Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Российская академия образования

Казанский федеральный университет

Институт психологии и образования

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ

VII Международный форум по педагогическому образованию

Сборник научных трудов

Часть II

КАЗАНЬ

2021

УДК 37
ББК 74
П24

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 **Ш.Ф. Шеймарданов;**
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова;**
научный сотрудник **А.Е. Гилязова;**
научный сотрудник **Ч.И. Низамова;**
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

П24 **Педагогическое образование: новые вызовы и цели.** VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 344 с.

ISBN 978-5-00130-508-8 (Ч. 2)
ISBN 978-5-00130-506-4

Сборник включает научные статьи участников VII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете с 26–28 мая 2021 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Учителя для детей с особыми образовательными потребностями», «Траектории образования в эпоху экстремальных явлений», «Подготовка учителя-воспитателя в XXI веке».

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 978-5-00130-508-8 (Ч. 2)
ISBN 978-5-00130-506-4

© Издательство Казанского университета, 2021

УДК 37.032

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

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В условиях пандемии COVID-19 в связи с вынужденным переходом на дистанционное обучение в числе ведущей проблемы образовательного процесса является поддержания мотивация учебной деятельности студентов.*

Актуализировались многие объективные и субъективные трудности учебного процесса, связанные с преобразованием учебно-методического комплекса под потребности дистанционного формата и личностными трудностями студентов в условиях социального дистанцирования.

В сложившейся эпидемиологической ситуации повышение качества обучения при использовании цифровых платформ и образовательных сервисов через создание условий для повышения учебной мотивации студентов является ключевой и актуальной задачей.

Исходя из вышеуказанного, ***целью исследования*** *является исследование мотивации учебной деятельности студентов младших курсов в период самоизоляции и разработка эффективных подходов по повышению мотивации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного обучения с использованием платформы Microcoft Teams.*

Методы исследования: *теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение; эксперимент, анкетирование, тестирование и методы обработки данных. Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета. Всего в исследовании приняло участие 107 студентов, бакалавры 2 и 3 курсов.*

Выводы. *На основании проведенного исследования выявлены трудности и позитивные моменты, с которыми столкнулись студенты во время самоизоляции, изучены отношения студентов к дистанционному формату проведения занятий. Определены доминирующие мотиваторы, намерения и мотивы, детерминирующие учебную деятельность студентов. Представлены подходы к содержательной организации процесса (отбор содержания для усвоения, структурная организация и подача учебного материала), различные способы и приемы повышения мотивации студентов к дистанционному обучению на платформе Microcoft Teams.*

Ключевые слова: *мотивация, мотивация учебной деятельности, студенты, дистанционное обучение, Flipped Classroom, Microcoft Teams.*

A.R. Drozdikova-Zaripova, PhD, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. *In the context of the COVID-19 pandemic due to the forced transition to distance learning, one of the leading problems of the educational process is to maintain the motivation of students' educational activities.*

Many objective and subjective difficulties of the educational process associated with the transformation of the educational-methodical complex to the needs of the distance format and the personal difficulties of students in conditions of social distancing were actualized.

In the current epidemiological situation, improving the quality of education using digital platforms and educational services by creating conditions for increasing the educational motivation of students is a key and urgent task.

Based on the above, ***the aim of the study*** *is to study the motivation of the educational activity of junior students during the period of self-isolation and the development of effective approaches to increase the motivation of the educational activity of students in the context of distance learning using the Microcoft Teams platform.*

Research methods: *theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, generalization; experiment, questioning, testing and data processing methods. The study was conducted at the Kazan (Volga Region) Federal University. A total of 107 students, bachelors of the 2nd and 3rd courses, took part in the study.*

Conclusions. *On the basis of the study, the difficulties and positive aspects that the students faced during self-isolation were identified, the attitude of students to the distance learning format was studied. The dominant motivators, intentions and motives that determine the educational activity of students are determined. Approaches to the content organization of the process (selection of content for assimilation, structural organization and presentation of educational material), various ways and techniques of increasing student motivation for distance learning on the Microcoft Teams platform are presented.*

Keywords: *motivation, motivation for learning activities, students, distance learning, Flipped Classroom, Microcoft Teams.*

Введение. В современных условиях общество предъявляет высокие требования для системы высшего профессионального образования в выпуске высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. Одна из ключевых проблем образовательного процесса – мотивация учебной деятельности студентов. Она пробрела особое значение в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией и с вынужденным и экстренным переходом высших учебных заведений на дистанционное обучение [8].

В ситуации форс-мажорных обстоятельствах большинство вузов осуществили кардинальную перестройку учебного процесса, исходя из уровня развитости информационной инфраструктуры, обеспеченности дисциплин электронными образовательными ресурсами и подготовленности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

Пандемия COVID-19 – это кризис, который обнажил реальность и ожидания сегодняшнего дня, а также открыл перед нами новые вызовы и перспективы в сфере образования в ближайшие годы.

