therapy in Iran: Research in progress // *2014 Second RSI/ISM International Conference on Robotics and Mechatronics (ICRoM)*. - IEEE, 2014. - C. 760–766. // URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6990995/> (accessed: 24.12.2018).
23. Vanderborght, B. et al. (2012). Using the social robot Probo as a social story telling agent for children with ASD. // *Interaction Studies, Volume 13, Issue 3, Jan 2012, p. 348 – 372*. // URL: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/is.13.3.02van> (accessed: 01.12.2018).

*Н.И. Спиридонова,
ФГБНУ "Научно-исследовательский институт
национальных школ Республики Саха (Якутия)",
г. Якутск, Россия*

КУЛЬТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития культуры математической речи учителя, реализующего программу основного общего образования в условиях национально-русского двуязычия. Актуальность данной темы подтверждена результатами анкетирования обучающихся 5–7 классов и учителей математики. На основе анализа научно-методической литературы раскрыт смысл понятия “культура математической речи учителя”, а также выявлены некоторые требования к ней. Практическое значение результатов исследования заключается в решении проблемы, которое способствует повышению качества математической подготовки обучающихся-билингвов.

Ключевые слова: билингвальное обучение, двуязычие, коммуникативные качества речи, культура математической речи, математический язык, обучающиеся-билингвы.

*N.I. Spiridonova
Scientific Research Institute of National Schools of
the Republic of Sakha (Yakutia),
Yakutsk, Russia*

CULTURE OF MATHEMATICAL SPEECH OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALISM

Abstract. The article is devoted to the problem of developing the culture of mathematical speech of a teacher implementing the program of basic General education in the conditions of national-russian bilingualism. The relevance of this topic is confirmed by the results of a survey of pupils in grades 5–7 and teachers of mathematics. Based on the analysis of scientific and methodological literature, the meaning of the concept “culture of mathematical speech of the teacher” is revealed, as well as some requirements for it are identified. The practical significance of the research results is to solve the problem, which contributes to improving the quality of mathematical training of bilingual pupils.

Keywords: bilingual education, bilingualism, communicative qualities of speech, culture of mathematical speech, mathematical language, bilingual pupils.

Усвоение знаний на уроках математики является языковым процессом [13] и требует большого объема процедурных знаний, связанных с языком [8]. Многие исследователи считают, что для глубокого усвоения математического содержания необходимым условием выступает овладение языковыми навыками [7], [15]. Математический язык, включающий в себя не только лексику, характерную для учебного предмета, но и более сложные языковые структуры, является сложным специализированным языком [4], который отличается от языка повседневного общения [14]. На уроках и внеклассных занятиях математический язык не только создает учебную среду, но и является предметом изучения [11].

Как говорил В.А. Сухомлинский, каждый учитель в независимости от учебного предмета, который он преподает, должен быть словесником. Тем самым он подчеркивал, что важнейшим инструментом учителя в процессе педагогической деятельности является его речь [43]. Так как речь учителя служит основным средством обучения и образцом для подражания, уровень развития его культуры математической речи является особенно важным. В контексте билингвального образования это становится вдвойне значимым, поскольку в процессе обучения математике учителю приходится опираться не только на русский язык, но и на родной язык обучающихся.

В данной статье мы предпримем попытку выявить особенности речи учителя математики, которая является основным инструментом его профессиональной деятельности в условиях национально-русского двуязычия. А также выделим основные требования, предъявляемые к математической речи учителя, которые формируют и развивают ее коммуникативные качества.

Анализ педагогических исследований по развитию речи в процессе профессиональной подготовки будущих учителей [32], [37], [33], [34], [27] показывает, что владение математической речью выпускниками педагогических вузов находится на низком уровне, что свидетельствует о слабой подготовке к обеспечению процесса речевого развития их будущих учеников.

Одним из недостатков билингвального образования, когда в процессе обучения используется два языка – родной (первый) и второй (государственный, иностранный), является несовершенство системы подготовки билингвальных педагогов [16].

В условиях национально-русского билингвизма, первым компонентом которого является родной язык, а вторым – русский язык [44] одной из сложных задач, с которой сталкиваются учителя, является установление равновесия между речевыми и мыслительными процессами [6].

Обобщив материалы по определению понятий «язык» и «речь» [20: 92], [19], [40], [36], [45], [22: 24], [26: 85], [35: 45], мы проанализировали их функции. Анализ показал, что основными функциями речи и языка являются коммуникативная и мыслительная функции, так как они были упомянуты в шести из восьми исследований. Кроме того, в данных исследованиях однократно были отмечены познавательная, сигнификативная (обозначающая, смысловая) и логическая (формирование умозаключений) функции.

Коммуникативная функция речи отражается в качествах речи, которые в теории Б.Н. Головина [24] о культуре речи занимают центральное место. Культуру речи он понимает как совокупность и система признаков и свойств речи, говорящих о ее коммуникативном совершенстве, а коммуникативные качества речи он определяет как реальные свойства ее содержательной и формальной сторон.

Мы также проанализировали исследования таких авторов, как Д.А. Зуева [27], Ю.С. Поставничий [38: 20], А.А. Столяр [42], Д.В. Шармин [46], Дж. Икрамов [30], М.К. Аминова [17], В.В. Репьев [39: 24], И.А. Гибиш [21: 18], Б.В. Гнеденко [23: 42], Ю.М. Колягин [31.], А.С. Горчаков [25], Т.А. Иванова

и А.С. Горчаков [28: 56], П.П. Блонский [18] и выделили те качества математической речи, которые они чаще всего отмечают. Оказалось, что 10 исследователей из 13 используют в своих определениях такое качество речи как логичность, 8 – правильность, 6 – ясность, точность, краткость, 3 – выразительность, четкость, 2 – полнота, связность, содержательность, уместность, чистота, последовательность, 1 – богатство, действенность, достаточность, доступность, лаконичность, осмысленность, простота, эстетичность.

Д.В. Шармин выделил минимальный набор качеств (базовые коммуникативные качества математической речи – правильность, логичность, точность, уместность), по уровню сформированности которых (низкий, средний или высокий) можно судить о сформированности культуры математической речи в целом. Д.А. Зуева [27] математическую речь учителя рассмотрела с позиций соотнесенности ее с научной математической речью (правильность, точность, логичность, уместность, чистота), а также с точки зрения педагогической речи (выразительность, доступность и действенность).

Мы также считаем, что такие качества речи как логичность, правильность, точность, уместность составляют основу для формирования речи учителя. Помимо базовых коммуникативных качеств речи, мы хотим дополнительно отметить следующие качества речи, которые, по нашему мнению, будут делать речь учителя наиболее понятной для обучающихся-билинггов: чистота, доступность, действенность, выразительность, четкость, эстетичность.

Речь учителя должна быть максимально освобождена от чуждых литературному языку элементов и элементов языка, отвергаемых нормами нравственности. Также учитель должен осознанно переключаться от одного языка обучения на другой, тем самым избегать смешивания языковых кодов. То есть его речь должна соответствовать нормам литературного языка (родного, русского), чтобы ее можно было бы охарактеризовать как чистую речь. Учитель должен учитывать возможности восприятия его речи обучающимися, для этого он должен тщательно отбирать речевые средства. В зависимости от коммуникативной ситуации на уроке и от потребностей обучающихся он должен уметь варьировать языками обучения (родным, русским). Его речь должна быть максимально доступной для учеников. С целью владения ситуацией на уроке (влиять на мысли и поведение учеников) учитель должен обладать действенной речью. Кроме того, для того, чтобы учитель мог удерживать внимание и интерес своих учеников, он должен говорить достаточно выразительно. В связи с этим немаловажно, чтобы он имел ясную артикуляцию всех звуков, говорил членораздельно, то есть имел четкую речь. Ведь дети чутко реагируют на речевые данные учителя: «Неправильное произношение каких-либо звуков, акцент вызывает у них смех, монотонная речь нагоняет скуку ...» [41: 151]. Мы считаем, что для учителя также важна эстетичность его речи: использование эстетических потенций речи (тон, темп, звучность), сочетание вербальных и невербальных средств общения (жесты, мимика, движения, позы).

Таким образом, опираясь на предшествующие работы [24], [46], [27], [29], в рамках нашего исследования, определим понятие «культура математической речи учителя», которое актуально для работы в условиях национально-русского двуязычия: «культура математической речи учителя – это совокупность таких качеств математической речи учителя, как правильность, точность, логичность, уместность чистота, доступность, действенность, выразительность, четкость, эстетичность, говорящих о ее совершенстве».

Далее представим результаты анкетирования, которое было проведено в 2019–2020 учебном году в общеобразовательных организациях с родным языком обучения трех субъектов Российской Федерации: Республика Саха (Якутия) (далее – РС (Я)), Республика Татарстан (далее – РТ), Республика Коми (далее – РК).

Всего было опрошено 264 школьника-билингва. В качестве метода исследования мы выбрали анкетирование. На наш взгляд, данный метод исследования позволяет охватить большое количество респондентов, экономить время для исследования, получить достоверные данные, так как носит анонимный характер. По уровню владения языками можно различить доминантное и сбалансированное двуязычие. Если степень владения языками примерно одинакова, то можно говорить о сбалансированном двуязычии. Если разница в знании и автономности использования языками существенная, то билингвизм будет доминантным [9: 58–77]. Обучающихся мы подразделили на три группы: 1) с доминантным родным языком; 2) с доминантным русским языком; 3) со сбалансированным двуязычием.

В РС (Я) анкетирование обучающихся охватило 112 обучающихся 5–7 классов. Мы выявили, что в классах с родным (якутским) языком обучения преобладает количество обучающихся с доминантным родным языком, что в среднем составляет 58 % обучающихся, с доминантным русским языком – 20 %, со сбалансированным двуязычием – 22 %. В РТ в анкетировании приняли участие 53 обучающихся 5–7 классов с родным (татарским) языком обучения. Оказалось, что большинство школьников владеют обоими языками на достаточно высоком уровне и имеют сбалансированное двуязычие, что в среднем составляет 72 %, доминантный родной язык – 18 %, доминантный русский язык – 10 %. В РК 99 школьников ответили на вопросы анкеты. Оказалось, что у большей части обучающихся наблюдается сбалансированное двуязычие (39 %) и доминантный русский язык (40 %), 21 % обучающихся имеют доминантный родной язык.

Результаты опроса также показали особенности использования родного и русского языков в качестве языков обучения. В РС (Я) большинство школьников указало, что на уроках математики используют русский язык в качестве языка обучения – 82 %; два языка, но больше русский язык – 10 %; два языка, но больше родной язык – 6 %, а также среди обучающихся есть те дети, которые считают, что учатся только на родном языке, их оказалось 2 %. В РТ 89 % школьников считают, что они обучаются на родном языке, 10 % – на русском языке, 1 % – на двух языках, но больше на родном языке. В РК, наоборот, оказалось, что большая часть обучающихся (62 %) считают, что

языком обучения выступает русский язык, 8 % – родной язык; 18 % – два языка, но больше русский язык; 12 % – два языка, но больше родной язык. В РС (Я) и РК в основной школе при обучении математике используются учебники только на русском языке, в РТ помимо учебника на русском языке используется учебник на родном языке. Мы выяснили, что некоторым ученикам требуется помощь учителя, чтобы понять текст учебника по математике (определения, тексты задач, правила и др.). В РС (Я): 59 % школьников иногда просят помощи учителя, 11 % – часто, 4 % – всегда, 26 % – не испытывают затруднений. В РТ: 56 % – иногда, 1 % – часто, 1 % – всегда, 42 % – никогда. В РК: 65 % – иногда, 10 % – часто, 5 % – всегда, 20 % – никогда. Примечательно, что в РТ, где используется учебник на родном языке, дети реже испытывают затруднения. Большинство всех респондентов-школьников (69 %) понимают, что и на уроках математики необходимо следовать правилам родного и русского языков, 21 % считают, что это необязательно, 10 % затруднились ответить на этот вопрос.

Анкетированием было охвачено 32 учителя математики. Ответы учителей показали, что в условиях национально-русского двуязычия необходимо опираться на родной язык обучающихся, затем постепенно переходить на русский язык обучения. Также они отметили, что в опоре на родной язык школьники нуждаются до окончания школы. Учителя уточнили, что они родной язык школьников используют при объяснении нового и закреплении пройденного материала, а также при анализе текста математической задачи. В РТ и РС (Я) учителя используют оба языка при обучении математике, при этом в 5–7 классах больше используют родной язык обучающихся. В РК учителя тоже используют два языка, но русский язык в большей степени. Все учителя считают, что необходимо соблюдать нормы литературного родного и русского языков, развивать математическую речь школьников, чтобы дети в полной мере могли понять обучающие математические тексты (тексты учебника по математике, учебные и дидактические пособия, научно-популярные школьные математические издания, объяснение учителя, комментирование решения текстовой задачи и др.) и выразить свои мысли как на родном, так и на русском языках. Они говорят, что в зависимости от коммуникативной ситуации на уроке стараются не смешивать языки обучения и осознанно переходить с одного языка на другой. Учителя следят за тем, чтобы дети не допускали ошибки в речи при проговаривании своих мыслей, а также при составлении письменных текстов (проверочная работа, домашняя работа и др.). Но в то же время они отмечают, что не используют специальные задания для развития математической речи обучающихся, опираются на свой опыт и основное средство обучения – учебник.

Известно, что языковые возможности при обучении математике можно применить, например, в следующих ситуациях: 1) понимание объяснений учителя или других обучающихся [3: 161–179.]; 2) участие в классном дискурсе [1]; 3) доступ к письменным средствам обучения (например, учебник по математике) [10: 751–763].

Результаты нашего анкетирования показали, что многие обучающиеся нуждаются в помощи учителя. Следовательно, от качества объяснений учителя зависит усвоение учебного материала. В ходе исследования мы узнали, что если учебник математики составлен на родном языке обучающихся, то они испытывают меньше затруднений при работе с текстом учебника. Ввиду этого обстоятельства было бы целесообразно использовать учебник (учебное пособие) на родном языке обучающихся наравне с учебником на русском языке. В таком случае учителю было бы проще использовать на уроках математики специальные приемы билингвального обучения. Исследования многоязычных классов показывает, что обучающиеся бывают менее вовлечены в классный дискурс и реже высказывают свои мысли, если их родной язык отличается от языка обучения [2], [5: 7–33.]. Беседы с учителями позволили нам узнать, что в ситуациях, когда в процессе применения диалоговых форм работы на уроке математики обучающиеся испытывают затруднения, многое зависит от уровня языковой и методической подготовки учителя. Например, Ю.С. Поставнический выделяет факторы, которые могут нарушить процесс создания учебного диалога, которые учителю необходимо избегать в своей работе [38: 20]:

1. Категоричность. Учителю необходимо уменьшить использование на уроке монологической речи. Более терпимо относиться к мнению ученика, к его ошибкам, не навязывать ему собственное мнение, делать меньше замечаний.

2. Отсутствие эмоциональных поглаживаний (улыбка, обращение по имени, физический и зрительный контакт). Уделять ученику внимание, чтобы он чувствовал себя более увереннее и охотнее вступал в диалог.

3. Неэффективные словесные конструкции (закрытые, репродуктивные, риторические вопросы). То есть учитель должен задавать больше открытых вопросов, которые требуют развернутой ответ; не задавать вопросы, которые направлены только на воспроизведение знаний, а также вопросы, не требующие ответа.

4. Неумение быть эмпатическим слушателем. Учителю необходимо пользоваться приемами пассивного (зрительный контакт, кивки головой и др.) и активного (участие в разговоре) эмпатического слушания.

Существуют семь принципов, которые могут помочь повысить языковые компетенции обучающихся, учитывают особенности языка как средства обучения [12]:

1. Интегрированное языковое и предметное обучение. На уроках математики учитель должен использовать родной язык обучающихся; наблюдать за ними и целенаправленно оказывать им языковую поддержку; понимать содержание учебного предмета.

2. Речевое внимание и речевое сознание. Учителю нужно добиться того, чтобы его ученики могли точно и сознательно воспроизводить речевое действие, осознавать и отражать языковые явления, термины или структуры.

3. Активные действия и взаимодействие языков. Учитель постоянно должен создавать на уроках ситуации, в которых ученики включаются

в активную речемыслительную деятельность, научить осознанно переключаться с одного языка на другой, не смешивать языки.

4. Прозрачность языковых требований. Учитель должен вводить в известность учеников, что кроме предметных целей они должны достигать каких-либо языковых целей при обучении математике.

5. Систематическая языковая поддержка. Учитель должен предлагать свою помощь только в том случае, когда ученик не может справиться с заданием самостоятельно (например, применить метод обучения "Scaffoldings").

6. Акцент на письменную форму речи. Учитель должен стимулировать воспроизводство обучающимися длинных последовательных устных высказываний и письменных текстов.

7. Акцент на работе с текстом. Предоставлять планы написания и чтения текстов, проводить работу с более длинными текстами.

Кроме вышесказанного необходимо учителю необходимо также учитывать уровень владения языками, тип билингвизма у обучающихся, использовать на уроках математики специальные задания и методы обучения, которые направлены на развитие культуры математической речи, а также систематически проводить диагностику уровней сформированности ее базовых коммуникативных качеств, организовывать самостоятельную работу. Кроме всего этого, учителю необходимо знать основы построения публичных выступлений, правила создания речи, воздействующую на ум и эмоции учеников, анализировать и совершенствовать свою речь [27].

Таким образом, для обеспечения глубокого, осознанного усвоения обучающимся-билингвами математического содержания, а также формирования у них культуры математической речи средствами родного и русского языков, необходимым условием является высокий уровень профессиональной и языковой подготовки учителя. Мы считаем, что выполнение, выявленных в ходе исследования, требований к речи учителя, будет способствовать развитию ее коммуникативных качеств, совокупность которых говорит об ее совершенстве. Для подготовки будущих учителей математики к работе в школах с родным языком обучения необходимо целенаправленно развивать их культуру математической речи с учетом особенностей билингвального образовательного процесса.

Литература

1. Bochnik, K., & Ufer, S. (2016b). *Measuring language-related opportunities to learn in primary mathematics classrooms*. In C. Csikos, A. Rausch & J. Szitányi (Eds.), *Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 115–122)*. Szeged, Hungary: PME.

2. Civil, M. (2008). *Language and mathematics: Immigrant parents' participation in school*. In O. Figueras, J.L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda (Eds.), *Proceedings of the joint meeting of the 32nd conference of the international group for the psychology of mathematics education and the XX North American chapter (Vol. 2, pp. 329–336)*. Morelia: PME.