Многие преподаватели и студенты едины во мнении, с тем, что самым сложным в дистанционном обучении – это оставаться мотивированными.

В процессе обучения с использованием дистанционных технологий эффективность возможностей преподавателя активизировать аудиторию существенно снижается, многие студенты сталкиваются с различными трудностями, прежде всего, личностными, связанные с привычкой к систематическому контролю со стороны преподавателя, слабой самоорганизаций, недостаточными навыками самостоятельной работы, а также ограничением возможности взаимодействовать с другими студентами и преподавателями [7, 9, 10].

В этой связи проблема создания оптимальных условий для повышения мотивации к учебной деятельности и профессиональному развитию в студенческом возрасте в условиях новой образовательной парадигмы с применением дистанционных технологий обретает особую актуальность и остроту.

Теоретический анализ литературы. В последние годы мотивацией дистанционного обучения активно занимаются зарубежные и отечественные исследователи: Дж. Келлер [13], Н.В. Сокольская [6], А.С. Афанасьева [1] и др.

Известно, что эффективность онлайн-образования студентов во многом зависит от их навыков взаимодействия с цифровой образовательной средой [11]. Результаты исследований показали, что при онлайн обучении во время пандемии COVID-19 возникали затруднения по персонализации студентов и по принятию студентами решений о своей образовательной деятельности в Интернете [15].

Особый интерес представляют исследования, направленные на выявление психолого-педагогических факторов и разработку методов и приемов, обеспечивающих значительное повышение мотивации студентов к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий. В числе этих факторов авторы называют следующие: наличие собственной стратегии обучения [14]; организованность и самодисциплина [4, 14]; возможность взаимодействовать с другими участниками дистанционного обучения и предоставлять обучающимся регулярную и своевременную обратную связь, в том числе по возможностям практического применения полученных знаний и разработки путей саморазвития, самосовершенствования [3, 5, 14]; использование интерактивных форм обучения и педагогических технологий [2, 5, 12]; помощь студентам в осознании собственных ресурсов и целей, создание возможностей для достижения успеха, поддержания и повышения самооценки студентов в рамках имеющегося времени и ресурсов [5]; изменение интересов и потребностей студентов через трансформацию осознания и понимания их учебной деятельности [7].

Целью данного исследования является исследование мотивации учебной деятельности студентов младших курсов в период самоизоляции и разработка эффективных подходов по повышению мотивации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного обучения с использованием платформы Microcoft Teams (на примере КФУ).

База исследования. Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета. Всего в исследовании приняло участие 107 студентов-бакалавров 2 и 3 курсов обучения из Института психологии и образования, Института физики, Института фундаментальной медицины и биологии.

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

В исследовании использовался диагностический инструментарий: авторская анкета, направленная на изучение отношения студентов к дистанционному формату проведения занятий, выявление трудностей и позитивных моментов, с которыми они столкнулись во время самоизоляции; диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности; методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» (опросник А.А. Реана); методика «Круги взаимоотношений» (модифицированный вариант методики Т.В. Румянцевой); метод семантического дифференциала.

Результаты исследования. Российские вузы разработали приемлемые для их уровня развития IT-инфраструктуры с учетом доступных внешних ресурсов сценарии реализации обучения в онлайн-среде и требования к форматам учебного процесса. В Казанском федеральном университете учебный процесс осуществлялся в дистанционном формате по учебному расписанию при поддержке технических служб университета с использованием платформы Microcoft Teams для проведения онлайн занятий и консультаций, размещения контента, проверки знаний студентов, организации коммуникации обучающихся и преподавателей в сочетании с использованием других сервисов для онлайн – обучения, социальных сетей и электронной почты для учебной коммуникации и доставки контента.

На основании проведенного исследования изучены проблемы организации учебного процесса в дистанционной форме. По мнению студентов, дистанционная форма обучения может лишь частично заменить очную форму обучения, так считают 42,2 %. К позитивным моментам дистанционного формата обучения отнесены – независимость от местоположения (85 %), комфортные условия при проведении занятий (50,4 %); к трудностям – большая загруженность (74,8 %) и технические проблемы в организации учебного процесса (61,7 %). Более 40 % испытуемых предполагают, что дистанционная форма проведения занятий негативно скажется на качестве обучения студентов, и они не хотели бы продолжать заниматься в дистанционном формате. При возникавших трудностях в процессе обучения студенты-бакалавры обращались, прежде всего, за помощью к однокурсникам – 69,2 %. В числе решений по улучшению организации дистанционного обучения предлагались различные варианты эффективной организации учебного процесса и поиска альтернативных платформ и технологий обучения.

Обнаружено, что в условиях дистанционного формата учебного процесса у студентов появляются новые цели, намерения, побуждения и мотивы, детерминирующие учебную деятельность студентов. В их числе студенты называют коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы и мотивы творческого самовыражения. В основе активности студентов лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. При этом субъективное ощущение «включения» в учебный процесс по дистанционному формату наблюдается лишь в 17% случаев от общего числа.

Выявлены сильные, прямые, высокозначимые корреляционные связи по характеристикам восприятия студентами активности в дистанционном обучении и приложенными для этого необходимых сил ($p \leq 0,01$), а также между прилагаемыми усилиями и сложностями в обучении дистантного формата ($p \leq 0,01$).

Важную роль в системе дистанционного обучения, при организации электронного обучения в поддержание мотивации обучающихся играет организация деятельности (формы, методы, приемы) и содержательная организации процесса (отбор содержания для усвоения, структурная организация и подача учебного материала)

На наш взгляд, весьма перспективной организацией учебной деятельности студентов в дистантном формате является применение в учебном процессе технологии смешанного обучения (blended learning) с выбором наиболее эффективной модели Flipped Classroom («перевернутая аудитория») с обязательным проведением виртуальных занятий по расписанию в формате видеоконференции на базе платформы Microcoft Teams.

Эффективность данной образовательной технологии мы смогли подтвердить экспериментально в прошлом учебном году в результате внедрения модели Flipped Classroom в рамках реализации цифрового образовательного ресурса. Обнаружено, что при работе в режиме «Flipped classroom» стимулируется развитие личностных свойств и характеристик студентов (мотивация, активность, волевые усилия), метапредметных навыков (самоорганизация), а также удовлетворенность организацией обучения [12].

Модель “Flipped classroom” включает проектирование, организацию и проведение учебного процесса, при котором предполагается первоначальное самостоятельное ознакомление студентов с новым учебным материалом через работу с онлайн-ресурсами, предоставляемые преподавателем (чаще всего используются видеолекции, видеопрезентации, дополнительные материалы). Онлайн ресурсы размещаются в ЦОР на платформе Moodle, либо в созданной команде Microcoft Teams, хорошо себя зарекомендовала работа с модулем «Виртуальная аудитория», входящего в состав информационно-аналитической системы «Электронный университет» Казанского федерального университета.

По изучаемому материалу студенты составляют вопросы, по содержанию видеолекции готовят краткий его конспект, выполняют предложенные практические задания, которые в дальнейшем проверяются либо на практических занятиях или входят в перечень самостоятельной практической работы, а также принимают участие в онлайн-дискуссиях посредством чата и форума в команде Microcoft Teams.

Для организации проверки усвоения пройденного студентами учебного материала возможны следующие варианты. Например, проведение онлайн-опроса или обучающего тестирования в разных форматах, как пример, прохождение онлайн теста, созданного на основе Microsoft Forms во вкладке «Задание» команды MS Teams, либо до проведения виртуальных занятий либо в начале виртуального практического занятия. Преподаватель может не только оценивать результаты тестирования, а также комментировать ошибки и затруднения,

имеющиеся у студентов. Автоматический анализ групповых результатов позволяет получить объективную картину качества усвоения изучаемого материала. Другой вариант контроля усвоения материала связан с оценкой качества выполнения предложенных в видеолекциях практических заданий.

Своевременная реакция студентов на эти опросы и возможность повторного просмотра лекций помогают прояснить различные непонятные моменты в усвоении изучаемого учебного материала.

Таким образом, удается создавать условия для формирования осмысленности студентами учебного материала, т. е. наделение полученной информации личностным смыслом как одного из важного фактора эффективности обучения, определения цели и значимости изучения материала.

Аудиторная работа в онлайн формате посвящена углублению и закреплению изученного через обсуждение наиболее важных и сложных вопросов, а также выполнение практических заданий непосредственно под руководством преподавателя и во взаимодействии с одногруппниками.

На практических виртуальных аудиторных занятиях студенты участвуют в групповых дискуссиях по ключевым аспектам теоретического материала и по результатам выполненных практических заданий, также в групповой работе по выполнению проблемных заданий, в разборе конкретных ситуаций, видеокейсов, в ролевых и деловых играх, разработки элементов учебных и творческих проектов и т. д. При этом каждый студент имеет право на свободное высказывания своей позиции по поиску оптимальных решений задач.

После проведенного виртуального занятия дальнейшее закрепление материала осуществляется студентами вновь в режиме электронного обучения (к примеру, прохождение тестирования, выполнение самостоятельной семестровой работы, участие в обсуждении с помощью чата и проведение форума в команде Microcoft Teams, изучение дополнительного материала, взаимооценивание и т. д.).

С учетом выявленных доминирующих мотиваторов разработаны различные подходы к содержательной организации процесса. Применение разнообразных активных методов обучения, использование системы дидактических средств обеспечивает развитие процессуальной стороны мотивации, благодаря развитию у студентов познавательного и профессионального интересов, созданию положительного эмоционального фона на виртуальных занятиях как фактора развития мотивации достижения, проектированию деятельности студента в соответствии с индивидуальными особенностями учебной деятельности.