3. Erath, K., Prediger, S., Quasthoff, U., & Heller, V. (2018). *Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: the case of explaining to learn and learning to explain*. *Educational Studies in Mathematics*, 99(2), 161–179.

4. Gabler, L., & Ufer, S. (n.d.). Sprachliche Flexibilität von Grundvorstellungen zu Addition und Subtraktion – Eine Vorstudie zu einem Förderkonzept für die zweite Jahrgangsstufe. *Journal für Mathematikdidaktik*, under revision.
5. Gorgorió, N., & Planas, N. (2001). Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1), 7–33.
6. Hansen-Thomas, H., Langman, J., & Farias, T. (2018). The role of language objectives: Strengthening math and science teachers' language awareness with emergent bilinguals in secondary classrooms. *LACLIL*, 11(2), 193–214. DOI: <https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.2.2>
7. Heinze, A., Herwartz-Emden, L., & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562–581.
8. Hiebert, J., & LeFever, P. (1987). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge in mathematics* (pp. 1–27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Macnamara J/ *The bilingual linguistic performance: A psychological overview [Text] | J/ Macnamara // The journal of socialissues*. – 1967. – Vol. 23. – № 2. – P. 58–77.
10. Österholm, M., & Bergqvist, E. (2013). What is so special about mathematical texts? Analyses of common claims in research literature and of properties of textbooks. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45(5), 751–763.
11. Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms. Language, education, and society*. London: Routledge.
12. Schmörlzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Klett.
13. Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing. *TMME*, 5, 429–436.
14. Sigley R., Wilkinson L.C. Ariel's cycles of problem solving: An adolescent acquires the mathematics register. *Journal of Mathematical Behavior [Internet]*. 2015 [cited 2019 Dec 12]: 40: 75–87. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.03.001>
15. Ufer, S., Reiss, K., & Mehringer, V. (2013). Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Eds.), *Sprache im Fach* (pp. 185–202). Münster: Waxmann.
16. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, "RETORIKA A", 2005. – 384 с.
17. Аминова М. К. Развитие устной и письменной математической речи учащихся 4–5 классов при изучении геометрического материала: дис. ... канд. пед. наук. – Ашхабад, 1982. – 176 с.
18. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. – М.: Гос. уч.пед.изд-во, 1975. – 128 с.
19. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
20. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо., 2005. – 1136 с.
21. Гибиш И.А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики / И.А. Гибиш // *Математика в школе*. – 1995. – № 6. – С. 27–33.
22. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов. В.А. Ковшиков. – М.: Астрель, 2007. – 24 с.
23. Гнеденко Б.В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике / Б.В. Гнеденко. – М.: Просвещение, 1982. – 145 с.
24. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М., 1980. – 320 с.
25. Горчаков А.С. Развитие математической речи школьников в контексте деятельностного подхода: Дис. ... канд.пед.наук. – Н. Новгород, 2014. – 228 с.

26. Дружинин В.Н. Психология учебник для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – Издание 2-е. – СПб.: Питер., 2009. – 656 с.
27. Зуева Д.А. Культура математической речи учителя: основные качества и условия их развития / Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена, Спб., 2009, С. 134–139.
28. Иванова Т.А., Горчаков А.С. Дидактические условия развития математической речи школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Т. II (Психолого - педагогические науки).
29. Иванова Т.А., Горчаков А.С. Развитие математической речи школьников в процессе изучения определения понятий, теорем, правил // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/viewid=10814> (дата обращения: 12.03.2020).
30. Икрамов Дж. Математическая культура школьника. Методические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике. Ташкент: Укитувчя, 1981. – 277 с.
31. Колягин Ю.М. и др. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1975. – 462 с.
32. Мартинович Н.П. Методика формирования профессиональных качеств устной речи учителя начальных классов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1986.
33. Мельникова И.И. Формирование речевой культуры в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов: Автореф. дис....канд. пед. наук. – Ярославль, 1998.
34. Монгуш А.С., Танзы М.В., Танова О.М. Развитие культуры речи будущих учителей математики через контекстное обучение (на примере Республики Тыва): Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7, С. 164–167.
35. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – Издание 4-е. – Кн. 1: Общие основы психологии. / Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр Владос., 2003. – 688 с.
36. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
37. Позднякова А.А. Подготовка студентов педагогического вуза к использованию вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности: Дис.... канд. пед. наук. – М., 1994.
38. Поставничий Ю.С. Теоретические основы формирования культуры математической речи // Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – № 5 (48). – С. 19–25.
39. Репьев В.В. Общая методика преподавания математики / В.В. Репьев. – М.: Учпедгиз, – 1958. – 223 с.
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
41. Савостьянов А. Голосовое мастерство учителя // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 151–155.
42. Столяр А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Высшая школа. – 1986. – 414 с.
43. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Ижевск. Удмуртия – 1981. – 296 с.
44. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. – Нарзань: ООО «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2011.
45. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. 1983.
46. Шармин Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: дис. на соиск.уч. степ.канд.пед.наук. – Омск, 2005. – 212 с.

*Г.Н. Тараносова, д. п. н., профессор,
М.Г. Лелявская, к. ф. н., доцент,
Т.С. Якушева, к. п. н., доцент*
**ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти, Россия**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОГО
ЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»)**

***Аннотация:** Актуальность разработки инновационного подхода к формированию гуманитарного знания обучающихся подтверждается задачами, поставленными Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Важным мотивом для исследования явились и вызовы времени, связанные с угрозами ослабления самоидентификации молодежи, необходимостью ее духовно-нравственного развития посредством активизации исторической и культурной памяти. В описываемом контексте – на этапе вузовского изучения будущими филологами современной русской литературы, что определило как содержание, так и ведущий экспериментальный метод исследования, обозначивший себя на этапах констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Экспериментальный метод позволил получить убедительную аргументацию эффективности разработанной технологии текстовой компетенции, включающей решение, помимо обучающих, воспитательных задач, связанных с самоидентификацией и духовно-нравственным развитием читателя. Подтвержденная в работе качественность полученных результатов дает основание для рекомендации разработанной инновационной технологии к широкому применению.*

***Ключевые слова:** гуманитарное знание, гуманитарное образование, духовно-нравственное развитие, самоидентификация, историческая память, культурная память, педагогическая инновация, текстовая компетенция.*

*G.N. Taranosova, Dr. PhD, Prof.
M.G. Lelyavskaya, PhD, Associate Professor
T.S. Yakusheva, PhD, Associate Professor*
**Togliatti State University
Togliatti, Russia**

**INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION
OF THE STUDENTS' HUMANITARIAN KNOWLEDGE
(ILLUSTRATED THROUGH THE EXAMPLE OF THE COURSE
«CURRENT PROBLEMS OF THE CONTEMPORARY RUSSIAN LITERATURE»)**

***Abstract.** The relevance of the development of the innovative approach to the formation of the students' humanitarian knowledge is confirmed by the goals set by the Strategy of development of upbringing in the Russian Federation for the period up to 2025. Also, the important reason for this study were the challenges of time, connected with the threats of youth's self-identification weakening, with the necessity of the youth's spiritual and moral growth through the activation of historical and cultural memory. In this context it was when the future philologists studied the contemporary Russian literature at the university, which defined both the content and the leading experimental method that showed itself during the stages of the ascertaining, formative and control experiments. The experimental method allowed us to obtain the convincing argumentation of the efficiency of the developed technique of the text competency that contains the achievement of not only the teaching goals but also the educational ones connected with the reader's self-identification*

and spiritual and moral growth. The quality of the obtained results, proven by practice, gives us the grounds to recommend the wide application of the developed innovative technique.

Keywords: *humanitarian knowledge, humanitarian education, spiritual and moral growth, self-identification, historical memory, cultural memory, pedagogical innovation, text competency.*

Введение

Современный этап общественного развития последних десятилетий (конец XX – начало XXI веков) ознаменовался в социально-гуманитарном дискурсе всплеском научного интереса к ценностному аспекту философско-эстетической категории памяти как основополагающего культуuroобразующего принципа. А «понимание памяти как пограничного феномена, обуславливающего коммуникативную сопряженность истории и современности, индивидуальных и коллективных интенций, универсальных и национальных ценностей формирует новые методологические подходы, создает новые основания для восприятия и понимания литературы и художественного текста культуры в целом» [14].

Со всей очевидностью, новый ракурс исследования гуманитарного знания – культурной и исторической памяти не мог не проявить себя и при литературоведческих интерпретациях памяти, связанных прежде всего с ныне актуализированными проблемами самоидентификации личности, передачей духовно-нравственного наследия как ценности [10], культурной памяти художественных текстов, ретроспективы приращения смысла их знаковых образов.

Правомочность вызванного временем инновационного изучения художественных текстов в означенном ключе в полной мере касается и образовательного контекста, в частности, вузовского освоения современной русской литературы будущими филологами, формирования их профессиональной компетентности [3]. Тем самым, само время обусловило решительный поворот к доминантному рассмотрению того, как решает тот или иной писатель проблемы идентичности, культурной и исторической памяти, что и стало предметом нашего рассмотрения применительно к учебным условиям, активизирующим духовно-нравственное развитие обучающихся и их самоидентификацию.

Поскольку русская литература в российской действительности всегда была учебником жизни, постольку разрабатываемый ценностно-деятельностный подход [11] к ее изучению выводит настоящее исследование на попытку более широкого рассмотрения – формирование современного гуманитарного знания в целом. Соответственно возникла необходимость и в инновационной педагогической технологии учебного рассмотрения произведения под обозначенным углом зрения, что определило научный аппарат исследования.

Возможность придания разрабатываемой педагогической технологии статуса инновационной аргументируется тем, что особенностью инноваций является обоснованное решение актуальной проблемы, что обеспечивает качественно новый результат, а ее внедрение – качественные изменения и иных

составляющих всей системы. В педагогическом дискурсе – процесс развития образовательной практики посредством введения новых компонентов или их замены [22].

Проблемой исследования стала разработка технологии изучения художественных текстов современной русской литературы студентами – будущими учителями-словесниками для формирования гуманитарного знания и оптимизации процесса их самоидентификации, духовно-нравственного развития.

Решается проблема через научное обоснование, разработку и экспериментальную проверку эффективности формирования у студентов – будущих филологов текстовой компетенции, включающей при изучении ими произведений современной русской литературы активизацию культурной и исторической памяти для самоидентификации, национального самосознания и духовно-нравственного развития читателя.

Заметим, что разработка текстовой компетенции представлена в нашей статье [9]. Текстовая компетенция определяется как лингво-литературоведческая компетентность, встроенная в структуру интегрированной профессиональной компетентности будущего учителя русского языка и литературы и вбирающая в себя как знания о художественном тексте, так и владение образовательными технологиями его учебного изучения. В исследуемом ракурсе это разработанные нами ранее технологии филологического и лингво-литературоведческого комментирования [19].

Следует особо подчеркнуть, что исследуемый процесс формирования гуманитарного знания должен базироваться на истинном научном знании своего прошлого. Наша же действительность дает все больше примеров, когда подлинность фактов подменяется их вольной, политически детерминированной интерпретацией. Достаточно привести в пример ныне развернувшуюся в мировом информационном пространстве полемику о роли и значении нашего Отечества в Великой Отечественной войне и те отголоски этого процесса, которые находят свое художественное отображение у современных писателей.

Со всей очевидностью, память о прошлом, в том числе запечатленная в произведениях талантливых авторов, чрезвычайно важна для общества, для развития социокультурной самоидентификации личности. Тем большее значение обретает этот процесс в образовательной практике изучения гуманитарных наук, призванной к передаче от поколения к поколению коллективной и общественной памяти, к формированию культурной идентификации и системы ценностей.

Проведенный анализ научной литературы по теме исследования подтвердил, что утверждение происходящего развития социокультурной самоидентификации личности под влиянием памяти основывается на том, что память – это, по сути, ресурс изменений, когда становится возможен пересмотр ценностей и мотиваций прошлого. Не потому ли термин «память» стал, начиная с 1980-х годов XX века, все более обретать статус концепта в системе современного социально-гуманитарного знания. К концу XX века были актуализированы и такие понятия, как «культурная память», «историческая

память», а далее, вобравшее и то, и другое, интегрированное понятие – «культурно-историческая память» [2; 15; 16; 17].

Историческая память стала пониматься как память об историческом прошлом, как одна из главнейших составляющих самоидентификации личности как та возможность, которая связана с передачей опыта и сведений о прошлом, но и с идеологическим отражением социальной действительности, опосредованным политическими интересами. Репрезентация прошлого как фактора самоидентификации важна и для литературного сознания.

Культурная память, характеризуемая противоречивым свойством, заключающимся «в способности социокультурного организма воспроизводить себя в своей тождественности, всеобщности, инвариантности и одновременно продуцировать в себе самом (внутри себя) различие, особенность, изменчивость» [17: 24], рассматривается «как особая символическая форма передачи и актуализации культурных смыслов, выходящая за рамки опыта отдельных людей и групп, сохраняемая традицией, формализованная и ритуализованная, выраженная в мемориальных знаках различного рода – в памятных местах, датах, церемониях, в письменных, изобразительных и монументальных памятниках» [17: 24].

Изложенная трактовка памяти легла в основу настоящего исследования, включающего рассмотрение культурной и исторической идентичности, констант национальной идентичности в современном художественном сознании, культурной памяти художественного текста в аспекте его изучения студентами – будущими филологами в вузовском курсе «Актуальные проблемы современной отечественной литературы» при направленности на их самоидентификацию и духовно-нравственное развитие.

Именно под таким углом зрения предложена интерпретация образов изучаемых студентами произведений, включающая анализ того, как и какое приращение смысла они обретают. При этом принимается во внимание, что «культурная память реализуется в механизмах воспоминания, цитирования, освоения своего и чужого прошлого, в пристальном вглядывании в окружающий предметный мир» [14: 12].

На этапе выстраивания теоретического базиса настоящего исследования важно также было определиться и с таким важнейшим ключевым понятием, как самоидентификация. Требуется уточнения то, что это понятие увязывается с вузовской образовательной практикой работы над современными художественными текстами, включающей не только задачи обучения, но и патриотического, нравственного, гражданского воспитания. Такую проекцию определяют Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [18] и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [10], что только повышает актуальность разрабатываемой технологии.

Самоидентификация личности понимается в настоящем контексте как «процесс формирования человеком представления о себе самом как о самостождественной, цельной и уникальной личности. Самоидентификация – это специфически человеческий акт, который формируется под влиянием

культуры, а не предзадан от природы» [12]. Иначе, самоидентификация – это процесс такой идентификации, которая сопровождается потребностью духовно-нравственного развития.

Методы исследования.

Выбор методов определялся *целью исследования*: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность формирования у студентов – будущих филологов текстовой компетенции, включающей при изучении ими произведений современной русской литературы активизацию культурной и исторической памяти для самоидентификации, самосознания и духовно-нравственного развития читателя.

Цель определила *задачи исследования*:

– изучить и систематизировать научную и научно-педагогическую литературу по раскрываемой теме;

– определить авторов для включения их произведений в вузовский курс «Актуальные проблемы современной отечественной литературы», изучаемый студентами-будущими учителями русского языка и литературы, для отработки на их примере вводимой инновационной технологии в рамках текстовой компетенции;

– научно обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность формирования у студентов – будущих филологов предложенной текстовой компетенции.

Решение задач осуществлялось при использовании следующих методов:

– теоретическое исследование с применением анализа, синтеза, дедукции, индукции, абстрагирования, обобщения;

– экспериментальный, включивший констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;

– социолого-педагогический, определивший проведение бесед с обучающимися, учителями-филологами и учет их экспертных оценок;

– статистический, позволивший провести анализ и сделать обобщение тех результатов, которые были получены в ходе эксперимента.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». Внедрение результатов осуществлялось в Поволжском православном институте имени святителя Алексия, митрополита Московского, а также в Тольяттинском социально-педагогическом колледже.

Исследование осуществлялось в три этапа:

– первый этап ознаменовался изучением основных источников по разрабатываемой теме, определением его методологической основы; составлением плана экспериментальной работы; уточнением его цели, задач, ключевых понятий; проведением констатирующего эксперимента и анализом его результатов;

– второй этап включал научное обоснование формирующего эксперимента, его осуществление и анализ тех данных, которые были получены;

– на третьем этапе проводился контрольный эксперимент при использовании метода экспертных оценок, сравнивались итоговые результаты экспериментального обучения, систематизировались и обобщались полученные данные.

Результаты исследования.

Констатирующий этап эксперимента включал следующие виды научно-исследовательской деятельности: изучение опыта преподавания современной русской литературы в процессе вузовской подготовки учителей русского языка и литературы, анализ использования подходов и технологий освоения студентами рассматриваемого курса «Актуальные проблемы современной отечественной литературы», анкетирование и беседы с преподавателями и обучающимися о содержании означенного курса, методах и приемах его изучения.

Проведенная работа позволила установить, что изучение современной русской литературы в описываемых учебных условиях не учитывает тех новых тенденций научного рассмотрения явлений гуманитарного дискурса знаний, которые связаны со сравнительно недавно актуализированными понятиями памяти и, конкретно, культурно-исторической памяти. Как правило, специально не ставятся в образовательном процессе и задачи воспитания, в частности, направленные на самоидентификацию и духовно-нравственное развитие. Подобная повсеместная вузовская практика существенно ослабляет воспитательное воздействие образовательного процесса на личность обучающегося.

Предложенный на констатирующем этапе эксперимента самостоятельный анализ повести А. Тихолоза «Старик, посадивший лес» [21] показал, что студенты в своем анализе оставляют без внимания тот бесценный потенциал, который содержит рассматриваемое произведение в плане культурно-исторической памяти и ее роли в раскрытии идейного содержания, в приращении смысла, чем не только обедняет понимание авторской концепции, но оставляет восприятие идеи автора на поверхностном уровне, а себя студенты лишают богатейшей возможности для самоидентификации.

Таким образом, констатирующий эксперимент выявил отсутствие профессионального внимания к исследуемой проблематике, подтвердил актуальность ракурса ее рассмотрения и вывел на осознание педагогического эффекта, который будет получен благодаря введению предлагаемой технологии.

На этапе *формирующего эксперимента* в вузовский курс «Актуальные проблемы современной отечественной литературы» вводилась научно обоснованная и разработанная инновационная технология работы над художественным текстом, направленная на формирование гуманитарного знания, самоидентификацию, духовно-нравственное развитие студентов посредством актуализации культурной и исторической памяти, духовно-нравственного потенциала изучаемого произведения. На этом этапе эксперимента далее приведена иллюстрация конкретной работы по изучению

повести М.А. Тарковского «Полет совы» [20] и романа А.Н. Варламова «Душа моя Павел» [6].

Отбор художественных текстов современных авторов для изучения студентами в режиме экспериментального обучения продиктован спецификой персонажей, которых можно определить как «человек читающий». Такими писателями стали М. Тарковский и А. Варламов. Герои произведений этих авторов – филологи, поэтому их споры и размышления не могут не затрагивать книжные проблемы. Вовлечение обучающихся в литературные споры героев увязывается с культурно-исторической памятью.

Подчеркивается, что осознание древности национальной культуры, причастности к исторической памяти становится одним из главных мотивов повести М. Тарковского «Полет совы». Так, в одном из эпизодов, когда ее главный герой – сельский учитель Сергей Иванович общается с коренным жителем Сибири, старообрядцем Гурьяном, передается его восхищение от мироощущения собеседника. Тот, рассказывая о своем возмущении проповедниками новой религии, которых слишком много развелось в наши дни, замечает: «Нашей вере тысяча лет, она от поколения к поколению. А вы тут с брошюрами шаритесь» [20: 113].

Учитель восхищается «негромким, воркотливым говорком» сибирского жителя. «У меня все согрелось внутри от этого старинного слова», – признается он [20: 113], когда рассуждает о неприемлемости вошедших в обиход новомодных словечек. В этой части работы над текстом органично отмечается, что в повести очень важна мысль о сохранности родного русского языка. Главный герой сравнивает его с покосом, который необходимо расчищать от чуждого, наносного, ведь, «если за ним не ухаживать, то он моментально зарастет дурниной» [20: 30]. Надежда на сохранение национальной идентичности, на возрождение России связана у автора с сибирскими охотниками, что также обсуждается студентами в работе над текстом в ходе эвристической беседы.

Активизируется при изучении «Полета совы» и мотив связи поколений. Например, в истории с ученическим сочинением. Его автор Колька получает двойку за бездумно списанную работу про Каштанку. Учитель предлагает ему написать рассказ о своей собаке. И вдруг из-под пера нерадивого ученика выходит рассказ, вызывающий в памяти произведения и М. Пришвина, и В. Астафьева, хотя вряд ли шалопай Колька их читал.

Студенты подводятся к выводу, что защита традиционных нравственных ценностей героем Тарковского – учителем Сергеем Ивановичем не только напоминает об известной метафоре: «слово поэта» – «грозное оружие», но и позволяет судить об особой роли русской литературы, которая, по мысли героя повести, создала «укрепрайоны» в битве за свет и добро в душах людей: «... наши классики заранее заложили укрепрайоны по всем направлениям. И их огневая светоносная мощь автоматически крушит любую мощь противника» [20: 21].

Усиливает накал обсуждения обращение к мнению как критиков, так и авторов произведений в журнальных и газетных изданиях. Например, в ход

дискуссии при экспериментальном обучении вводилась недавно опубликованная в газете «Аргументы и факты» [2020 – № 9] беседа с М. Тарковским, в которой он высказал мысль о задачах современных русских писателей: «Пишите житие современного человека, являющего собой русский духовный идеал».

В романе А. Варламова «Душа моя Павел» [6] затрагивается новый аспект исследуемой темы, связанный с советским патриотизмом, который исповедует главный герой Павлик Непомилуев. Юноше присуща гордость за большую страну. Он искренне негодует, столкнувшись с «несоветским мышлением» других студентов. Такая приверженность прошлым идеалам кажется смешной его ровесникам.

Созданная автором коллизия противоборства мнений является богатным материалом для активизации студенческой дискуссии, что и подтвердила учебная работа над текстом. Более того, споры о русской литературе в изучаемых произведениях Тарковского и Варламова помогают созданию картин духовной жизни общества и направлению их студенческих обсуждений.

Например, у Варламова описывается, как в студенческой среде возникает спор о времени создания «Слова о полку Игореве», который разрешает Павлик Непомилуев, интуитивно почувствовавший глубокую связь шедевра древней русской словесности с историей. Обращается внимание студентов и на то, что круг чтения студентов позволяет судить о высоком уровне их начитанности.

Предлагается в процессе работы над текстом перечислить и объяснить уместность упоминания в нем произведений отечественной литературы. Это не только «Капитанская дочка», «Евгений Онегин» и «Повести Белкина», но и рассказ В. Шукшина «Микроскоп», а также запрещенный в то время «Архипелаг ГУЛАГ» А. Солженицына и поэма И. Бродского «Осенний крик ястреба».

Подчеркивается, что круг чтения традиционно являлся важной характеристикой персонажей русской литературы. Еще в романе «Евгений Онегин» очерчены читательские предпочтения его героев. Упоминаются также книги, читаемые лермонтовским «героем времени», есть читающие персонажи в поэме Гоголя «Мертвые души». Тем самым утверждается, что тема культурно-исторической памяти в русской прозе XXI века продолжает свое развитие через своеобразный диалог, начатый писателями прошлого.

В качестве примера указывается на находящуюся в сильной позиции текста фразу «больше тысячи лет» в миниатюре И. Бунина «Муравский шлях». Причем, эту фразу произносит малообразованный ямщик, что подчеркивает сохранение вековой истории страны и народа в памяти людей всех сословий и всех поколений.

Попутно вводится в процесс осмысления рассматриваемой темы и рассказ А. Варламова «Присяга» с описанием восхищения, которое испытывают молодые люди, впервые увидевшие церковь Покрова на Нерли. Древняя церковь вспомнится рассказчику и во время учебного марш-броска: «... было в той грозовой ночи необыкновенное, и я снова ощутил то волнение, которое

испытал несколько дней назад, стоя перед церковью на Нерли <...>. Я понимал, что если потребуется, то умру и за эту деревню, за церковь Покрова, за своих ребят. За отца» [8].

Контрольный эксперимент проведен с целью подтверждения эффективности предложенной инновационной технологии, для чего использовался метод экспертных оценок. Роль экспертов исполняли 15 вузовских преподавателей гг. Самара и Тольятти. В полученных от экспертов заключениях отмечена плодотворность и результативность предложенного инновационного подхода к формированию гуманитарного знания, духовно-нравственного развития и самоидентификации личности обучающихся. Ими дана рекомендация для широкого внедрения разработанной технологии.

На этапе контрольного эксперимента также анализировались самостоятельно выполненные студентами работы по ранее не изучаемой ими повести Варламова «Дом в деревне» [7]. Интерпретация повести студентами, показала, что поставленные в настоящем исследовании цель и задачи выполнены. Ими вскрыто, как в произведении приращен смысл, какие духовно-нравственные ориентиры доминируют, какова роль невольно актуализируемой по мере развития сюжета культурно-исторической памяти. В положительности динамики удостоверена и статистическая обработка самостоятельных работ по критерию t ($t = 0,14$ при $Sd = 1,5$) исходных и конечных данных [4], что также подтвердило эффективность предложенной инновационной технологии.

Дискуссионные вопросы.

Анализ научно-педагогической литературы позволил удостовериться, что практически отсутствуют работы по решаемой проблеме. Близкая к исследуемой проблематика, как представляется, исследуется такими учеными, как А.В. Бровкин [5] и И.В. Охременко [13]. Отвечают направленности настоящего исследования и работы о сущностных характеристиках современных инновационных технологий З.Ш. Амерхановой, Г.Ш. Амерхановой [1].

Возможный путь ее решения, как показало проведенное исследование, – это введение в учебный процесс инновационной технологии изучения художественных текстов современной русской литературы. Разработанная технология, направленная на активизацию культурной и исторической памяти обучающихся, встраивается как составная часть овладеваемой студентами профессиональной текстовой компетенции, одновременно решая как задачи обучения, так и воспитания.

Изученные научные работы и опыт преподавания в вузе подтверждают развернувшуюся модернизацию профессиональной подготовки обучающихся, осознанную потребность в переходе на инновационные пути развития, в постановке и решении не только задач обучения, но и воспитания.

Среди наиболее актуальных проблем воспитания ныне обозначились самоидентификация и духовно-нравственное развитие молодежи, увязываемые с содержанием образования. Не будет неожиданным утверждение, что решение обозначенных проблем в российской действительности наиболее успешно

может осуществляться с привлечением русской литературы. При этом, безусловная эффективность, как доказывается в настоящем исследовании, достигается при одновременной актуализации культурно-исторической памяти.

Со всей очевидностью, в предложенной разработке нуждается вся вузовская образовательная деятельность, связанная с подготовкой филологов, с формированием гуманитарного знания.

Заключение.

На основании аргументированного теоретического обоснования дано экспериментальное подтверждение эффективности предложенного подхода к формированию гуманитарного знания студентов посредством инновационной технологии изучения текстов современной литературы, активизирующей культурную и историческую память. Также подтверждено, что разработанная технология способствует овладению профессиональной текстовой компетенцией, самоидентификации и духовно-нравственному развитию личности обучающихся.

Востребованность инновационной технологии формирования гуманитарного знания выявлена в результате анализа научно-педагогической литературы и опыта изучения современной русской литературы будущими учителями – филологами.

Разработан ценностно-деятельностный подход к формированию гуманитарного знания студентов – будущих учителей русского языка и литературы посредством включения в текстовую компетенцию активизации культурно-исторической памяти и решения не только обучающих, но и воспитательных задач духовно-нравственного развития и самоидентификации обучающихся.

Описанный *констатирующий эксперимент* включал изучение опыта преподавания современной русской литературы в вузе, практику введения в образовательный процесс задач воспитания. Установлено, что такие задачи всплывают случайно, эпизодически, бессистемно. Нет указаний на пути их решения.

Помимо обозначенного на этапе констатирующего эксперимента ставилась и цель определения того, насколько сформированы как ценности самоидентификация студентов и их духовно-нравственная сфера, а также умение активизировать в работе над художественным текстом культурно-историческую память. Получено подтверждение, что слабая сформированность обозначенного существенно снижает возможность его выявления в изучаемых произведениях, как и личностную развитость обучающихся.

Для выявления того, как актуализируются в работе над художественным текстом историческая и культурная память студентов, духовно-нравственный потенциал произведения, пронизывающие его нравственные ценности, была предложена для анализа повесть А. Тихолоза «Старик, посадивший лес» [21]. В процессе обсуждения результатов работы в качестве ориентира использовался анализ, выполненный авторами настоящего исследования [19], подтвердивший поверхностность рассуждений, доводов и аргументаций обучающихся.

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил утвердиться в актуальности проводимого исследования, его педагогической целесообразности, в эффективности предлагаемого ценностно-деятельностного подхода формирования гуманитарного знания. Достигается результативность, если в учебном процессе вузовского изучения текстов современной русской литературы будущими филологами будет использоваться профессиональная текстовая компетенция, вбирающая в себя такую инновационную технологию, которая посредством филологического и лингво-литературоведческого комментирования направлена на активизацию культурно-исторической памяти, выявление ценностной составляющей и, тем самым, развитие духовно-нравственной сферы личности, ее самоидентификацию.

Формирующий эксперимент предстал в качестве реализации разработанного подхода и перечисленных педагогических условий его результативности. Его описание осуществлялось на примере изучения произведений М.А. Тарковского «Полет совы» [20] и романа А.Н. Варламова «Душа моя Павел» [6]. Формирующий эксперимент не только дал возможность проиллюстрировать, как в конкретных учебных условиях реализуется разработанный подход, но и насколько высока его эффективность для достижения поставленной цели.

Контрольный эксперимент позволил убедиться в эффективности разработанного подхода к формированию гуманитарного знания, что удостоверили эксперты и статистическая обработка самостоятельно выполненных студентами работ по анализу не изучаемого ранее художественного текста.

Поскольку опытно-экспериментальное обучение подтвердило результативность предложенной технологии работы над текстами современной русской литературы при доминантной активизации культурной и исторической памяти, духовно-нравственной проблематики, постольку есть все основания рекомендовать ее для массового внедрения в вузовскую и школьную практику.

Литература

1. Амерханова, З.Ш., Амерханова, Г.Ш. Инновационные технологии в образовании // *Инновации в науке: научный журнал*. – № 2 (90). – Новосибирск, Изд. АНС «СмбАК», 2019. – С. 11–13.
2. Ассман, Ян. *Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности* / пер. с нем. М.М. Сокольской [Текст] / Ян Ассман. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
3. Бакер, А.С. *Российский и зарубежный подход к пониманию профессиональной компетентности*. *TheEmissia. OfflineLetters*. 2008.
4. Беспалько, В.П. *Программированное обучение. Дидактические основы* / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
5. Бровкин, А.В. *Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1* // *Современное образование*. – 2018. – № 1. – С. 1–10.
6. Варламов, А.Н. «Душа моя Павел» / А.Н. Варламов. – М.: Издательство: Редакция Елены Шубиной, 2018. – 384 с. [Электронный доступ] https://royallib.com/read/varlamov_aleksey/dusha_moya_pavel.html

7. Варламов, А.Н. Дом в деревне / А.Н. Варламов. Тёплые острова в холодном море: Повести. – М.: Издатель Сапронов, 2008, – С. 131–200.
8. Варламов, А. Присяга // Новый мир, 2002, № 8 [Электронный доступ] https://royallib.com/book/gurnal_noviy_mir/noviy_mir__8_2002.html
9. Galina N. Taranosova, Marina G. Lelyavskaya, Tatiana S. Yakusheva. Text competence at higher school philology training / Astra Salvensis, Year VI (2018), Supplement no. 2 Guest editors: Roza A. Valeeva, Alfiya R. Masalimova, Kazan (Volga Region) Federal University – С. 805–825.
10. Данилюк, А.К. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.К. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
11. Залесский, Г.Е. Психодиагностика убеждений и ориентаций личности [Текст] / Г.Е. Залесский, Е.Б. Редькина: учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 72 с.
12. Лысак, И.В. Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества / Гуманитарные и социально-экономические науки, 2008. – № 6. – С. 37–42.
13. Охременко, И.В. Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для бакалавров и магистрантов. Под ред. И.В. Охременко. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 189 с. (Серия: Университеты России).
14. Парадигмы культурной памяти и константы национальной идентичности: коллективная монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – 710 с.
15. Хаттон, Патрик Х. История как искусство памяти [Текст] / Патрик Х. Хаттон. – СПб: «Владимир Даль», 2003. – 423 с.
16. Рагозина, Т.Э. Культурная память и идентичность // Ноосфера і цивілізація. Випуск 5(8). – Донецк: ДонНТУ, 2007. – С. 91–98.
17. Рагозина, Т.Э. Культурная память. Историческая память // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – Вып. 3 (15).
18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва).
19. Тараносова, Г.Н. Современная русская литература в вузовском изучении [Текст] / Г.Н. Тараносова, М.Г. Леявская, Е.А. Решетникова: коллективная монография. – Тольятти: «Анна», 2019. – 162 с.
20. Тарковский, М.А. «Полет совы» [Текст] / М.А. Тарковский. – М.: Издательство «Э», 2017. – 317 с.
21. Тихолоз, А. Старик, посадивший лес / А. Тихолоз // Новый мир, 2009. – № 3. – С. 3–39.
22. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. Заведений. / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

УДК 378

П.П. Терехов, д. п. н., профессор
Казанский государственный институт культуры,
г. Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования педагогической компетентности священника в процессе обучения в православной духовной семинарии. Актуальность исследования обусловлена активизацией участия Церкви в образовательном пространстве общеобразовательной школы и в духовном воспитании детей и молодежи.

Цель настоящей работы – определить составляющие педагогической компетентности православного священника и особенности ее формирования в процессе обучения.

***Ключевые слова:** педагогическая деятельность священника, педагогическая компетентность, принципы педагогической направленности, теологическое образование.*

***P.P. Terekhov, Ph. D., professor
Kazan state Institute of Culture,
Kazan, Russia***

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE ORTHODOX THEOLOGICAL SEMINARY

***Abstract.** The article deals with the pedagogical competence of a priest and its formation in the course of training in an Orthodox theological Seminary. The relevance of the research is due to the increased participation of the Church in the educational space of secondary schools and in the spiritual education of children and youth. The purpose of this work is to determine the components of the pedagogical competence of an Orthodox priest and the features of its formation in the learning process.*

***Keywords:** pedagogical activity of a priest, pedagogical competence, principles of pedagogical orientation, theological education.*

Исторический опыт и современные реалии заставляют внимательнее относиться к участию Церкви в образовательном пространстве школы и духовном воспитании детей и молодежи, к формированию педагогической компетентности у будущих священнослужителей в православной духовной семинарии. Изменение социально-экономической структуры российского общества привело к изменениям и в системе образования. В начале 90-х годов XX века для расширения общекультурной подготовки школьников в содержание школьного образования был включен религиозный компонент в рамках учебного курса «Основы мировых религиозных культур». Однако кадровая обеспеченность религиозного образования в школе оставляет желать лучшего. Поэтому подготовленные в педагогическом отношении выпускники семинарии смогли бы значительно помочь в решении этой проблемы.

Теоретические и практические основы православного духовного обучения и воспитания детей и молодежи заложены в трудах ученых XIX в., работавших в Санкт-Петербургской, Московской, Киевской, Казанской духовных академиях. Педагогическая наука в академиях строилась на широких антропологических основах, включая религиозно-философское учение о сущности и природе человека. Особое место здесь принадлежит профессору Казанской духовной академии В.И. Несмелову. Целью христианского просвещения и образования В.И. Несмелов считал преобразование индивидуальной и коллективной жизни человека.

На рубеже XX–XXI в. в России активизировались исследования религиозно-антропологической концепции в православном образовании. Ведущую роль здесь играют Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, а также Московская и Санкт-Петербургская духовные академии. Исследования С.Ю. Дивногорцевой, Е.А. Плеханова, О.В. Розиной,

Л.Н. Урбанович, М.Я. Дворецкой и др. способствовали активизации внимания к поставленной проблеме.

В настоящее время в России профессиональную подготовку учителя к преподаванию дисциплин с религиозным содержанием осуществляет Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет по программе «Религиозная культура, этика, культурно-просветительская и добровольческая деятельность в школе», а также еще ряд вузов в качестве эксперимента по программе «Культура конфессий» [6: 13].

В Казанской православной духовной семинарии сложилась своя система психолого-педагогической подготовки священнослужителей. В учебном плане представлен ряд учебных дисциплин, направленных на соответствующую подготовку, это: педагогика, психология, нравственное богословие, педагогическая практика, риторика, гомилетика, техника речи и др.

Однако педагогическая подготовка будущего православного священника должна отличаться от педагогической подготовки студента светского вуза, и прежде всего тем, что «должна быть религиозно осмыслена и обоснована» [2: 43], профессионально ориентирована с учетом специфики подготовки в православной духовной семинарии. Как считает священник Евгений Шестун, «в основе православной педагогики лежит понимание того, что вне Церкви, вне церковной жизни достичь основной цели воспитания и жизни не представляется возможным. И основная цель воспитания и образования достигается не властью Церкви над человеком, но образом жизни, проникнутой духом Церкви, духом православия» [4].