Например, для проведения имитационных интерактивных занятий можно использовать приложение Записные книжки OneNote для занятий, которые предоставляют как личную рабочую область для каждого студента, так и пространство для совместной работы – Collabaration Space по заданным каналам.

На практических занятиях широко практиковались групповые формы работы. Состав группы зависит от поставленных задач занятия, возможны следующие варианты: формируются группы для разработки тематического проекта, затем происходит обмен разработками с участниками других групп, при этом каждая группа должна дать как критическую оценку, так и выявить достоин-

ства разработки проекта. В другом варианте состав группы отбирается случайным образом, и участники групп выполняют одинаковые проблемные задания, оценка решения которых осуществляется на соревновательной основе.

Если преподаватель планирует сделать акцент именно на индивидуальной мотивации студентов в процессе групповой работы над игрой/кейсом, то необходимо в электронном виде предусмотреть контрольные точки (оценочные рубежи) в процессе работы и четко прописать критерии оценки.

Критериями могут быть: умение работать в команде (отношение студента к своему делу как к общему; согласованно работать вместе с другими для достижения общей цели); взаимная поддержка и в то же время требовательность друг к другу; умение критически относиться к себе; расценивать свой личный успех или неудачу с позиции предъявленных критериев.

При переносе преподавателем акцента на коллективную мотивацию, необходимо грамотно подходить к распределению студентов на группы. При этом участникам отобранных групп присваивается номер и они подключаются к каналам соответствующих групп, и уже могут открывать собрания в своих каналах Microcoft Teams для группового обсуждения.

Если необходимо организовать конфеденциальную работу участников группы, то их подключают к закрытому каналу. Для этого преподаватель должен пригласить нужных участников в закрытые каналы.

Формирование социальных мотивов обеспечивает использование такие приемов как создание ситуации взаимопомощи; поиск контактов и сотрудничества; заинтересованность в результатах коллективной работы, а также взаимопроверка; рецензирование.

Большую роль при обучении студентов играет профессиональная мотивация, которая представляет собой процесс стимулирования себя к познанию новых областей профессии и достижению профессиональных успехов.

При применении дистанционных технологий и электронного обучения данный метод мотивации удобно реализовать следующим образом: через демонстрацию профессиональных видеороликов с последующим обсуждением на форумах (чатах); подключение к трансляциям и записям лекций ведущих профессоров университетов мира; применение активных методов обучения, развивающих профессиональные навыки, например, кейсы; использование обучающих программа по различным дисциплинам (Coursera, Openedu, Eliademy, universarium и др.).

Своевременная, конструктивная обратная связь помогает сохранить и повысить мотивацию студентов. Обратная связь должна быть неформальной, адресной и поддерживающей. При таком условии студенты в случае необходимости будут готовы обратиться за необходимой помощью к преподавателю, и оперативно откликнуться на конкретные замечания. Возможность организации обратной связи очень эффективна с помощью чатов Microcoft Teams.

Заключение. Эффективность дистанционного обучения в условиях пандемии в значительной мере обусловлена психологической готовностью, мотивированностью и организованностью студентов и преподавателей.

Необходимо разработать систему мер организационно-методической и психологической поддержки всех субъектов образовательных отношений.

Результаты исследования открывают новые возможности для разработки психолого-педагогических подходов в решении вопросов по оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов, и повышению ее мотивации в образовательном процессе дистантного формата, в том числе в условиях чрезвычайных ситуаций.

Литература

1. Афанасьева А.С. Содержание и специфика мотивации учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / А.С. Афанасьева. – Ярославль, 2018. – 25 с.

2. Бабаева Л.Л. Инновационные технологии дистанционного образования / Л.Л. Бабаева // Наука, техника и образование. – 2020. – С. 77–80.

3. Базалий Р.В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения / Р.В. Базалий // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 23–28.

4. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения / Г.Г. Блоховцева, Т.Л. Маликова, А.А. Симоненко // Новая наука: стратегии и векторы развития. – № 118–3. – 2016. – С. 89–92.

5. Елькина И.Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 1 (30). – С. 43–48.

6. Сокольская Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вузов с дистанционной образовательной технологией (на примере изучения иностранного языка): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Белгород / Н.В. Сокольская. – 2006. – 223 с.

7. Танцура Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 281–282.

8. Терентьева Е.Р. Учебная мотивация студентов в условиях пандемии / Е.Р. Терентьева // В сборнике: Психология здоровья в образовательном процессе. Материалы региональной научно-практической конференции. – Курск, 2020. – С. 108–111.

9. Федорова М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов: учебное пособие для вузов / М.А. Федорова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 331 с.

10. Царапкина Ю.М. Потенциал использования и перспективы развития дистанционного обучения / Ю.М. Царапкина, А.Г. Миронов, А.М. Кирейчева // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – № 7. – С. 304–318.