В педагогической подготовке православных священнослужителей наработаны богатые традиции, которые идут с дореволюционного периода. В 1867 г. в учебные планы духовных учебных заведений в качестве обязательного предмета вошла педагогика. Основные задачи, которые ставились в эти годы в педагогической подготовке священника: «вести подготовку законоучителя церковно-приходских и светских начальных школ, чтобы они могли на основе достижений педагогической науки полноценно преподавать Закон Божий и проводить религиозно-нравственное воспитание и обучение детей и молодежи. В систему педагогической подготовки семинаристов входило освоение теоретических знаний в процессе изучения педагогики-дидактики. А практические навыки семинаристы получали в ходе самостоятельного преподавания в «образцовых» начальных школах при семинариях под контролем наставника» [7].

Опыт педагогической подготовки священнослужителя в Казани представлен со времен деятельности Казанской православной духовной академии. Этот опыт активно изучается и в Казанской православной духовной семинарии. В настоящее время в семинарии ведется подготовка студентов по федеральному государственному образовательному стандарту «Теология», который предполагает формирование у выпускника профессиональных компетенций в области учебно-воспитательной и просветительской деятельности.

Выпускник, освоивший программу по направлению «Геология», должен быть готовым решать следующие профессиональные задачи этого вида профессиональной деятельности:

– «преподавание предметов и дисциплин в области теологии, исторических традиций мировых религий и духовно-нравственной культуры в организациях;

– решение задач духовно-нравственного и патриотического воспитания;

– просветительская деятельность в учреждениях культуры, искусства, в средствах массовой информации;

– участие в обеспечении учебно-воспитательной и просветительской деятельности конфессий» [5].

Таким образом, в учебный план включаются необходимые психолого-педагогические дисциплины и педагогическая практика.

В Казанской духовной семинарии педагогическая подготовка студентов начинается с ознакомительной педагогической практики на базе воскресных школ в православных храмах города, а затем переходит в педагогическую практику на базе воскресной школы при семинарии при храме преподобного Иоанна Кронштадтского.

Ознакомительная педагогическая практика связана с посещением занятий в воскресных школах, ознакомлением с учебно-методическими материалами, изучением сайта храма и воскресной школы, беседами с настоятелем храма и преподавателями, ведущими занятия в школе. Студентами Казанской духовной семинарии был изучен опыт работы ряда воскресных школ при храмах преподобного Серафима Саровского, преподобного Сергия Радонежского, святых мучениц Веры, Надежды, Любви и маэтри их Софии, преподобного Иоанна Кронштадтского, храма Сошествия Святого Духа.

При храме Серафима Саровского воскресная школа работает с 2000 года. В ней обучается около 300 детей, а также молодежь и взрослые. Свою работу ведут около 30 преподавателей. В этой школе представлены многие педагогические инновации, связанные с инклюзивным образованием. 1 марта 2020 г., в Прощеное воскресенье, в культурном центре «Московский» прошла благотворительная выставка-ярмарка детской керамики «Четыре стихии» детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзивной творческой мастерской «Глазурь». Этот проект реализуется приходом преподобного Серафима Саровского при поддержке Фонда президентских грантов. Партнером по проекту выступает Региональная общественная организация родителей детей-инвалидов «Забота» .

Нужно отметить, что в настоящее время в приходах при храмах проводится интересная и разнообразная работа с детьми и молодежью, в отличие от городских домов и центров культуры, когда не берется плата за участие детей в кружках и клубных объединениях. Семинаристы с большим интересом познакомились с работой таких кружков в воскресной школе при храме Серафима Саровского, как театральная студия «Сказ», детская театр-студия «У микрофона», киностудия православных мультфильмов для детей и взрослых и миниатюрных роликов о жизни детей прихода, кружков

изобразительного и декоративно-прикладного искусства, шахмат, хореографии «Русские традиции», хора «Распев», компьютерные курсы, музыкальные занятия и др. В воскресной школе регулярно проходят бесплатные мастер-классы для детей и их родителей по художественному творчеству и современной бытовой жизни. К большим православным праздникам, на Рождество, на Пасху и др. учащиеся и преподаватели воскресной школы готовят концерты, которые затем выкладываются на сайте прихода.

Своей инновационной педагогической работой отмечен и храм Сергия Радонежского. Получил всероссийскую известность приходской Центр помощи инвалидам по слуху «Святое дело». Студенты семинарии с помощью сурдопереводчика общались с глухонемыми, которые рассказали о том, как проходит у них церковная служба, как они участвуют в различных мастер-классах и кружке компьютерной грамотности при храме. Студенты оценили активную электронную информационную деятельность храма, просмотрели видеофильмы о выступлении детско-юношеского хора «Анести» на рождественской литургии; как проходят игровые занятия с родителями и детьми по методике «Отцы и Дети»; как военно-патриотический клуб «Пересвет» в День защитника отечества принимал участие в игре «Воин на все времена», который организовал Национальный музей Республики Татарстан. Студенты семинарии побывали и на занятии кружка по робототехнике, где дети от элементарных навыков в программировании переходят к изготовлению сложных игрушек-роботов, которые занимают призовые места на различных выставках.

Своей интересной педагогической работой отмечен и храм Сошествия Святого Духа г.Казани. И, прежде всего, действующей при храме первой в Республике Татарстан православной гимназии имени святителя Гурия Казанского. Богатейший опыт русского классического школьного образования воплощается в современных условиях информационного общества. Гимназисты обучаются в условиях полного дня, выбирая после уроков многочисленные дополнительные кружковые занятия. В их числе кружки художественного творчества, а также Центр семейного творчества «Левша», нацеленный на формирование у детей и взрослых технологических способностей, на укрепление доверительных отношений между детьми и родителями, на создание добрых общинных взаимоотношений между православными семьями. В 2020 году по благословению митрополита Казанского и Татарстанского Феофана в Казани начинает работу образовательный проект «Школа блогеров «От сердца к сердцу». Этот проект поддержан фондом Президентских грантов и реализуется информационными отделами православной гимназии и Духосошестввенским приходом.

Знакомство с традиционными и новыми формами педагогической работы в православных приходах и воскресных школах определяют хороший уровень последующей научно-педагогической и богословской подготовки будущего священнослужителя.

Непосредственно педагогическая практика большинства семинаристов проходит в воскресной школе при храме Иоанна Кронштадтского.

Семинаристы ведут занятия с детьми по изучению Закона Божия, Ветхого Завета, Основам христианского вероучения. Под руководством педагога студенты учатся подготовить занятие, овладеть методическими приёмами преподавания; выстраивать отношения с детьми и их родителями.

Как считает Л.Н. Урбанович, выпускникам духовных школ важно знать «теоретические основы педагогики и психологии и уметь владеть новыми образовательными методиками, ориентированными на диалог, воспитание уважения друг к другу, обеспечение права ребенка на открытость, создание условий саморазвития, духовного совершенствования личности, на принципиально новые отношения между педагогом и учениками, между школой, семьей и Церковью» [10].

Одной из проблем педагогической подготовки в семинарии является изолированное изучение психолого-педагогических дисциплин от других дисциплин учебного плана. Если на формирование богословско-духовных знаний направлены целые циклы учебных предметов, то психолого-педагогическая подготовка ограничена общими курсами педагогики и психологии и некоторыми педагогическими методиками. Следует отметить, что учебный процесс не ориентирован на развитие и саморазвитие личности священнослужителя-педагога, на создание условий для его индивидуальной педагогической самоактуализации.

На наш взгляд, в решении этой задачи в образовательном процессе семинарии значительную роль должна сыграть интеграция общегуманитарной, богословской и педагогической подготовки в обучении и воспитании студентов при ведущей роли раскрытия сути выбранной профессии в сфере богословия. Педагогическая подготовка в своем развитии должна идти во всем комплексе учебных дисциплин, которыми должен овладеть студент.

В проектировании содержания педагогической подготовки в семинарии необходимо исходить из специфики религиозного обучения, индивидуальных интересов преподавателей, а также интересов и потребностей студентов в их профессиональной самореализации в различных видах педагогической практики.

Основными критериями эффективности разрабатываемого программно-методического обеспечения педагогической подготовки студентов в семинарии, по нашему мнению, являются заказ церкви на соответствующую психолого-педагогическую деятельность, а также соответствие проектируемого содержания педагогической подготовки требованиям для обеспечения профессиональной педагогической деятельности священнослужителя.

Основными компонентами педагогической деятельности священника выступают все те компоненты, которые характерны и для любого преподавателя в целом:

– *«конструктивный, связанный с отбором и композицией содержания образования и воспитания детей, проектированием и реализацией учебно-воспитательного процесса в детском коллективе. Он включает проектирование содержания предстоящей деятельности (занятия, воспитательные мероприятия), а также технологии реализации педагогического воздействия на участников;*

– *организаторский*, включающий собственную педагогическую деятельность по передаче содержания учебного занятия, а также руководство учебной и воспитательной деятельностью воспитанников;

– *коммуникативный*, охватывающий область взаимоотношений педагога и воспитанников;

– *гностический*, включающий изучение педагогом интеллектуальных, психомоторных, эмоциональных, творческих возможностей детей; содержания, форм, методов, средств осуществления учебного процесса в коллективе; достоинств и недостатков своей личности и деятельности, а также своих воспитанников» [9: 28].

По мнению В.А.Сластенина, структурные компоненты педагогической подготовки должны совпадать с компонентами педагогической деятельности. В результате модель профессиональной педагогической подготовки выступает как единство теоретических и практических педагогических умений [8].

Педагогическая компетентность священнослужителя является его сложной интегральной характеристикой, целостно сочетающей православную направленность, теоретические богословские знания, практические умения и навыки, выраженные педагогические способности и качества личности. Это качественный уровень его профессиональной духовной и педагогической деятельности, имеющей христианский смысл, ориентированной на нравственное обучение и воспитание личности в условиях церковного служения, направленной на сочетание Божественного и человеческого начала как жизненного результата и оптимального процесса его достижения.

Мы считаем, что ориентировочными параметрами педагогической компетентности священника должны быть:

- успешность его духовно-нравственной деятельности,
- методическая грамотность и глубокое знание предмета своих занятий;
- личностные характеристики;
- творческие качества;
- пасторский характер отношений с воспитанниками;
- стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Педагогическая компетентность священника представляет собой совокупность теоретических знаний и практического опыта, полученного в результате достаточно длительного периода своего духовного служения.

Методологической основой в формировании педагогической компетентности священника является православная религия, педагогика, психология, философия, история, конкретные методики организации педагогической деятельности.

В связи с этим принципами педагогической направленности в теологическом образовании, определяющими эффективность формирования педагогической компетентности священника, должны стать:

- интеграция педагогики и специальных богословских дисциплин в духовном образовании;

- целостность развивающего педагогического процесса, идущего через аудиторную и внеаудиторную работу, педагогическую практику студентов в православном социуме;

- преемственность содержания теологического образования;

- непрерывность психолого-педагогической подготовки;

- гармонизация личностных стремлений будущих священнослужителей и потребностей прихода и епархии;

- вариативность психолого-педагогической подготовки для широкого выбора образовательных программ с учетом личностных способностей и интересов студента;

- единство фундаментальной гуманитарной, церковно-богословской и психолого-педагогической подготовки.

В формировании педагогической компетентности будущего священнослужителя все структурные компоненты педагогической подготовки должны совпадать с компонентами его религиозной педагогической деятельности. Он должен быть готовым не только к решению узкопрофессиональных задач, но и быть способным к взаимодействию с представителями других культур и конфессий в ходе своей профессиональной деятельности, уметь адекватно общаться с людьми, быть толерантным к их культурным традициям и т. д.

Адекватному формированию педагогической компетентности мог бы помочь соответствующий спецкурс, после ознакомления с которым студенты семинарии смогли бы стать не только носителями педагогических норм, но и его компетентными пользователями.

Получение профессионального образования в духовной семинарии сопряжено с особым образом жизни, проникнутым духом Церкви, духом православия. Это сложное и многоаспектное явление, интегрирующее разнообразные направления духовно-воспитательной и просветительской деятельности, которыми должен овладеть священник. Православные приходы сегодня остро нуждаются в священнослужителях с высоким уровнем профессиональной, в том числе и педагогической компетентности. Назрела объективная необходимость формирования педагогической компетентности студентов в православной семинарии для успешного выполнения ими в условиях многоуровневой профессиональной деятельности задач личностной и профессиональной самореализации, способности строить межличностные и социальные связи и отношения, нести свое высокое предназначение служения людям и Богу.

Литература

1. Дворецкая М.Я., Турина А.О. *Смысл жизни в религиозно-философской антропологии В.И. Несмелова // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2018. – Вып. 48. – С. 121–127.*

2. Дивногорцева С.Ю. *К вопросу о формировании педагогической компетентности учащихся духовных школ Русской Православной Церкви // Интеграция светского и религиозного образования в российской и международной практике в условиях развития*

культурно-образовательной среды: *Материалы научно-практической конференции (15–16 мая 2014 г.) / Л.Н. Урбанович, общ. ред. – Смоленск, 2014. – С. 43.*

3. Плеханов Е.А. *Педагогика в духовных академиях России [Электронный ресурс]: Режим доступа: (URL: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193139420&archive=1195596785&start_from=&ucat=&). (Дата обращения: 03. 04.2020).*

4. *Православная педагогика. Исторические психолого-педагогические очерки. – Самара, 1998.*

5. *Приказ Минобрнауки России от 17.02.2014 № 124 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 23.04.2014 № 32069).*

6. Розина О.В. *Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога. – М., 2015.*

7. Синельников С. П. *Законоучитель дореволюционной школы: личность и исполнение обязанностей. Ч. 1 (URL: <http://www.orthedu.ru/news/3208-zakonouchitel-dorevolucionnoy-shkoly-lichnost-i-ispolnenie-obyazannostej.html>). (Дата обращения: 03. 04.2020).*

8. Слостенко В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.*

9. Терехов П.П. *Специалист социокультурной сферы: педагогическая компетентность. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2002. – 144 с.*

10. Урбанович Л.Н. *К вопросу об актуальности педагогической подготовки студентов духовных школ // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 1 (40). – С. 17–26.*

УДК 378

**Т.М. Трегубова, д. п. н., профессор,
А.С. Кац, к. п. н.,
Л.А. Шибанкова, к. п. н., доцент,
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
г. Казань, Россия**

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И УСПЕШНАЯ ПРАКТИКА

Аннотация. В данной статье предпринята попытка актуализировать проблему профессионального развития педагогов и показать необходимость ее совершенствования в контексте цифровизации образования; представить некоторые концептуальные основания данного процесса, а также презентовать успешный зарубежный опыт в данной области. Авторы отмечают, что в условиях цифровой эпохи акцент делается на дистанционное обучение в контексте профессионального развития средствами МООС – онлайн курсов. В представленной статье охарактеризована также взаимосвязь эффективности профессионального развития педагога с выбранным им когнитивным стилем, что является предпосылкой достижения педагогического мастерства и самореализации педагогов. Таким образом, в результате сравнительно-педагогического исследования с использованием технологии бенчмаркинга были выявлены концептуальные идеи, условия и факторы совершенствования процесса профессионального развития педагогов в России и за рубежом в условиях цифровизации, что может послужить знаниевой основой для последующих научных исследований в этой области.

Ключевые слова: профессиональное развитие, цифровизация образования, педагогическое мастерство, когнитивные стили педагогов, бенчмаркинг.

*T.M. Tregubova, Doctor, professor,
A.S. Kats, PhD
L.A. Shibankova, PhD, associate professor,
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
Kazan, Russia*

ENHANCING TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN DIGITAL CONTEXT: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND SUCCESSFUL PRACTICE

***Abstract.** This challenging research paper is an effort to actualize the problem of teachers' professional development and to reflect the need of its enhancing in the digital context; to describe new conceptual foundations of the process and present successful international experience in this sphere. The authors stress that in the conditions of education digitalization the accent is paid on distance education in the context of teachers' professional development via means of MOOC – online-courses. In this article, interconnection between efficiency of teacher's professional development with the chosen cognitive style is also described, which is the precondition (for achievement) pedagogical mastery and teachers' self-realization. To sum up, in the result of comparative-pedagogical research with implementation of benchmarking technologies, some conceptual ideas, conditions and factors of enhancing process of teachers' professional development in Russia and abroad in the conditions of digitalization were defined, that would serve as "knowledge" foundation for the succeeding research in the sphere.*

***Keywords:** professional development, digitalization of education, pedagogical mastery, teachers' cognitive styles, benchmarking.*

Образование, являясь ресурсом поступательного развития общества, является механизмом передачи и усвоения новых знаний, умений, профессионального и социального опыта, что в целом направлено на формирование модели поведения членов общества.

На фоне высшего этапа постиндустриальной эпохи и четвертой технологической революции существенные изменения претерпели системы образования разных стран. При этом именно педагог, накапливая социальный опыт, является носителем общественных ценностей и связующим звеном между прошлым общества и его перспективным будущим. Роль и функции педагога определяются тем большим значением, которое придает общество делу обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, совершенствованию системы образования.

Качество образования, успешность его развития и результативность определяются, прежде всего, деятельностью педагогического состава образовательной организации: учить должны те, кто не только хорошо знает свой предмет, но и регулярно обновляет свои знания в профессиональной сфере, вносит свой вклад в развитие науки, а также способен передать систему этих знаний и сформировать модели познания обучающегося.

Регенерация педагогического образования и совершенствование системы профессионального развития педагога предполагает трансформации, затрагивающие все этапы становления и развития педагогического работника: мотивирование на профессию; подготовку в образовательной организации, соответствующую современным требованиям; трудоустройство; сопровождение и поддержку педагога в процессе реализации карьерных

стратегий. Кардинальные перемены на всех этапах становления и развития педагога направлены на формирование педагогической элиты, способной успешно решать профессиональные задачи, формировать пространство образования вокруг человека, осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации образования, которая формирует новые роли и функции педагога.

Современный педагог – это педагог с новым планетарным мышлением. Темп развития общества, «эпоха семи революций» (популяционная, ресурсная, экономическая, управленческая, технологическая, информационная, цифровая), новый мир, определяемый четвертой технологической революцией, меняют образовательную парадигму, теперь – это не устойчивая внешняя среда, а постоянно и быстро меняющийся мир. Кадры и образование выступают одним из «ключевых институтов, в рамках которых создаются условия для развития цифровой экономики» [4].

Переход к информационному обществу показывает, что знания, новые технологии, уровень образованности и способность эти знания создавать – это самая большая ценность. Современный педагог образовательной организации стоит перед необходимостью расширять потоки знаний и передавать их всем желающим обучаться, при этом их форма обучения не имеет значения, важна только гарантия – формирование высококлассного человеческого капитала, будущего кадрового потенциала страны. Требование цифрового вызова – это понимание современным педагогом необходимости владения такими новыми реалиями, как сетевые технологии, облачные технологии, и, наконец, открытое образование. В современном мире цифровые технологии, являясь средой существования, открывают все новые возможности, но в то же время цифровая среда требует от педагогов другого восприятия мира, иного педагогического стиля в профессиональной деятельности, иных педагогических технологий и форм работы с обучающимися. Сегодня речь идет о готовности к профессиональной деятельности в образовательных организациях, в которых внедряются «целевые модели цифровой образовательной среды»; формируются «сообщества горизонтального обучения»; разрабатывается «система фиксации цифрового следа» и выстраивания «индивидуальной траектории обучения» для каждого обучающегося [3].

Стремительно набирает популярность форма дистанционного образования – МООС-образование (англ. Massive open online course, МООС), обуславливающее появление наднациональных/трансграничных моделей квалификаций и компетенций, создающее максимально доступные для каждого условия получения образования. Массовые открытые онлайн-курсы возникли как ответ на поиск новых эффективных моделей образования в эпоху цифровизации, как курс на преодоление закрытости университетов, завоевание международного образовательного пространства и утверждения в нем на фоне повышения конкурентоспособности университета, как реакция на глобализацию в системе образования. Обучение в формате МООС предоставляет обучающимся возможность получить знания от ведущих

лекторов со всего мира, без необходимости академической мобильности, по индивидуальной образовательной траектории, в течение всей жизни.

Разработка и реализация МООС повышает доступность образования, обновляет структуру образовательной организации, позволяет преодолеть географические ограничения. Образовательной организации, выходящей на рынок МООС, и профессорско-преподавательскому составу вуза, определяющем человеческий капитал образовательной организации, необходимо преодолеть много барьеров и приложить немало усилий для решения таких вопросов, как:

- глобальная конкуренция на международном и государственном уровнях;
- соблюдение баланса между инновациями и сохранением эффективного педагогического опыта;
- высокий международный уровень результатов интеллектуальной деятельности;
- усиление организационной составляющей развития вуза;
- развитие профессионального взаимодействия в образовательном пространстве на региональном, государственном и международном уровнях.

Все вышеперечисленные позиции определяют требования к современному педагогу, осуществляющему свою профессиональную деятельность в эпоху цифровизации. Одновременно сегодня они выступают как важнейшие факторы, способствующие совершенствованию системы профессионального развития педагога организации высшего образования.

Несомненно, «принципиально новые требования к отечественному образованию и его изменившиеся функции требуют новых подходов к решению проблем образования, и успешность этих действий непосредственно зависит от профессионального мастерства и компетентности учительских кадров» [7: 40]. Соответственно, акцент в профессиональном развитии педагога делается на достижение профессионального мастерства педагога средствами совершенствования его профессиональных навыков, развития его творческого потенциала.

Идет поиск наиболее эффективных путей развития дополнительного образования и профессионального мастерства педагогических кадров. Контекст достижения поставленных в *общегосударственной программе «Развитие образования» целей на период 2018–2025 годов* диктует нам следующие стратегические направления: развитие онлайн-образования, повышение качества образования, обеспечение доступности образования.

Система профессионального развития педагогов, которая сегодня реформируется, должна своевременно и оперативно реагировать на современные вызовы, государственные и общественные инициативы, поставленные перед педагогическим образованием *Национальным проектом «Образование»*. В данном проекте и во всех документах, принятых в его развитии, подчеркивается, что эффективная система непрерывного

профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах.

В ходе опытно-экспериментальной работы в ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (ИППСП) были выявлены концептуальные идеи, которые выступают концептуальными основаниями для реформирования российской системы профессионального развития педагогов. Среди них:

➤ **идея личностно-ориентированной направленности** системы профессионального развития педагогов, раскрывающаяся в сущности ее реформирования *являющейся особенностью когнитивного капитала российской образовательной организации наряду с ценностью знания и пролонгированным эффектом организационных и позиционных изменений* в образовательной организации. Это определяется тем, что каждое действие акторов образовательной деятельности подразумевает педагогическое влияние на профессиональное становление и развитие обучающегося, задействуя его личностную и когнитивную составляющую, прямо или опосредованно влияя на его концептосферу;

➤ **идея социокультурной значимости** системы профессионального развития педагогов как важного компонента в общей системе повышения квалификации, базирующейся на общих ценностях глобализации и регионализации образования, как социального блага и тренда в развитии педагогических исследований;

➤ **идея перманентного внедрения инноваций** в систему профессионального развития педагога, блокирующая «растворение» введения новшеств в море различного рода трудностей (проблем) и формирование «цифрового колхоза» (Д.А. Медведев) – в его ироническом житейском толковании как что-то устаревшее, не актуальное, не вписывающееся в современные реалии, архаичное и даже где-то анекдотичное;

➤ **идея «открытости системы** профессионального развития педагога, предполагающая открытость и доступность к информации о программах повышения профессионального мастерства, международным обменам преподавателями и научными сотрудниками, а также доступность и открытость к международным профессиональным контактам через профессиональные сетевые связи и разнообразные формы коммуникаций;

➤ **идея «двойного опережения»** в профессиональном развитии педагогов, предполагающая не только продвижение «опережающих», но и подтягивание «отстающих», а также использование инновационных технологий в поддержании «опережающих» в условиях «цифрового разрыва»;

➤ **идея создания «конкурентных кластеров»** (М. Портер), согласно которой конкурентные преимущества и конкурентные недостатки той или иной структуры (системы) могут быть признаны таковыми лишь в пределах определенного кластера, что актуализирует проблему определения критериальных показателей эффективности функционирования традиционной или инновационной модели повышения профессионального мастерства педагогов. Одновременно можно сделать вывод, что в рамках реализации

данной идеи для успешной конкуренции вузам не обязательно делать одно и то же, например, разрабатывать программы профессионального развития педагогов или учебно-методические комплексы: вместо этого на основе сотрудничества и партнёрства следует обмениваться наиболее эффективными разработками, учебным контентом, технологиями, педагогическими кадрами;

➤ **идея выявления и имплементации лучших образовательных образцов и практик** системы профессионального развития педагогов за рубежом с использованием технологии бенчмаркинга. Ее реализация может стать важным шагом и выступить в качестве ресурса и ориентира для повышения эффективности реформирования отечественной системы повышения квалификации, педагогов, а также минимизировать риски принятия управленческих решений, успешно трансформируя зарубежные инновационные находки.

Еще одним фактором, способствующим совершенствованию системы профессионального развития педагогов, является осознанным выбором когнитивных стилей педагогов, что, является «предпосылкой (достижения) педагогического мастерства и самореализации педагогов» [1]. В связи с необходимостью выбора нескольких ведущих когнитивных стилей педагогов, формируется их индивидуальный спектр когнитивных стилей. Интеллектуальное поведение и (интеллектуальные) поведенческие реакции педагога в профессиональной деятельности могут быть спрогнозированы средствами анализа когнитивных стилей.

Интерес ученых-исследователей к проблеме когнитивных стилей в психолого-педагогической науке с позиции цифровой трансформации обусловлен ростом объема данных, многомерностью и сложностью информации для системного анализа, полидисциплинарным характером процессов в системе образования.

Согласно авторской позиции Белобоба Е.В., изучение когнитивных стилей (педагогов) является актуальным, ввиду следующих факторов:

– исследование когнитивных стилей является междисциплинарным, находясь на стыке психологии познания и психологии личности, что обуславливает возможность всестороннего анализа исследуемого феномена;

– понимание, совершенствование и прогнозирование эффективности образовательной деятельности педагогов становится возможным при изучении особенностей их когнитивной сферы;

– уточнение сферы, характера и направленности профессиональной деятельности педагога происходит в зависимости от учета индивидуально-личностных, психологических особенностей педагога [1].

Следовательно, можно утверждать, что исследование когнитивных стилей педагогов приобретает определенную значимость в контексте переосмысления ключевых аспектов профессиональной деятельности, определения вектора ее развития и совершенствования.

Согласно позиции отечественных ученых [1; 8], феномен «когнитивный стиль» понимается как индивидуально-психологический способ восприятия, анализа и структурирования информации, реализуемый на всех уровнях

познания. Зарубежные ученые-исследователи [2, 9] отождествляют «когнитивный стиль» со стилем мышления. А.В. Либин полагает [2], что феномен «когнитивный стиль» сопоставим с индивидуальными различиями личности в интеллектуальной (поведенческой) деятельности, а определение «когнитивный» соотносимо с когнитивными процессами личности. В современной психолого-педагогической литературе [1; 2; 5] приведены результаты исследования когнитивных стилей: прослеживается взаимосвязь между когнитивными параметрами, а также с некоторыми психолого-педагогическими феноменами (когнитивный стиль как детерминант успешности в обучении, когнитивный стиль как способ развития интеллектуальных способностей педагога; когнитивный стиль как выбор стратегии интеллектуальной деятельности и др.).

Мы исходим из того, что **когнитивный стиль педагога** – это уникальный способ переработки и структурирования информации, генерации знаний и их трансляции педагогом в рамках образовательной деятельности.

Научный интерес к проблеме изучения когнитивных стилей в аспекте профессионального развития педагогов обусловлен, в первую очередь, необходимостью выбора траектории профессионального развития педагога с учетом индивидуально-психологических особенностей личности, значимых для профессиональной деятельности. Педагогу следует подходить осознанно к отбору форм, методов и технологий профессионального развития, что будет способствовать определению содержания и направленности его профессиональной деятельности. Изучение когнитивных стилей педагогов, с одной стороны, позволит исследовать «типичные формы его интеллектуального поведения», а, с другой стороны, каждый педагог обладает «(индивидуальным) внутренним опытом регулирования механизмов интеллектуальной активности» [8: 11]. Соответственно, индивидуальные различия в познавательной деятельности являются существенными при определении средств профессионального развития.

Некоторые ученые-исследователи [1; 2; 8] склонны полагать, что анализ когнитивных стилей является многофункциональным, способствует решению задач в профессиональной деятельности педагога. Так, на основе анализа когнитивных стилей педагогов высшей школы можно определить и частично ликвидировать «проблемные зоны» в преподавании, сделать акцент на совершенствование определенных профессиональных характеристик, снизить психолого-педагогические барьеры при обучении студентов, связанные с особенностями их когнитивной сферы и вызовами цифровой эпохи. Педагог, не осуществляющий анализ своих когнитивных стилей, не умеет грамотно планировать и реализовывать педагогическое взаимодействие: слабо осуществляет рефлексию собственных установок и способов воздействия на студентов, недостаточно гибок в различных ситуациях взаимодействия, не учитывает обратной связи со студентами. Результаты проведенных исследований [1; 7; 9] наглядно иллюстрируют, что анализ когнитивных стилей в аспекте профессионального развития необходим для развития навыков эффективного педагогического взаимодействия.

В заключении, кратко представим некоторые выводы, к которым мы пришли в процессе изучения успешных практик профессионального развития педагогов высшей школы, как результат реализации **бенчмаркинг – проекта «Лучшие практики профессионального развития педагогов в университетах Европы»** в 2019–2020 гг.

Бенчмаркинг в контексте образовательной сферы – это инновационная технология конкурентного анализа, измерения и сравнения результатов деятельности ведущих образовательных организаций с целью поиска лучших педагогических практик и результативных моделей образования с их последующей успешной адаптацией для выработки стратегий развития, повышения конкурентоспособности и увеличения инвестиционной привлекательности образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Образовательный бенчмаркинг имеет исследовательский характер, так как это и поиск некоего «эталопа» – «best of the best» в своей сфере, и выработка показателей, критериев, их анализ, сравнение, и определение стратегий достижения найденного идеала. И все это опирается, как и принято в научном мире, на достоверные данные.

В нашем бенчмаркинг-проекте «Лучшие практики профессионального развития педагогов в университетах Европы» в качестве объектов бенчмаркинга были выбраны европейские университеты – партнеры Института педагогики, психологии и социальных проблем по двум международным консорциумам Программы ЭРАЗМУС+ в рамках Проекта “HORIZON 2020”. Среди них – Болонский университет (г. Болонья, Италия), Вагенингенский университет и научно-исследовательский центр (Нидерланды), Белградский университет (Сербия), Университет г. Коимбра (Португалия).

В процесс поэтапной реализации бенчмаркинг-проекта было выявлено, что современному университету все больше становятся необходимыми «новые» преподаватели, умеющие легко перенастраивать свое преподавание, способные наладить контакт с любой аудиторией обучающихся вне зависимости от уровня ее «цифрового разрыва», владеющие мультимедийными технологиями (видеоуроки, тьюториалы, интерактивные платформы) и полностью «интегрированные» в глобальную сеть.

В связи с этим сегодня образовательные организации за рубежом организуют программы переподготовки и профессионального развития преподавателей по наиболее привлекательным направлениям профессионального совершенствования. Фактически развертывается тотальная система «переобучения обучающихся» (re-education of educators), что способствует приращению человеческого капитала образовательной организации. Система переобучения обеспечивается Центрами методик преподавания, Центрами технической поддержки образования, Центрами совершенствования и профессионального развития, созданными при университетах и поддерживаемыми университетами.

С помощью бенчмаркинга было установлено, что к характеристикам европейской системы профессионального развития педагогов (ПРП) в контексте Болонского процесса можно отнести:

- полимодельность и многовариативность системы ПРП;
- диверсификацию форматов, структур и программ системы ПРП; замена традиционной модели на нелинейные (асинхронные) модели;
- утверждение парадигм личностно-ориентированного развития и использование модульно-компетентностных технологий в качестве новых организационных рамок профессионального развития педагогов;
- интернационализацию системы профессионального развития педагогов и придание ей «европейского» характера (ориентация на европейские ценности, воспитание двойной лояльности у обучаемых, др.);
- развитие социального партнерства и диалога между субъектами процесса профессионального развития педагогов;
- усиление профессионализации процесса профессионального развития педагогов, а именно: актуализация потребности в контроле качества и профессиональных сертификатах, их признание; более тесная связь с научно-исследовательской деятельностью; возрастающая потребность в образовательных программах для профессионального развития и др.;
- расширение источников для грантов и стипендий для поддержки профессионального развития педагогов;
- усиление конкуренции на международном и национальном рынке образовательных услуг для повышения профессионального мастерства педагогических кадров.

Таким образом, в эпоху цифровизации возрастающая роль профессионального развития педагогов приобретает глобальный характер в открытом обществе, где востребованным становится инновационный опыт, поддержка взаимодействия успешных практик, диссеминация инициатив и инноваций педагогов и руководителей образовательных организаций, усиление личностно-ориентированной направленности системы повышения квалификации педагогов организаций высшего образования.

Литература

1. Белобол, Е.В. Когнитивные стили: функциональный подход / Е.В. Белобол // *Вестник РУДН, серия Психология и педагогика*. – 2007. – № 3–4. – С. 20–30.
2. Либин, А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // *Стиль человека. Психологический анализ* / под ред. А.В. Либина. М., 1998. – С. 109–124.
3. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. – Казань: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.
4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»)
5. Смирнов, А.А. Взаимосвязь когнитивных стилей педагогов и субъективно-семантических характеристик задачи / А.А. Смирнов, О.А. Кузьмичева // *Вестник Ярославского государственного университета*. 2008. – № 6. – С. 40–45.

6. Трегубова Т.М., Кац А.С., Шибанкова Л.А. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Л.А. Шибанкова // Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского научного конгресса. – 2020. – Москва. Издательство: Инфинити (Уфа). – С. 31–37.

7. Трегубова, Т.М. Бенчмаркинг успешного международного опыта профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования / Т.М. Трегубова // Материалы всероссийской международной научно-практической конференции с международным участием «Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации». – (31 декабря 2019 г.). – Чебоксары: Изд. дом «Среда», 2019. – С. 39–42.

8. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

9. Witkin, H. et al. *Personality through perception*. N.Y., 1954. – 561 p.

УДК 378.147

*К.А. Туманянц, к. э. н., доцент
Волгоградский государственный университет
г. Волгоград, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. Смещение акцентов образовательной деятельности с предоставления знаний на формирование компетенций требует использования педагогами не только репродуктивных, но и проблемно-поисковых методов обучения. В исследовании выявлены особенности подготовки и проведения занятий кейс-методом. Работа основана на опыте создания и апробации кейса в магистратурах Волгоградского государственного университета и Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС. Практическое значение результатов заключается в повышении качества подготовки студентов вузов благодаря кейс-методу.

Ключевые слова: кейс-метод, интерактивность, навык, компетенция, практико-ориентированное образование, проблемно-поисковый метод обучения, «мягкие» навыки, «жесткие» навыки.

*K.A. Tumanyants, Dr. PhD Associate professor
Volgograd State University,
Volgograd, Russia*

THE USE OF CASE-STUDY IN COMPETENCE-BASED APPROACH TO EDUCATION: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Abstract: The changing focus of education from provision of knowledge to formation of competences requires the use of not only reproductive, but also problem-solving teaching methods by the educators. The research project identified the key features of preparation and teaching of classes using case-study. The paper is based on the development and testing of cases for graduate programs of Volgograd state university and Volgograd institute of management, branch of RANEP. The practical significance of the results is to improve the quality of higher education with help case-study.

Keywords: case-study, interactivity, competence, practice-oriented education, problem-solving method of learning, soft skills, hard skills

Современное общество предъявляет жесткие требования к выпускникам высших учебных заведений, ожидая от них способности быстро включиться

в решение профессиональных задач, поиска нестандартных подходов к преодолению возникающих проблем, умения организовать взаимодействие нескольких участников проекта для совместного выполнения поставленных целей. Подготовка специалиста адекватного актуальным вызовам предполагает переход от трансляции обучаемым знаний к формированию и развитию у них специальных и универсальных компетенций. Модернизация образовательного процесса неразрывно связана с расширением применяемых преподавателями методов и стремлением использовать наиболее эффективный инструментальный обучения.

Одним из нетрадиционных методов обучения является кейс-метод. Кейс представляет собой описание реальной ситуации, исходя из которого обучаемым следует решить поставленную задачу. Возникнув в бизнес-образовании, этот метод за короткий срок приобрел большую популярность при подготовке специалистов самого разного профиля. В силу своих специфических характеристик кейс-метод обладает как широкими возможностями, так и существенными ограничениями. Выявление особенностей подготовки и проведения занятия в форме кейса выступает целью настоящего исследования. Работа основана на опыте создания и апробации кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» [4] в магистратурах Волгоградского государственного университета и Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС по направлению подготовки «Экономика» и «Финансы и кредит».