11. Alenezi A.M. The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: A contextual study on the example of university training in Saudi Arabia/A.M. Alenezi//The Educationanl science journal. – 2020. – Vol. 22 (4). – С. 89–109.

12. Drozdikova-Zaripova A.R, Sabirova E.G. Usage of digital educational resources in teaching students with application of «Flipped classroom» technology / A.R. Drozdikova-Zaripova, E.G. Sabirova // Contemporary Educational Technology. – 2020. – Vol. 12, Is. 2. – P. 1–13.

13. Keller J.M. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach / J.M. Keller. – New York: Springer, 2010.

14. Pardanjac M., Karuovic D., Eleven E. Increase of user motivation in teaching realized through distance learning / M. Pardanjac, D. Karuovic, E. Eleven// DAAAM international scientific book. – 2017. – Chapter 10 (October). – P. 131–144.

15. *Rafique G.M., Mahmood K., Warraich N.F., Rehman, S.U. Readiness for Online Learning during COVID-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students 2021 / G.M. Rafique, K. Mahmood, N.F. Warraich, S.U. Rehman // Journal of Academic Librarianship. – Vol. 47 (3). – 102346.*

УДК 37.03:374.3

Л.Ю. Жильцова, ведущий эксперт,
О.Ф. Купрещенко, ведущий эксперт
Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЦИФРОВОГО ЧТЕНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОНЛАЙН-ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. *Статья содержит описание результатов эксперимента, выполненного в рамках масштабного исследования цифрового чтения российских школьников. Для выявления актуальных стратегий и особенностей цифрового чтения среди российских учащихся 7–9 классов была разработана онлайн-платформа https://digitalpushkin.ru, в рамках которой дети должны прочитать 4 текста и ответить на вопросы после них. Перед тем как масштабировать исследование, необходимо было протестировать платформу, в связи с чем было проведено экспериментальное онлайн-исследование, позволившее выявить недостатки системы и пронаблюдать, каким образом пользователи взаимодействуют с платформой, цифровыми текстами и тестовыми вопросами. Оценка работы платформы и изучение взаимодействия детей с цифровым текстом проводились с помощью глубинного интервью в сочетании с методом think aloud. Из-за текущей эпидемиологической ситуации исследование было проведено дистанционно в сервисе Zoom.* ***Целью исследования*** *стало описание результатов экспериментального тестирования и апробации инструмента количественного исследования, представленного на платформе digitalpushkin.ru и направленного на изучение процесса цифрового чтения российских школьников.* ***Методами настоящего исследования*** *являются глубинное интервью, метод think-aloud, наблюдение и тестирование.* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в процессе исследования результаты позволили выявить некоторые особенности цифрового чтения подростков: последовательное или просмотровое чтение, наличие или отсутствие возвратов к тексту, скорость чтения. Результаты показали, что дети в основном читают текст последовательно, более внимательно, если знают, что им придется отвечать на вопросы после него. С помощью глубинного интервью и метода think aloud, призванных стимулировать саморефлексию учащихся при чтении, удалось выявить специфику восприятия цифрового текста по сравнению с текстом в бумажном формате. В то же время онлайн-исследование имеет ряд ограничений: присутствие взрослого, наблюдающего за чтением подростка, провоцирует неестественное, социально ожидаемое поведение респондента. Результаты данного исследования могут быть применены при моделировании глубинного интервью в дистанционном формате среди школьников, а также в организации дальнейшего качественного исследования особенностей цифрового чтения.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14148

Ключевые слова: *цифровое чтение, понимание прочитанного, метод think aloud, метод глубинного интервью, онлайн-исследование.*

L.Yu. Zhiltsova, leading expert
O.F. Kupreshchenko, leading expert
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia

STUDYING THE DIGITAL READING PROCESS OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN: THE EXPERIENCE OF AN EXPERIMENTAL ONLINE RESEARCH

Abstract. *This article is a part of the extensive study of the digital reading of Russian schoolchildren. To reveal the actual strategies and features of digital reading among Russian 7-9 graders the online platform https://digitalpushkin.ru has been created. On this web-site children are supposed to read 4 texts and answer the questions after them. Before scaling up the research the platform had to be tested, so the experimental online research was managed to reveal the flows of the system and observe how children interact with the platform, digital texts and tests. Evaluation of the platform's functioning and studying of the children's interaction with the digital text was performed with the In-depth Interview combined with the think aloud method. Because of the actual epidemiological situation the study was completely conducted online via Zoom.* ***The purpose of the article*** *is to describe the results of experimental testing of a quantitative research tool presented on the digitalpushkin.ru platform and aimed at studying the process of digital reading of Russian schoolchildren.* ***The main methods*** *of the current research are In-depth Interview, the think-aloud method used online via Zoom, observation and testing.* ***The results of the study*** *let us correct the plan of the future online research and also reveal some specific features of the Russian schoolchildren's digital reading. Conducting a study via Zoom with a screen sharing function made it possible to trace the features of teenager's digital reading strategies: reading coherently or superficially, with or without backtracking the text, reading with the different speed. It was revealed that children mostly read the text sequentially, more attentively, if they know they will have to answer the questions after it. Oral interview and think-aloud method, that were supposed to stimulate children's self reflection in reading, were effective in identifying cognitive mechanisms of digital text perception. At the same time online research has some limitations: the presence of an adult observing the teenager's reading provokes some unnatural, socially expected behavior of the respondent. Yet the results of the study still have very practical applications in modeling online In-depth Interview among schoolchildren and in managing a qualitative study of the features of digital reading.*