Настоящая работа структурирована следующим образом. В первой части проведен анализ научной литературы по теме исследования. Вторая часть работы посвящена изучению отличительных черт кейс-метода в педагогической деятельности, порождающих разнообразие его возможностей. В третьей части работы рассмотрены сложности, связанные с подготовкой и проведением кейса. Выводы и рекомендации приведены в заключительной части работы.

Кейс как инструмент обучения в работах зарубежных и отечественных исследователей

О важности для образовательного процесса не только содержания учебного занятия, но и его формы науке известно уже давно. Согласно результатам исследования [6], доля воспроизведенной студентами информации по истечении 6 недель после прослушивания классической лекции не превышает 8 %. Этот показатель увеличивается при изменении способа работы с обучаемыми, превышая 60 % при совместной групповой познавательной деятельности студентов и достигая 98 % когда студенты учат друг друга. Из более современных работ можно отметить статью [9], убедительно демонстрирующую преимущества активных форм обучения по сравнению с традиционным «рассказыванием» (“teaching by telling”). В частности, экзаменационные результаты обучавшихся с использованием активных методов были на 6 % выше, а вероятность провала в 1,5 ниже чем у остальных студентов.

К активным подходам к обучению, помимо кейса, относится широкий круг методик, среди которых выделяют «перевернутый урок» («flipped classroom»), самообразование, преподавание с использованием социальных медиа каналов, геймификацию [12], симуляцию [11], проектную деятельность [3] и другие. Причем каждый из таких подходов обладает своими достоинствами и не может быть определен как «самый лучший». В зависимости от образовательных целей и возможностей преподаватель должен самостоятельно выбирать наиболее эффективные способы обучения [8].

С другой стороны, активные формы обучения, принципиально отличаясь от пассивных, не всегда могут быть жестко разделены между собой. Так, например, во многих кейсах присутствуют игровые элементы, поскольку участникам предлагается примерить на себя роль реального действующего лица анализируемой ситуации [2]. Выполнение практического задания непосредственно в учебной аудитории роднит кейс с «перевернутым уроком». У кейса и симуляции также много общих черт, поскольку оба метода предполагают моделирование определенной ситуации. Разница между ними, по сути сводится к тому, что в кейсе это, как правило, реально существовавшая ситуация, а при симуляции она чаще всего гипотетическая. Кроме того, кейс требует единственности решения, тогда как при симуляции учащиеся могут пробовать разные сценарии, выбирая из них оптимальный [11].

При этом кейс метод пользуется большой популярностью у учащихся. По результатам исследования [10] примерно 70 % студентов попросили включить этот метод в учебные программы, и около 90 % сказали, что они получили полезные знания на занятиях в форме кейса. Возможно этим объясняется и устойчивый интерес к кейс-методу со стороны педагогов. По данным [12] в период с 2000 по 2017 год ежегодно в электронных наукометрических базах данных регистрируется от 10 до 40 только англоязычных публикаций, посвященных применению этого метода в образовательной деятельности.

Среди преимуществ кейс-метода по сравнению как с традиционными, так и нетрадиционными формами преподавания исследователи [13; 14; 15] называют высокую результативность в формировании профессиональных навыков. Кроме того, кейс помогает обучающимся понять возможности применения теоретических знаний на практике [7]. Одной из сильных сторон кейс-метода выступает тренировка общекультурных навыков учащихся (“soft skills”), таких как критическое мышление [13; 14], межличностная коммуникация [1; 15], планирование и личная ответственность [16].

Специфика занятия в форме кейса

Кейс вполне обосновано относят к активным методам обучения, однако необходимо отметить, что он также выступает интерактивным методом. Если принадлежность к первой группе отражает факт глубокой личной вовлеченности учащихся в познавательную деятельность, то принадлежность ко второй означает возможность организации диалога, «обратной связи» между учащимся и преподавателем. Этот аспект обычно в меньшей степени находится в поле зрения исследователей. Между тем возможность взаимодействия

в процессе выполнения задания очень важна и для обучаемого и для обучающего.

В частности, при проведении кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» было отмечено, что обсуждение вопроса о размере налоговой ставки в студенческих командах практически полностью концентрировалось на фискальных эффектах для налогоплательщиков. При этом студенты игнорировали последствия возможного изменения ставки для регионального бюджета, а, следовательно, для бюджетополучателей и для долговой нагрузки субъекта РФ. Соответствующие комментарии преподавателя заставляли участников кейса учитывать данный фактор при аргументации принятого командой решения. С другой стороны, в содержании некоторых тем дисциплины впоследствии был дополнительно сделан акцент на взаимосвязи бюджетной и налоговой политики региона.

Вопросы налогового регулирования, которым посвящен разработанный кейс, как правило, хорошо знакомы студентам экономических и финансовых направлений подготовки. Однако чаще всего они не осознают их проблематики. Фискальное нормотворчество воспринимается учащимися скорее как акт политической воли уполномоченных органов нежели результат поиска компромисса между противоречивыми интересами различных общественных групп. Выполнение заданий кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» заставляет студентов обосновывать предлагаемый ими размер налоговой ставки, что требует применения знаний, навыков и умений, полученных в ходе обучения.

Несмотря на то, что в каждой анализируемой в кейсе ситуации преподавателю известен фактический исход, который позволяет дать научнообоснованную оценку оптимальности принятого студентами решения, качество ответов участников кейса определяется в значительной степени на основе адекватности их обоснования. Критерии оценивания работы студентов на занятии в форме кейса изначально озвучиваются преподавателем. Таким образом, учащиеся видят взаимосвязь получаемого ими образования с задачами, возникающими в жизни.

Фабула кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» построена на реальной ситуации выбора каждым российским регионом ставки налога на доходы, уменьшенные на расходы, уплачиваемого налогоплательщиками, применяющими упрощенную систему налогообложения. Необходимость такого выбора возникла после вступления в силу с 1 января 2009 года изменений в Налоговый кодекс РФ, разрешавших устанавливать ставку налога в размере от 5 до 15 %, вместо действовавшей до этого единой по всей стране ставке 15 %. В 12 субъектах РФ ставка осталась на прежнем максимальном уровне. В 15 регионах ставку снизили для налогоплательщиков, использующих данный налоговый режим. В остальных регионах ставку дифференцировали для разных налогоплательщиков.

Разброс решений указывает на высокую степень неопределенности, в которой депутатам законодательных собраний регионов приходится

принимать соответствующее решение. В условиях кейса студентам предоставляется вся информация, доступная членам представительных органов власти, но однозначного решения на ее основе принять нельзя. В некоторых вариантах учебного кейса участники должны самостоятельно найти необходимую для принятия решения информацию. Тем самым у учащихся происходит развитие компетенций столь необходимых на рынке труда, когда, используя теоретические знания, сформированные навыки и умения, требуется решить задачу в условиях неопределенности.

Как известно в современных условиях успешность выпускника зависит не только от уровня его профессиональной квалификации (“hard skills”), но и от более универсальных навыков построения коммуникаций в коллективе, креативного и критического мышления и т. д. (“soft skills”). Развитие «мягких» навыков обеспечивается в кейсе групповыми заданиями. Поскольку очевидных решений не существует от участников требуется проявить дар убеждения других членов команды при выработке общего ответа. При проведении кейса можно было наблюдать разные модели группового поведения от «следования за лидером» до формирования сложных коалиций и поиска компромисса между альтернативными позициями.

В завершающей части занятия преподавателю следует стремиться публично дать анализ не только результата работы каждой группы, но и того, каким образом команда к нему пришла. Зачастую коллективное обсуждение процесса принятия решений каждой группы оказывается для студентов не менее ценным, чем разбор качества самих решений. Создание приближенных к жизненным реалиям обстоятельств предполагает разделение обучающихся на команды преподавателем. В отличие от формирования команд самими студентами, когда в одной группе оказываются наиболее часто общающиеся сокурсники, например, рандомная группировка означает более суровые условия для тренировки общекультурных компетенций.

Как уже отмечалось выше, практически каждое занятие в форме кейса содержит элементы игры. Выполнение роли депутата регионального законодательного собрания, главы региона или руководителя его финансового ведомства повышают заинтересованность и вовлеченность учащихся в образовательный процесс. К этому же результату приводит и состязательный характер выполнения задания. Причем было отмечено, что студенты соотносят свой вариант налоговой ставки не только с ответами других команд, но и с фактическими последствиями действий региональных властей. Пытаясь найти более дальновидное и взвешенное решение, они имплицитно включают в круг «соревнующихся» и участников реальных событий, на которых построен кейс.

На мой взгляд, это свидетельствует о том, что результатом ожесточенных дебатов в командах помимо решения об оптимальной налоговой ставке становится стремление студента проверить правильность личной позиции (не всегда совпадающей с ответом команды) по данному вопросу, как подтверждение имеющейся квалификации и собственной состоятельности как специалиста в выбранной профессии. Эмоциональный характер итогового

обсуждения ключей кейса указывает на глубокую степень индивидуального погружения учащихся в проблематику занятия, которая обеспечена мотивацией самоутверждения. Сверяя собственное понимание проблемы налогообложения малого бизнеса и способа ее решения с действиями участников реальной ситуации, студент подспудно ищет подтверждения высокой самооценки, тем самым более активно вовлекаясь в учебный процесс.

Проблемы подготовки и проведения занятия в форме кейса.

Поскольку задание выполняется участниками автономно с минимальной координирующей ролью преподавателя одним из основных условий успешного проведения кейса выступает достаточный уровень подготовленности учащихся. В частности, грамотный подход к решению кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» требует понимания различий между математическим и экономическим эффектами изменения ставки налога в кривой Лаффера, особенностей формирования налогооблагаемой базы и исчисления налогов при упрощенной системе налогообложения, навыков статистического анализа.

Для большей результативности было разработано 4 варианта кейса, отличающихся уровнем сложности. Как показала практика использования кейса, востребованными в зависимости от специфики учащихся и дисциплины могут быть как полностью аудиторная форма проведения кейса, когда участники выполняют задание непосредственно на занятии, так и смешанная форма, когда условия кейса студентам сообщаются на занятии, а результаты его внеаудиторного выполнения подводятся на другом занятии.

Главная сложность при разработке кейса связана с поиском ситуации, которая может выступить основой кейса. Следует отметить, что иногда кейсом называют задание, сценарий которого очень достоверно имитирует конкретные обстоятельства и возникающие в реальности проблемы, но все же предлагающее искусственно созданные разработчиком условия и решения. Такой способ обучения может вполне эффективно решать образовательные задачи, но, на мой взгляд, он не является кейсом. Принципиальное отличие кейса заключается в реальности событий и значений показателей, используемых и в его фабуле, и в его ключе.

Образовательная функция кейса заключается в практической иллюстрации теоретических подходов к решению актуальных проблем окружающего мира. Однако это предопределяет и основную сложность при его разработке, поскольку в реальности на исход ситуации влияет большое количество различных факторов. Результирующий эффект зачастую может быть разложен на отдельные составляющие, но опыт показывает, что тренировка в одном кейсе более 2–3 профессиональных навыков резко ухудшает образовательную эффективность занятия.

Так влияние изменения фискальных норм на экономику достаточно хорошо теоретически изучено наукой. Исследование же их практических последствий ограничено сложностью вычленения налоговых эффектов из всей совокупности факторов, воздействующих на хозяйственные процессы. Концепция кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса

в России» зародилась в ходе научного исследования применения налоговых инструментов для стимулирования малого предпринимательства [5].

Поскольку после 2009 года в разных регионах России были установлены различные ставки налога на доходы, уменьшенные на расходы при УСН, то сравнение уровня развития малого бизнеса до и после снижения налоговой ставки, а также в субъектах РФ, сокративших ставку и не менявших ее, способно стать базой для анализа оптимального размера ставки налога. В данном случае мы исходим из предположения, что все остальные факторы помимо фискального, влияющие на предпринимательскую активность в отдельном регионе, а также в каждый период времени в разных российских регионах, имеют сходный характер. Следовательно, межрегиональные различия в состоянии малого бизнеса будут объясняться преимущественно разницей налоговых ставок.

С отбором ситуаций для кейса связана еще одна проблема. Рассматриваемый в ней случай не должен быть специфическим. На уникальном примере не корректно объяснять закономерности. С другой стороны, есть риск того, что «слишком» типичная ситуация окажется узнаваемой. Тогда вместо того, чтобы искать способы решения проблемы, студенты будут вспоминать как в действительности развивались события и к чему это привело. Например, после апробации на фокус группах мы отказались от использования кейса, описывающего переход от прогрессивной к плоской шкале налогообложения доходов физических лиц в России в 2001 году. Позитивный исход этого решения оказался широко известен студентам и поэтому дискуссии при выполнении задания не получалось.

Выводы и рекомендации

Использование кейса в учебном процессе комплементарно компетентностному подходу к обучению благодаря интерактивности, практико- и проблемно- ориентированности, высокому уровню вовлеченности студентов в учебный процесс и тренировке универсальных навыков участников. Однако повсеместное применение кейс-метода ограничено высокими требованиями к уровню подготовки учащихся. В этой связи можно порекомендовать разрабатывать несколько вариантов кейса различного уровня сложности.

Кроме того, создание качественного кейса предполагает поиск реальных ситуаций, являющихся типичными для изучаемых процессов, но не широко известными. Сценарная основа кейса предполагает использование эмпирических данных, наглядно иллюстрирующих способ решения какой-либо актуальной проблемы при помощи научнообоснованных закономерностей. Для повышения эффективности занятия в выбранной конкретной ситуации число факторов, повлиявших на результат должно быть минимальным. Соблюдение указанных рекомендаций обеспечит высокую результативность кейс метода в образовательном процессе.

Доклад подготовлен с использованием гранта Благотворительного фонда Владимира Потанина по проекту ГК190000888.

Литература

1. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С. Кейс-стади: «изучение случая» – технология инактивированного познания // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – С. 1–9.
2. Картавых М.А., Щепетильников А.А. Использование технологии кейс-стади в формировании универсальных учебных действий познавательного характера // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 7. – Том 1. – С. 54–57.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Мусеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
4. Туманянц К. А. Программа кейса «Поиск оптимальной ставки налогообложения малого бизнеса в России» / К.А. Туманянц, И.С. Землянская. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2020. – 35 с.
5. Туманянц К.А., Фишер О.В. Способы улучшения результативности бюджетно-налоговых мер стимулирования малого предпринимательства в России // Вестник НГУЭУ. – 2018. – № 4. – С. 80–94.
6. Dale E. *Audio-Visual Methods in Teaching*. (3rd ed.). – New York: Dryden Press, 1969. – 263 p.
7. Davis C., Yadav A. *Case studies in engineering*. In A. Johri & B. Olds (Eds.), *Cambridge Handbook of Engineering Education Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 763 p.
8. Faghihi U., Brautigam A., Jorgenson K., Martin D., Brown A., Measures E., Maldonado-Bouchard S. *How gamification applies for educational purpose especially with college algebra*. *Procedia Computer Science*. BICA 2014. 5th Annual International Conference on Biologically Inspired Cognitive Architectures. – 2014. – № 41. – Pp. 182–187.
9. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. – 2014. – Vol. 111. – № 23. – Pp. 8410–8415.
10. Gavin K. *A case study of a project-based learning course in civil engineering design*. *European Journal of Engineering Education*. – 2011. – Vol. 6. – № 36. – Pp. 547–558.
11. Prado A.M., Arce R., Lopez L.E., García J., Pearson A.A. *Simulations Versus Case Studies: Effectively Teaching the Premises of Sustainable Development in the Classroom*. *Journal of Business Ethics*. – 2020. – № 161. – Pp. 303–327.
12. Safapour E., Kermanshachi S., Taneja P. *A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media*. *Education Sciences*. – 2019. – Vol. 9. – № 273. – Pp. 1–20.
13. Sankar C.S., Varma V., Raju P.K. *Use of case studies in engineering education: Assessment of changes in cognitive skills*. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*. – 2008. – № 134. – Pp. 287–296.
14. Tiwari A., Lai P., So M., Yuen K. *A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking*. *Medical Education*. – 2006. – Vol. 40. – № 6. – Pp. 547–554.
15. Yadav A., Vinh M., Shaver G.M., Meckl P., Firebaugh S. *Case-based instruction: Improving students' conceptual understanding through cases in a mechanical engineering course*. *Journal of Research in Science Teaching*. – 2014. – № 51. – Pp. 659–677.
16. Zuwala J., Sztékler K. *Implementation of case study method as an effective teaching tool in engineering education*. In *Proceedings of the IEEE Global Engineering Education Conference, Tenerife, Spain, 17–20 April 2018*. – Pp. 89–94.

*О.А. Фиофанова, д. п. н., доцент
Институт стратегии развития образования Российской академии образования,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Москва, Россия*

РАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДАННЫХ: МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ *

***Аннотация.** характеризуются методологические основы педагогики, основанной на данных, как новой области педагогического знания и практики. Систематизируются методы анализа образовательных данных в зависимости от объекта аналитики. Педагогическая рефлексия рассматривается как основа развития профессиональных компетенций педагогов по аналитике образовательных данных и организационно-педагогических компетенций по управлению качеством образовательных результатов школьников. Анализируются способы и организационные формы развития у педагогов компетенций анализа образовательных данных.*

***Ключевые слова:** развитие компетенций анализа образовательных данных; организационные формы профессионального развития педагогов; педагогика, основанная на данных; педагогическая рефлексия; методология и методы анализа образовательных данных.*

** Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-14016-мк «Методология анализа больших данных и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике “Педагогика, основанная на данных”, “Управление образованием на основании данных”».*

*O.A. Fiofanova, Dr., Associate professor
Institute for strategy of education development
of the Russian academy of education, Russian Presidential Academy
Moscow, Russia*

DEVELOPMENT BY TEACHERS OF COMPETENCIES OF ANALYSIS OF EDUCATIONAL DATA: METHODOLOGY AND ORGANIZATIONAL FORMS *

***Abstract.** The methodological foundations of pedagogy based on data are characterized as a new field of pedagogical knowledge and practice. The methods of analyzing educational data are systematized depending on the subject of analytics. Pedagogical reflection is considered as the basis for the development of professional competencies of teachers in the analysis of educational data and organizational and pedagogical competencies in managing the quality of educational results of students. The methods of introducing teachers to the culture of the analysis of educational data are analyzed.*

***Keywords:** development of competencies in the analysis of educational data; organizational forms of professional development of teachers; data-driven pedagogy; pedagogical reflection; methodology and methods for the analysis of educational data.*

** The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14016 mk*

Аналитика образовательных данных становятся новым инструментом для преобразования системы образования на основе принципа персонализации обучения и развития человека, для повышения качества образовательных результатов и управления образованием на основании данных. В связи

с развитием электронных образовательных платформ, цифровых ресурсов и сервисов (например: сервисы РЭШ, МЭШ [5], Цифровая платформа «Образование Югры» [3], Портал «Петербургское образование» [4; 14], «Сетевой город. Образование» Якутии [6] и другие), развитие электронных систем отчетности по результатам мониторинга образования (например: ОО-1, ОО-2 [2]) стало возможным накопление и систематизация образовательных данных. Образовательная политика начинает строиться на образовательной аналитике: новые аналитико-управленческие методы: а) прогноз развития на основе комбинации данных об образовании и развитии человека; б) метод выявления структуры и кластеризация образовательных данных; в) сетевой анализ «цифровых следов» и анализ образовательных данных по цифровому портфолио человека.