The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14148

Keywords: *digital reading, reading comprehension, think aloud method, In-depth Interview, online research.*

Введение. Цифровизация общества, в том числе образовательной сферы, ставит перед педагогическим сообществом новые задачи. Очевидно, что новые реалии, которые делают дистанционное образование всё более востребованным, требуют от методистов адаптации учебных материалов. Создание качественных и удобных цифровых учебников и онлайн-ресурсов невозможно без понимания специфики восприятия информации с экрана российскими школьниками. Возрастающая актуальность феномена цифрового чтения, то есть взаимодействия с текстом, расположенным на экране, делает существующие пробелы в изучении особенностей чтения с экрана более заметными. В связи с этим важной исследовательской задачей становится выявление специфических закономерностей выбора формата чтения и стратегий взаимодействия читателя с цифровым текстов на материале русского языка.

Теоретический анализ литературы. Цифровое чтение, то есть взаимодействие с текстом, расположенным на экране, становится предметом исследований ученых, начиная с конца XX века. В большинстве работ демонстрируется разница в процессе и результатах чтения в бумажном и цифровом форматах [16, 18, 19, 2, 6]. Однако невозможно однозначно интерпретировать полученные экспериментальным путем данные, так как до сих пор не выработан универсальный метод оценки качества чтения с экрана.

Метаанализ научно-методической литературы, посвященной сравнению чтения с бумаги и листа [10], показал, что в большинстве исследований для оценки понимания прочитанного были использованы вопросы закрытого типа с множественным выбором (multiple-choice questions): 18 из 33 работ опирались только на подобные вопросы. При этом психометрическая надежность полученных таким образом результатов вызывает сомнение, так как отмечается, что лишь некоторые ученые использовали «апробированные тесты с психометрически доказанной надежностью и валидностью, однако в большинстве работ понимание прочитанного измеряется с помощью тестов, разработанных самими исследователями, валидность и надежность которых неочевидна» [4: 84]. Кроме того, использование только метода тестирования для оценки понимания прочитанного без привлечения других методик имеет серьезные ограничения: влияние формулировок самих вопросов на процесс понимания текста, возможность угадывания ответа, влияние на результаты типов и механик вопросов, а также невозможность ограничить влияние предварительного знания читателя на процесс понимания текста [5].

Некоторые ученые для оценки понимания цифрового текста используют открытые вопросы с коротким ответом [12], эссе [7], а также написание ключевых идей текста [22]. Однако отсутствие возможности автоматической проверки такого типа вопросов на русском языке делает затруднительным данный способ оценки цифрового чтения в широкой аудитории.

Для проведения масштабных исследований цифрового чтения надежным методом оценки особенностей чтения с экрана становятся инструменты веб-аналитики, позволяющие обрабатывать такие учебные данные, как переходы пользователя по ссылкам, скроллинг текста, переходы на предыдущую или следующую страницу и др. Традиционно методы веб-аналитики используются в маркетинге, однако читатель цифрового текста, как и пользователь рекламного сайта, оставляет «цифровой след», то есть данные, характеризующие его сетевую активность, что дает возможность собрать объективную информацию о читательском поведении пользователя.

Таким образом, актуальной задачей становится разработка комплексного, валидного и надежного инструмента, способного выявить актуальные стратегии и особенности цифрового чтения на русском языке с привлечением широкой выборки испытуемых. В связи с этим на базе Института Пушкина была разработана онлайн-платформа digitalpushkin.ru, сочетающая метод тестирования с применением веб-аналитики данных.

Прежде чем масштабировать использование данного инструмента, необходимо было протестировать его надежность с помощью методов

качественного исследования, в связи с чем было проведено экспериментальное онлайн-исследование на основе полуформализованного глубинного интервью в сочетании с методом think aloud, что позволило не только выявить технические недостатки системы, но и пронаблюдать, каким образом пользователи взаимодействуют с цифровыми текстами, представленными на платформе, и тестовыми заданиями, призванными проверить качество понимания прочитанного.