Отсутствие разработанных методологических подходов и технологий анализа образовательных данных не позволяет разработать компетентностно-ориентированные программы повышения квалификации педагогов в области анализа образовательных данных, затрудняет реализацию федеральных проектов «Цифровая школа» и «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» в России в связи с недостаточностью кадрового потенциала, компетентного в вопросах анализа и интерпретации образовательных данных, управления образованием на основании данных.

Методологические основания в области анализа образовательных данных (Educational data mining) – методологические подходы развития компетенций педагогов в области анализа образовательных данных:

а) методология исследования развития систем электронного обучения (e-learning) и электронных портфолио, цифровых следов в образовании, в том числе исследование моделей “brick and click” (смешение традиционного и электронного обучения), исследования “Modular object-oriented dynamic learning environment” (модульных объектно-ориентированных динамических обучающих платформ) и Digital twin (цифровые двойники в образовании),

б) методология проектирования и исследования технологий искусственного интеллекта – анализа образовательных данных, в том числе проектирование и исследование публичных репозитариев образовательных данных,

в) исследования развития методов анализа нового типа образовательных данных (например, новый метод social network analysis и прогнозные модели успеваемости школьников с помощью больших данных),

г) методология исследования структуры компетенций, концепций и практик компетентностного развития профессионалов по анализу данных в образовании, в том числе исследование и оценка эффективности программ (например, “Big data in education”, “Practical learning analytics”, “Data, analytics and learning”).

В нашем междисциплинарном исследовании «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на

основании данных»» на основе интеграции инженерно-технологической, психолого-педагогической, организационно-управленческой предметных областей исследования решаются фундаментальные задачи, имеющие практическое значение:

1) разрабатывается методология [8; 10] и технологии анализа и интерпретации данных об образовании и детском развитии, структурированные по направлениям:

– анализ и интерпретация данных для прогнозирования успеваемости школьников, индивидуального образовательного прогресса;

– анализ и интерпретация данных о когнитивных, личностных особенностях детей, особенностей мотивационного выбора профилей обучения для проектирования контента электронных образовательных сред и индивидуальных образовательных маршрутов;

– анализ и интерпретация данных о качестве образования по результатам итоговой аттестации школьников, Всероссийских проверочных работ, Всероссийской олимпиады школьников, международных исследований качества образования для разработки организационно-педагогических решений, управленческих решений о повышении качества образования, для доказательной образовательной политики;

2) на основе разработанных методологии и технологий анализа и интерпретации образовательных данных разрабатываются методологические принципы проектирования компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных» и «Управление образованием на основании данных» [9], что создает, в свою очередь, условия для развития в системе общего образования массовой практики и компетенции анализа и интерпретации данных в образовании, использования цифровых сервисов анализа образовательных данных для выработки организационно-педагогических и управленческих решений в образовании;

3) анализируется и модернизируется система мониторинговых показателей системы общего образования, ее организационно-правовые основы и статистический инструментарий, сформулированы проектные предложения по модернизации методологической и организационно-правовой базы мониторингов общего образования ОО-1 и ОО-2, сформулированы проектные предложения по развитию цифровых сервисов аналитических данных по мониторинговым показателям системы общего образования [2].

Таким образом, комплексное решение задач (научно-исследовательских, мониторингово-статистических, организационно-педагогических) позволит развивать культуру педагогической и управленческой деятельности в сфере образования на основе анализа образовательных данных.

Методологические основы педагогики, основанной на данных, как новой области педагогического знания и практики развиваются конгруэнтно развитию новых методов анализа образовательных данных в зависимости от объекта педагогической аналитики.

Системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных (Educational Data Mining) развивается во всех странах мира, в последнее десятилетие активно в России. Этот подход предполагает использование методов интеллектуального анализа данных и статистики информации, производимой образовательными организациями и образовательными платформами (например, «Российская электронная школа», «Московская электронная школа», «Образовательная платформа Югры 5:0», «Пермская электронная школа», «Электронная школа Якутии» и др. цифровые образовательные платформы). Системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных (Educational Data Mining) позволяет исследовать управление обучением школьников на основании данных (learning management system) и способы систематизации образовательных данных для принятия организационно-педагогических и управленческих решений в образовании (Big Data Management in Education).

Методы аналитики обучения (learning analytics) и аналитико-статистические методы исследования интеллектуальных обучающих систем (Intelligent Tutoring System), методы in-memory аналитики в исследовании «цифровых следов», собранных в электронном журнале, электронном дневнике, в цифровом портфолио, в личном кабинете обучающегося в МЭШ, РЭШ и т. п., а также в других логах для последующего анализа. Данные методы позволяют разработать и описать для последующего применения в образовательной практике методологию и технологии анализа и интерпретации образовательных данных и данных о детском развитии. А также разработать на основе этих методов методологические основы содержания профессиональной подготовки педагогов и концептуальные основания новой междисциплинарной отрасли знания «Педагогика, основанная на данных» (Data Driven Pedagogy).

Методы анализа образовательных данных, включая методы традиционного анализа данных (Data mining): классификация образовательных данных, их кластеризация (sequential pattern mining), поиск связей в образовательных данных (relationship mining), а также интеллектуальный анализ текстов в форме проектных и исследовательских работ обучающихся (Text-mining) позволяют спроектировать сервисы обработки больших данных в образовании и детском развитии (на федеральном, региональном, институциональном школьном уровне).

Методология и технологии анализа образовательных данных в концепции «Педагогика, основанной на данных» (Data Driven Pedagogy) базируется на основе группы методов:

а) методы прогнозирования значения интересующей величины по значениям предикторов: например, прогнозирование результатов итоговой аттестации или олимпиадных достижений школьников на основе анализа данных текущей успеваемости, участия в программах дополнительного образования, выбора школьниками в течении урока степеней сложности решаемых задач и заданий; прогнозирование выборов профильного обучения школьниками на основе данных о предпрофильных пробах и участиях в конкурсе проектных и исследовательских работ; прогнозирование

олимпиадных достижений на основании статистики видов и содержания решенных задач и т. п.),

б) методы обнаружения структуры (structure discovery) выявляют в образовательных данных структуру, алгоритмы кластеризации: например, структура урока с учетом особенностей организации образования школьников с разными типами учебной мотивации, организация образования школьников с разными типами учебных затруднений по результатам независимой диагностики качества образования и проверочных работ,

в) методы выявления взаимосвязей (relationship mining) устанавливают взаимосвязи между переменными в наборе данных с большим числом переменных: например, связь между посещаемостью уроков, в том числе on-line обучения, и образовательными результатами школьников по модулям образовательной программы, связь между особенностями организации проектной деятельности школьников на уроках и результатами развития метапредметных компетенций по итогам освоения образовательных программ.

Развитие профессиональных компетенций педагогов относительно применения этих методов анализа образовательных данных позволяет приобщать педагогов к культуре анализа образовательных данных и решать задачи герменевтики нового детства (понимания педагогом личности обучающихся), задачи повышения качества образовательных результатов (понимание педагогом оснований учебной успешности обучающихся), задачи эффективного управления развитием образовательных методик, образовательных платформ и цифровых сервисов (понимание необходимости новых проектов развития образования).

Психологической основой развития профессиональных компетенций педагогов относительно применения методов анализа образовательных данных в образовательной практике является педагогическая рефлексия.

Педагогическая рефлексия рассматривается как основа развития профессиональных компетенций педагогов по аналитике образовательных данных и организационно-педагогических компетенций по управлению качеством образовательных результатов школьников. Рефлексия как смысл, фиксирующий опыт самосознания, – важная составляющая профессиональной деятельности. В мыследеятельном подходе рефлексия объясняется как результат смены одних мыслительных средств на другие и рефлексия оказывается результатом смены позиций [12]. То есть в практике применения методов анализа образовательных данных и осмысления результатов самого анализа образовательных данных у педагогов формируется управленческо-педагогическая позиция. Позиция, связанная с новыми организаторскими функциями педагога по отношению к развивающемуся человеку и его образовательной среде, качеству его образовательных результатов. Например, в реальности можно зачастую услышать: «А, этот Петров, ни на что не способен. Что я могу сделать?» – в связи с ограничением мыслительных средств и объектов анализа. Вовлечение педагога в анализ образовательных данных, коммуникация с педагогами в предметном поле анализа образовательных данных, изменяет позицию педагога с «безвольного

и обвиняющего» на позицию организатора новых образовательных способов «поверх прежних барьеров».

Происхождение рефлексии может быть понято только в отношениях коммуникации [12]. Развитие педагогической рефлексии является основной «сквозной задачей», «сквозной технологией» в организации программ профессионального развития педагогов и руководителей образования: «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных». Педагог начинает смотреть на образовательную ситуацию через призму других средств. «И тогда по отношению к прошлому движению это новое мышление выполняет рефлексивную функцию. По сути, никакой рефлексии нет, есть функция и эта функция связана со сменой средств» [13].

Какие могут быть способы приобщения педагогов к культуре анализа образовательных данных? И все ли из них позволяют реализоваться той самой «волшебной» функции – смены педагогических средств и развития педагогической рефлексии?

На основе анализа практики можно выделить такие способы:

1) нормативно-административные (введение «стандарта функции» в Правила внутреннего трудового распорядка, изменение должностных функциональных обязанностей, введение в действие «Положения о внутришкольной системе оценки качества образования», введение «Кодекса педагогической этики» и т. п.);

2) компетентностно-развивающие (реализация программ повышения квалификации для педагогов и руководителей образования в области «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных»);

3) организационно-позиционные [11] (организация коммуникаций и обмена опытом в разнопозиционной профессиональной среде, например: взаимообучение педагогических команд);

4) профессионально-культурные (профессиональные конкурсы на выявление лучших педагогических практик и их трансляция в массовую практику как новой культурной нормы) [1].

На разных этапах в цикле развития педагогической рефлексии: становление новой функции (новых инструментов деятельности) – установление новой функции как культурной нормы в профессиональном сообществе – социализация и трансляция новой функции как культурной нормы в профессиональном сообществе; – все эти способы важны.

Рассмотрим подробнее профессионально-культурные (профессиональные конкурсы на выявление лучших педагогических практик и их трансляция в массовую практику как новой культурной нормы).

В рамках реализации грантового проекта «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных» нами организован Всероссийский конкурс кейсов «Педагогика, основанная на данных». Конкурс проводится в целях выявления

и распространения лучших российских практик по использованию данных об образовании и развитии школьников в организации образовательного процесса, повышении качества образовательных результатов на основе анализа данных.

Конкурсантам предлагается представить на конкурс педагогические кейсы по одному из содержательных направлений аналитики данных об образовании и развитии человека:

а) анализ данных о индивидуальных, возрастных, личностных, когнитивных основаниях персонализации образования на базе цифровой образовательной платформы (анализ учебной мотивации, выбора профиля обучения, самоопределения познавательных интересов и их педагогический учет в организации учебной, исследовательской и проектной деятельности обучающихся с целью педагогической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов);

б) анализ и организация образовательного контента на основании технологии анализа данных о личностных выборах и познавательных интересах обучающихся организация образовательной ситуации в работе с цифровыми ресурсами и сервисами для школьников;

в) анализ данных о результатах промежуточной, итоговой аттестации, решения олимпиадных задач для прогнозирования учебной успешности, олимпиадных достижений, анализ образовательных результатов обучающихся для прогнозирования решений о повышении качества образования.

Эксперты конкурса оценивают поступившие на конкурс работы (Кейсы) по следующим критериям:

– полнота анализа показателей, характеризующих данные об образовании и развитии человека и их использование в педагогической практике;

– объективность анализа данных с использованием информационных сервисов, разнообразных методов анализа образовательных данных и данных о развитии человека (в частности: методы in-memory аналитики в исследовании «цифровых следов», собранных в электронном журнале, электронном дневнике и других логах для последующего анализа; аналитико-статистические методы исследования интеллектуальных обучающих систем (intelligent tutoring system); методы анализа цифровых сервисов и анализа данных обучающих систем (learning management system), методы систематизации образовательных данных для принятия организационно-педагогических решений в образовании (big data management in education);

– обоснованность решаемой проблемы предлагаемыми способами ее решения;

– аргументированность выявленных на основе анализа данных связей факторов, обуславливающих качественное образование и качество образовательных результатов обучающихся.

По итогам конкурса кейсов планируется издать Кейсотек «Анализ данных об образовании и развитии человека: аналитические методы и организационно-педагогические решения».

Таким образом, приобщение педагогов к культуре анализа образовательных данных возможно посредством следующих способов:

а) компетентностно-развивающих – реализация программ повышения квалификации для педагогов и руководителей образования (в рамках проекта мы дали старт двум новым программам повышения квалификации в области «Педагогика, основанная на данных», «Управления образованием на основании данных»);

б) организационно-позиционных – организация взаимообучения педагогических команд, разнопозиционных коммуникаций и обмена опытом в профессиональной среде (в рамках проекта мы изменили сервисы организации профессионального развития педагогических и управленческих команд);

в) профессионально-культурных – организация профессиональных конкурсов (в рамках проекта нами организован Конкурс кейсов «Педагогика, основанная на данных» на выявление лучших педагогических практик и их трансляция в массовую практику как новой культурной нормы).

Автор благодарит Российский фонд фундаментальных исследований за финансовую поддержку проекта № 19-29-14016-мк «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей образования в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных».

Литература

1. Сервисы МЭШ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>
2. ГИС «Образование Югры». Цифровая платформа – Ханты-Мансийский автономный округ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hmao.4education.ru/authorize>
3. Портал «Петербургское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://petersburgedu.ru/dnevnik/>
4. Электронный дневник «Петербургское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dnevnik2.petersburgedu.ru/login>
5. Сетевой город. Образование. Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sgo.e-yakutia.ru>
6. ГИВЦ Минобрнауки. Федеральное статистическое наблюдение 2019-2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cabinet.miccedu.ru>
7. Фиофанова О. А. Анализ современного состояния исследований в области управления образованием на основании данных // *Ценности и смыслы*. – 2020. – № 1 (65). – С. 14–21.
8. Фиофанова О. А. Организация образовательных программ подготовки специалистов по управлению образованием на основании данных (Big Data in Education) // *Профессиональное образование*. – 2019. – № 9. – С. 27–34.
9. Фиофанова О.А. Управление на основании данных в сфере образования // *Народное образование*. – 2019. – № 4. – С. 135–142.
10. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. – М.: Наследие ММК. – 2005. – 800 с.
11. Щедровицкий П.Г. Понятие и феномен рефлексии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://shchedrovitskiy.com/ponjatie-ifenomen-refleksii/>

12. Столичные школы привлекут к разработке эффективных решений // https://cbsmedia.ru/v-moskve/stolichnye-shkoly-privlecut-k-razrabotkeeffektivnykh-resheniy/?fbclid=IwAR1scdy_AZ6b73yTXW9-c-WN2pEuRSbRq_mqzK2Kv0e1E65lKZFjQsmmlxE

13. Фиофанова О.А. Стажировки, проектные сессии, кейсы-интеракторумы: новые модели повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад? Материалы XI Международной научно-практической конференции. Москва, 19–20 февраля 2014 года. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – С. 148–158. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.delo.ranepa.ru/wp-content/uploads/2018/05/oglavlenie-1.pdf>

14. Вебинар «Педагогика, основанная на данных: как использовать педагогу методы анализа данных в организации образования школьников/ Положение о конкурсе кейсов «Педагогика, основанная на данных». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/anonsy/item/3436-vebinar-pedagogika-osnovannaya-na-dannyh-kak-ispolzovat-pedagogu-metody-analiza-dannyh-v-organizacii-obrazovaniya-shkolnikov-3436>

УДК 159.942.5 + 37.026.6

*Л.А. Шимрова, магистр психологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия
С.Э. Гимельрейх, магистр технических наук
Высшая школа экономики
г. Москва, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье очерчен круг психологических проблем, связанных с оптимизацией познавательных состояний путем геймификации образования. Рассматриваются возможности игровых механик в регуляции психических состояний, возникающих у учащегося в процессе обучающей игры. Даны рекомендации по преодолению проблемы фокусирования на игровом процессе.

Ключевые слова: геймификация образования, психические состояния игрока, регуляция психических состояний, игровые механики, эйфория, удовлетворение.

*L.A. Shimrova, Master of Psychology
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia
S.E. Himmelreich, Master of Engineering
National Research University Higher School of Economics
Moscow, Russia*

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article outlines a range of psychological problems related to the optimization of cognitive states through the gamification of education. We consider the possibilities of game mechanics in the regulation of mental states that arise in a student in the process of an educational game. The article provides recommendations on overcoming the problem of focusing on the game process.

Keywords: gamification of education, player's mental state, regulation of mental states, game mechanics, euphoria, satisfaction

Геймификация образовательного процесса осуществляется с целью усиления вовлеченности субъекта учебной деятельности посредством внесения игровых элементов в познавательный процесс. Геймификация образовательного контента чаще всего реализуется путем присвоения бонусов, знаков отличия, распределением ролей, игрой за персонажа и прочее. Такие игровые инструменты позволяют увеличить вовлеченность участника, повышая степень испытываемого им удовольствия. Соответственно, для поддержания вовлеченности в учебный процесс необходимо каждый раз увеличивать степень удовольствия, углубляя геймификацию. При переходе от игровых элементов к игровым формам в учебном процессе осуществляется большее погружение в представленный обучающими материалами опыт. В этом случае учащийся не только испытывает удовольствие, но и получает удовлетворение от результата обучения. Эффективность геймификации ограничивается за счет привыкания и гедонистической адаптации личности [6], эффект которой состоит в снижении интенсивности позитивных переживаний до привычного для конкретного индивида уровня. Инструменты геймификации оптимальны на короткую перспективу, поскольку существует синдром отмены – учащиеся не захотят возвращаться к обычной деятельности, не носящей игровой характер.