Метод глубинного интервью нашел широкое применение не только в академической среде, но активно используется специалистами во многих практических областях: в маркетинге, политическом консультировании, исследованиях рекламы, СМИ, и др. Глубинное интервью в маркетинге, например, помогает лучше понять и проанализировать мотивы потребителя, изучить его поведение и особенности отношения к продукту. В социогуманитарных научных исследованиях такой метод помогает не только проверить качество разработанных формализованных анкет (или любых других инструментов количественного исследования), но и расширить восприятие объекта исследования, взглянуть на него под другим углом. Глубинное интервью может быть основано на заранее подготовленной наблюдателем анкете или списке вопросов (формализованное интервью), может включать также вопросы, возникшие у интервьюера в процессе беседы (полуформализованное интервью) или строится без опоры на гайд (неформализованное) [1].

В рамках данного исследования был использован полуформализованный вариант интервью, дополненный методом think aloud, что позволило не только проверить гипотезы о качестве разработанного инструмента, но и выявить непредвиденные особенности детского восприятия платформы и представленных цифровых текстов.

Эффективность метода think aloud в изучении понимания прочитанного давно подтверждена рядом исследований [9, 15, 20, 23], однако, по нашим данным, рассматриваемый метод не использовался ранее в онлайн исследовании особенностей цифрового чтения на русском языке.

Сущность метода think aloud заключается в получении информации, необходимой для выполнения определенной задачи, посредством вербализации тех мыслей, на которые обращает внимание испытуемый в момент выполнения задачи [11].

С начала 80-х годов метод широко используется для сбора данных в тестировании функциональности спроектированных продуктов (например, при исследовании функциональности сайтов, приложений, программ, тестов, анкет и т. д.) [13, 17].

Протокол think-aloud предполагает, что участники произносят вслух все, что приходит им в голову при выполнении набора определенных задач: комментируют то, что видят, думают, делают и чувствуют во время испытания. Это дает наблюдателям представление не только о качестве конечного продукта, но и о когнитивных процессах пользователей, взаимодействующих с ним.

В связи с текущей эпидемиологической ситуации исследование было проведено дистанционно в сервисе Zoom.

Цель исследования. Описать результаты экспериментального тестирования и апробации инструмента количественного исследования, представленного на платформе digitalpushkin.ru и направленного на изучение процесса цифрового чтения российских школьников.

База исследования. В исследовании приняли участие 10 учеников 7–9 классов школ Москвы и Московской области (5 мальчиков и 5 девочек). Исследование проводилось онлайн с помощью сервиса Zoom. Интервью с одним испытуемым занимало около 30–40 минут.

В начале исследования испытуемый активировал демонстрацию экрана на своем устройстве (персональный компьютер, планшет, смартфон), чтобы инструктор мог наблюдать за процессом чтения с экрана и отмечать стратегии цифрового чтения, используемые ребенком на разных этапах взаимодействия с контентом.

На первом этапе (после вводного инструктажа) детям было предложено запустить платформу и заполнить анкету, призванную определить их читательские предпочтения и самооценку навыка чтения. На втором этапе испытуемый должен был прочитать текст. На третьем – выполнить задания на понимание прочитанного текста. Каждый из перечисленных этапов завершался беседой с инструктором по полуформализованному гайду интервью (список вопросов).

Все измерительные материалы, задействованные в исследовании, расположены на платформе digitalpushkin.ru, специально разработанной в целях изучения особенностей цифрового чтения российских школьников. Входная анкета состоит из трех групп вопросов: 1) общая информация о респонденте (класс, возраст, пол, место проживания, место обучения, практика общения на русском языке, используемые социальные сети); 2) читательские преференции респондента (что, где, как часто, в каком формате нравится/приходится читать и т. д.); 3) читательская самооценка респондента.

Заполнив анкету и ответив на вопросы наблюдателя, испытуемый читал текст в формате лонгрида. В рамках основного исследования каждому респонденту будет предложено прочитать 4 текста и ответить на вопросы после каждого из них. Однако в процессе тестирования инструмента каждый из 10 испытуемых в целях экономии времени работал только с одним текстом. Так как на платформе реализован механизм рандомизации предъявления текстов, каждому респонденту материалы предъявляются в случайном порядке с разной конфигурацией блоков. Механизм рандомизации исключает вероятность предъявления одного и того же текста одному респонденту.

Всего на платформе представлено 10 текстов примерно одинаковых по объему, но отличающихся по стилю (научно-популярный, учебный, художественный), по профилю (гуманитарный, естественнонаучный) и по уровню читабельности (сложные, простые). Таким образом, исследование процесса цифрового чтения включает все основные типы текстов, с которыми чаще всего сталкиваются современные школьники.

Задания, направленные на оценку понимания прочитанного текста, были разработаны с опорой на ведущие валидизированные международные инструменты оценивания читательской компетенции школьников, а именно PISA [21] и Cambridge English for schools [8]. Вопросы располагались сразу после текста на той же странице или на отдельной странице, возникающей вследствие нажатия кнопки «Далее», так как изучение влияния расположения тестовых материалов на экране было одной из задач исследования.