Для ребенка естественно познавать мир через игру, и педагогу совершенно необязательно делать акцент на игровой форме обучения. Игра сливается с обучением, когда процесс геймификации настолько глубоко интегрирован в обучение, что перестает восприниматься как просто игровая форма.

Эффективность методов игропрактики в образовании в меньшей степени ограничена синдромом отмены, поскольку представляют собой полноценную игровую деятельность, осуществляемую в образовательных целях. Образовательная игра – это получение новых знаний и навыков, а не только развлечение. Основная сложность здесь связана с необходимостью сохранить баланс между динамикой и контентным насыщением игры. Наиболее остро проблема соблюдения баланса между удовольствием и образовательным элементом встает при использовании компьютерных игр в образовании. Дизайн игры должен предусматривать следующее: игра не должна длиться настолько долго, что учащиеся потеряют фокусы и перестанут в нее играть; не произошло «сдвига мотива на цель» [4] – сам процесс игры не стал целью обучающегося; игра принесла максимальную пользу, которую можно измерить. Игровой процесс не должен фокусировать на себя слишком много внимания, чтобы не отвлекать игрока, в том числе от осмысления происходящего [2].

Психологическая проблематика использования компьютерных игр как дидактического инструментария в учебном процессе тесно связана с психическими состояниями субъекта, возникающими во время компьютерной игры.

В дизайне компьютерной игры игровые механики могут стать триггерами для формирования соответствующих эмоций у игрока. Любое действие в игре приводит к заданному результату в виртуальной реальности и реакции игрока на этот результат, после чего игра снова требует действия. Когда используются

стимулы-поощрения, такие, например, как получение бонусов, увеличение силы, неожиданные выигрыши, каждый момент игры кажется неподходящим для перерыва, потому что цикл должен быть завершен, но при этом никогда не имеет конечной точки. Переживания игрока сопровождаются выбросом нейротрансмиттера дофамина, который является частью системы вознаграждения, соотносит стимул с подкреплением [1]. В предвкушении удовольствия происходит улучшение настроения, обострение желаний и повышение мотивации. Состояние эйфории, возникающее в процессе игры, является доминирующим состоянием, субъективной стороной вознаграждения. Игроки, находящиеся в состоянии эйфории, способны играть без перерыва, часами. В процессе умственной деятельности увлеченность, характерная для эйфории, позволяет человеку не испытывать отрицательных переживаний, игнорируя даже физиологические требования организма, и продолжать играть.

В процессе учебной деятельности возникают психические состояния, относящиеся к классу познавательных состояний. Наиболее часто возникают в учебном процессе такие познавательные состояния, как *задумчивость, заинтересованность, любопытство, мечтательность, невосприимчивость, недоумение, сосредоточенность, озадаченность, предчувствие, размышление, рассеянность, скука, сомнение, тупость, удивление.*

Познавательные состояния выступают общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования. Познавательные психические состояния актуализируются в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания, результатом которого является когнитивное преобразование объекта и углубление на этой основе познания [5].

Существует возможность, используя форму компьютерной игры, таким образом регулировать познавательные состояния, возникающие в учебном процессе, чтобы стимулировать *заинтересованность*. Поскольку существующие исследования показывают отрицательную динамику состояния заинтересованности в образовательном процессе к концу обучения, начиная с третьего курса, необходимость регуляции познавательных процессов весьма актуальна.

Игровые механики представляют набор правил и способов, реализующих интерактивное взаимодействие игрока и игры. Посредством разных игровых механик формируется конкретная реализация игрового процесса. Игровые механики – это своего рода язык нарративного описания, посредством которого можно рассказать историю, передать различные эмоции и переживания. Действия в игре, как нарративный инструмент, создают петлю обратной связи, формируют атмосферу повествования, они контекстно связаны с ролью и собственным жизненным опытом игрока. Так, игровые механики, задающие скованные действия, значительное ограничение пространства, растяжение времени, баланс в сторону противника, передают посредством игровых действий *страх* игроку. А создание точек интереса в пространстве, возможность непосредственно взаимодействовать с ними в виртуальном пространстве посредством героя игры, возбуждает *любопытство*. Монотонные

и однообразные действия, значительное смещение баланса в сторону игрока вызывают *монотонию*, вязкая, медленная динамика – *усталость, скуку*. Защита близкого персонажа от опасности, физическая связь, распределение способностей способствуют возникновению у игрока *эмпатии*. Попытка собрать, удержать контроль очевидного для игрока шаблона, который оказывается дефектным и неизбежно разрушается, сопровождается *надеждой*.

Существует возможность, используя игровой процесс компьютерных игр, посредством определенных механик регулировать психическое состояние игрока так, чтобы его доминирующее состояние находилось в диапазоне познавательных состояний (*заинтересованность, сосредоточенность, озадаченность, размышление*), связанных с деятельностью высших уровней познавательного отражения и регулирования, обеспечивающих продуктивность учебной деятельности. При коммерческом дизайне компьютерной игры под воздействием механизма «дофаминовой петли» доминирующим окажется состояние *эйфории*, которое по сути своей является непродуктивным психическим состоянием.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Грин Т. Четыре слоя нарративного дизайна: пер. с англ. Е. Руссиян [Электронный ресурс]. – 2014. – URL: <http://narratorika.com/4layers> (дата обращения: 15.04.2020).
3. Комиссаров А.А. Игропрактика в образовании: курс дистанц. обучения [Электронный ресурс] // Открытое образование: образовательная платформа. – М., 2015. – URL: https://courses.openedu.ru/courses/course-v1:misis+IGRO+spring_2020/info (дата обращения 15.04.2020), доступ для зарегистрированных пользователей.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
5. Юсупов М.Г., Прохоров А.О. Познавательные состояния школьников // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23–26 октября 2018 г. / под общ. ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. – СПб, 2018. – С. 425.
6. Lyubomirsky S. Hedonic Adaptation to Positive and Negative Experiences // *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. – Nov 2010. – P. 200–224. DOI:10.1093/oxfordhnb/9780195375343.013.0011 (дата обращения: 10.04.2020).

УДК 808.2(075.8)

**Н.Ю. Штрекер, д. п. н., профессор
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
Калуга, Россия**

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается филологическая подготовка будущих педагогов к реализации ФГОС начального общего образования. Обосновывается возможность культурно-исторического подхода к преподаванию родного языка в связи с необходимостью выполнения требований ФГОС по формированию лингвокультуроведческой компетенции учащихся начальной школы. Презентуется

элективный курс «Основы истории русского языка», обозначено его краткое содержание. Предлагаются для анализа учебно-методические комплекты по русскому языку и литературному чтению для начальной школы, в которых наиболее последовательно представлен культуроведческий аспект изучения родного языка.

Ключевые слова: филологическая подготовка педагогов, ФГОС начального общего образования, лингвокультуроведческая компетенция, основы истории русского языка.

*N.Y. Shtreker, Dr., PhD, Professor
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

PRIMARY TEACHERS' TRAINING TO THE FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF PUPILS

Abstract. *The article deals with the future teachers' philological training to the implementation of the SFES of Primary education. The author substantiates the possibility of a cultural-historical approach to native language teaching in connection with the demands of the SFES for forming linguistic and cultural competence of Primary School students. The article represents an elective course "The basics of the Russian language history" and describes its general content. It is also analyses Primary school textbooks and activity books which represent most consistently the cultural aspect of learning the native language.*

Keywords: *teachers' philological training, SFES of Primary education, linguistic and cultural competence, basics of the Russian language history.*

Введение

Актуальность исследуемой проблемы. Реализуемый в настоящее время в школе ФГОС начального общего образования в качестве результатов освоения образовательной области «Русский язык» предусматривает «формирование первоначальных представлений о языке как основе национального самосознания», «понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры» [1].

Анализ литературы. В современной теории и методике преподавания русского языка ведущей принято считать проблему осознания языка как национально-культурного феномена (Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, М.Л. Кусова, С.И. Львова, Л.А. Ходякова и др.). Культуроведческая компетенция, формирование которой заложено во ФГОС НОО, рассматривается исследователями как комплексное образование, которое, являясь для педагогов одновременно и ключевым, и базовым профессиональным качеством, имеет достаточно сложную информационно-ценностно-содержательную и личностно-деятельностную структуру, предполагающую понимание связи истории языка и истории народа и реализуемую с помощью введения в обучение текстов этнокультурной направленности, сведений об истории национального языка и русского народа, его традициях и культуре (Н.Г. Арзамасцева, Е.В. Бондаревская, А.Н. Джурицкий, Л.Б. Зубарева, Н.М. Лебедева, В.Г. Рощупкин, Т.Г. Стефаненко, Л.Л. Супрунова и др.).

Для овладения русским языком как национальным феноменом необходимо осуществлять культурно-исторический подход к преподаванию

русского языка. Культурно-историческая направленность лингвистического образования заключается в отражении не только синхронических, но и диахронических процессов, происходящих в системе языка, в обусловленности развития языковой системы культурно-историческим развитием народа, в формировании у обучаемых представлений о языке как части национальной культуры, в обеспечении мотивации на овладение языком как важнейшей составляющей культуры собственной личности. Это требует внесения корректив в филологическую и лингвометодическую подготовку будущих педагогов начального образования. Они должны иметь представление не только о синхронных, но и диахронических процессах, происходящих в системе языка, уметь показать обусловленность развития языковой системы культурно-историческим развитием народа, владеть навыками толкования значения слов с национально-культурным компонентом, формировать у учащихся представление о языке как части национальной культуры, т. е. формировать лингвокультуроведческую компетенцию.

Цель. Подготовка бакалавров по профилю «Педагогика и методика начального образования» к реализации культурно-исторического подхода в преподавании русского языка возможна на основе и базовых, и элективных филологических и лингвометодических курсов. Одним из таких курсов может стать элективный курс «Основы истории русского языка».

Методы исследования. Ведущими методами в исследовании проблемы подготовки студентов к формированию у обучающихся лингвокультуроведческой компетенции являются анализ лингвистической и методической литературы, нормативно-правовых документов, педагогический эксперимент.

Экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». В течение десяти лет проводилась апробация элективного курса по авторскому учебно-методическому пособию, имеющему гриф УМО, для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Педагогика и методика начального образования».

Результаты. В процессе изучения историко-лингвистического курса студенты знакомятся с культурно-историческими традициями преподавания отечественного языка в первоначальном обучении, получают представление об основных этапах исторического развития языка, источниках изучения истории языка, сопоставляют разделы «Фонетика», «Графика и орфография», «Лексика», «Морфология» в древнерусском и современном русском языках. Большое внимание уделяется таким явлениям и фактам, как наличие редуцированных гласных в древнерусском языке, их утрата и последствия на различных языковых уровнях; палатализация заднеязычных согласных и следы этого процесса в современном русском языке; полногласие и неполногласие и отражение данного явления в различных стилях русского литературного языка и в орфографии; особенности склонения существительных и следы его многотипности в современном именном склонении; сложная система видо-

временных отношений в древнерусском языке и ее трансформация в современную видо-временную систему и т.д.

Будущие педагоги начального образования выявляют учебные программы, учебно-методические комплекты по русскому языку, литературному чтению, истории для начальной школы, предполагающие ознакомление с фактами истории языка, в сопоставительном плане (современный русский язык и древнерусский язык) анализируют представленный в различных УМК языковой материал из разделов «Лексика», «Словообразование и морфемика», «Фонетика», «Орфография», «Морфология», приобретают умения и навыки исторического комментирования фактов современного русского языка, создания системного исторического фона к языковому материалу школьных учебников.

Получивший должную подготовку бакалавр будет в состоянии объяснить исторические изменения в области орфографии и орфоэпии при изучении соответствующих тем в школьном курсе современного русского языка. Знание истории развития фонетической и морфологической систем русского языка поможет в формировании у учащихся прочных знаний в области фонетики и грамматики.

Курс предполагает анализ вариативных учебно-методических комплектов для начальной школы, в которых наиболее последовательно представлен материал для формирования лингвокультуроведческой компетенции: «Слово» под ред. А. Климановой (авторы Л.Я. Желтовская, А.Ю. Купалова), «Гармония» (авторы М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко), УМК по русскому языку системы Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. (авторы В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова), УМК «Литературное образование» этой же системы обучения (авторы Л.Е. Стрельцова, И.Д. Тамарченко). Вариативные УМК «Литературное чтение» включают отрывки из произведений «Слово о полку Игореве», «Сказание о Борисе и Глебе», «Сказание о Петре и Февронии», «Житие князя Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского», «Повесть об Авдотье Рязаночке», «Повесть о Евпатии Коловрате», которые содержат так называемые «ключевые слова» национальной культуры, также требующие от учителя исторического комментирования.

Дискуссионные вопросы. В филологической и лингводидактической подготовке педагогов начального звена общеобразовательной школы далеко не во всех вузах учебными планами предусмотрено изучение элективных курсов, ориентированных на реализацию культурно-исторического подхода к изучению родного языка и, соответственно, эффективную реализацию всех аспектов ФГОС НОО.

Заключение. Освоение курса «Основы истории русского языка» позволит студентам осмыслить и соотнести факты современного русского языка с историей языка, понять обусловленность развития языковой системы культурно-историческим развитием народа, сформировать у студентов представление о языке как части национальной культуры и готовность в своей профессиональной деятельности к формированию у обучаемых

культуроведческой компетенции в соответствии с ФГОС начального общего образования.

Литература

1. www.standart.edu.ru/
2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 36–40.
3. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: Монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2012.
4. Штрекер Н.Ю. Современный русский язык. Историческое комментирование. – М.: Издательский Центр «Академия», 2005.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>О.М. Адаева, А.С. Сидоренко</i> РАЗВИТИЕ БЕГЛОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	3
<i>С.П. Акутина, А.Н. Акутина</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ БИЛИНГВОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ С ПЕДАГОГАМИ ШКОЛ В ИТАЛЬЯНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	8
<i>К.А. Алейникова</i> ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ США: СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.	19
<i>Е.В. Андриенко, А.Н. Дахин, Б.О. Майер, Е.А. Яровая</i> МАТЕМАТИКА КАК ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИКИ.....	25
<i>Т.И. Анисимова, Ф.М. Сабирова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	28
<i>И.В. Аханов, Л.Я. Хоронько, Т.А. Цквитария</i> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	31
<i>Е.П. Багаева</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ..	34
<i>А.И. Бикмаев, Г.И. Гарнаева</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ.....	39
<i>Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, В.С. Федотова</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
<i>Е.С. Бурлакова, Д.В. Щеглова</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.....	60
<i>А.В. Быков</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	65
<i>К.В. Вдовина</i> ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	71
<i>Э.Г. Волчков</i> МНЕНИЕ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ.....	77
<i>А.Р. Ганеева, Р.В. Костин</i> ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЦИФРОЛЕТО».....	88
<i>А.В. Глузман, Р.Р. Тимиргалева, М.В. Переверзев, И.Ю. Гришин</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ....	91
<i>Т. А. Данилова</i> БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В ГЛОБАЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ.....	102

<i>А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, О. Ю. Рязова</i> АКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	108
<i>И. Н. Добротина</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ.....	117
<i>Т.А. Жукова, С.А. Севенюк</i> НЕЛИНЕЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	122
<i>З.И. Замалетдинова</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА «СЭЛАМ!».....	127
<i>М.Р. Ибляминова</i> ФИНСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	138
<i>Е.Ю. Игнатьева</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА: АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМАТИКИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА.....	143
<i>И.П. Ильинская</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСКИ КОНСЕНСУСА.....	149
<i>Ф.З. Кадырова</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	158
<i>А.С. Королев</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ.....	163
<i>А.А. Криулина</i> ПСИХОПРАКТИКА САМОПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	171
<i>Ю.В. Линник</i> РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ: РАЗРАБОТКА МАССОВОГО ОНЛАЙН-КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА».....	179
<i>Н.Г. Липкина</i> ПЕДАГОГИКА ЯНУША КОРЧАКА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ.....	189
<i>Н.В. Макшанцева</i> КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	194
<i>М.Дж. Марданов, Р.М. Асланов, И.Н. Исаяев</i> НРАВСТВЕННЫЕ И ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В ТРУДАХ НАСРЕДДИНА ТУСИ	200
<i>В.Ш. Масленникова</i> СОВРЕМЕННЫЕ ИДЕИ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	210

<i>Н.Н. Мерхайдарова</i>	
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ.	215
<i>Л.А. Нефедьев, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова</i>	
ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ.....	222
<i>Н.В. Новожилова</i>	
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....	227
<i>В.К. Обыденкова</i>	
НА ПУТИ К WEB 3.0: КАК ДОЛЖНО ИЗМЕНИТЬСЯ ИНТЕРНЕТ- ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	233
<i>А.Ж. Овчинникова, В.В. Абрамова, Т.А. Соловьева, И.М. Витковская</i>	
МОДЕЛИРОВАНИЕ НООСФЕРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	240
<i>В.В. Политова, Э.А. Абдуллина</i>	
К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	247
<i>Т.И. Ретинская, Н.В. Войнова</i>	
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РАЗРАБОТКИ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФРАНЦУЗСКОЕ ОБЩЕЕ МОЛОДЕЖНОЕ АРГО» НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....	249
<i>М.Л. Сазанова, Н.И. Кадочникова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ» БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	253
<i>Н.А. Сайфуллина</i>	
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ.....	260
<i>Р.К. Серёжникова, А.Ю. Маргарьян</i>	
ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИКЕ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ.....	266
<i>Н.А. Сигачева, А.Р. Баранова, Х.Ф. Макаев</i>	
ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ АУТИСТИЧЕСКИХ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГУМАНОИДНЫХ РОБОТОВ.....	272
<i>Н.И. Спиридонова</i>	
КУЛЬТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ.....	281
<i>Г.Н. Тараносова, М.Г. Лелявская, Т.С. Якушева</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»).....	290
<i>П.П. Терехов</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ.....	301
<i>Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Л.А. Шибанкова</i>	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И УСПЕШНАЯ ПРАКТИКА.....	309

<i>К.А. Туманяни</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ.....	318
<i>О.А. Фиофанова</i> РАЗВИТИЕ У ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДААННЫХ: МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ.....	326
<i>Л.А. Шимрова, С.Э. Гимельрейх</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	334
<i>Н.Ю. Штрекер</i> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	337

Научное издание

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

**VI Виртуальный Международный форум
по педагогическому образованию**

Сборник научных трудов

Часть 1

Подписано в печать 19.06.2020.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 20,11.
Уч.-изд. л. 23,92. Тираж 140 экз. Заказ 32/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28