К каждому тексту были разработаны шесть тестовых вопросов закрытого типа, каждый из которых был направлен на выявление одного из двух видов умений (находить информацию в тексте или интерпретировать ее):

Таблица 1

Структура и содержание тестовых заданий

Номер задания	**Механика задания**	**Группа проверяемых умений**	**Измеряемый навык и особенности формулирования задания (если есть)**
1	один из множества	умение находить информацию в тексте	Поиск информации в тексте по ключевым словам. Все варианты ответа сформулированы словами из текста.
2	один из множества	умение находить информацию в тексте	Поиск и извлечение информации из текста. Все варианты ответа относятся к эксплицитно выраженной информации, но сформулированы синонимичными языковыми средствами.
3	множественный выбор	умение интерпретировать информацию из текста	Выявление буквального смысла высказывания.
4	выпадающий список или установление соответствия	умение интерпретировать информацию из текста	Выявление общего смысла текста.
5	один из множества	умение интерпретировать информацию из текста	Выявление общего смысла отдельного высказывания из текста.
6	один из множества	умение интерпретировать информацию из текста	Выявление причинно-следственных связей (в учебном или научно-популярном тексте). Выявление смысла имплицитно выраженной информации (в художественном тексте).

Методы и методики исследования. Данное исследование было проведено с использованием таких методов, как глубинное интервью в сочетании с методом think aloud, наблюдение и тестирование на понимание текста.

Результаты исследования. Результаты исследования позволили не только выявить функциональные недостатки пользовательского интерфейса платформы, но и протестировать содержательную сторону инструмента (анкета, тексты, тестовые задания), а также убедиться в корректности предъявления стимульного материала с технической стороны. Рассмотрим каждый пункт подробнее.

Главной задачей качественного исследования платформы была проверка валидности измерительных материалов: текстов и вопросов к ним. Глубинное интервью со школьниками и их комментарии в процессе выполнения заданий показали, что отобранные тексты читабельны и соответствуют жанровым и стилевым характеристикам: испытуемые преимущественно верно распознавали стиль текста (художественный, учебный или научно-популярный). Некоторые респонденты (3 из 10 испытуемых) воспринимали научно-популярный текст как учебный, объясняя это тем, что «информация взята из научных статей», «приведены научные факты». Школьники отмечали также, что вряд ли бы стали читать подобные тексты на досуге с развлекательной целью. Также, по мнению подростков, читавших научно-популярные тексты, они написаны более «приятным языком», чем классические учебные тексты. Всё это позволяет сделать вывод о том, что отобранные тексты соответствуют поставленным исследовательским задачам.

Валидность послетекстовых заданий оценивалась с нескольких сторон. Прежде всего, было изучено, препятствует ли механика вопроса его пониманию. Оказалось, наибольшую сложность у детей вызывают вопросы, предполагающие множественный выбор без указания количества верных ответов. При этом процент правильных ответов на вопросы данного типа подтверждает, что подобные задания решаемы и эффективно оценивают уровень понимания прочитанного текста. Исследование подтвердило также корректность большинства формулировок вопросов и вариантов ответа. Единственная группа вопросов, требовавшая исправлений, включала информацию, с которой школьники с большой вероятностью могли быть знакомы до чтения текста. Очевидный недостаток таких тестовых заданий заключается в невозможности определить однозначно, на что опирался респондент при ответе на вопрос: на прочитанный текст или на собственные фоновые знания. Примечательно, что респондент, подтвердивший в процессе тестирования использование фоновых знаний, полученных на уроках истории, решил задание по тексту о Соляном бунте в России неверно. Это свидетельствует о том, что наличие у ребенка фоновых знаний не всегда способствует более эффективному пониманию читаемого текста.

В результате тестирования платформы вопросы с низкой дифференцирующей способностью (слишком простые и слишком сложные) были также скорректированы.

Благодаря комбинированному методу глубинного интервью и think aloud удалось выявить отношение респондентов к функционалу и интерфейсу платформы, на которой размещены измерительные материалы. Были оценены такие параметры, как доступность и понятность инструкции (сколько текстов надо прочитать, будут ли вопросы после текста, можно ли пропускать вопросы и т. п.), визуальная привлекательность платформы, комфортность обращения на «ты» в текстах инструкций, корректность работы навигационных кнопок «Вперед» и «Назад».

Результаты показали, что в целом дизайн платформы воспринимается школьниками как комфортный и привлекательный. Лишь один респондент при просмотре главной страницы предположил, что его ожидает «что-то скучное». Кроме того, в ходе исследования удалось установить, что дети часто игнорируют тексты инструкций и, как следствие, не всегда понимают, чего ожидать от эксперимента. Так, 3 из 10 респондентов ответили, что вопросы можно пропускать и оставлять без ответа, хотя в инструкции было сказано, что этого делать нельзя. Таким образом, тексты инструкций перед проведением количественного исследования будут визуально скорректированы, чтобы привлечь внимание испытуемых к важной информации о работе с платформой.

Кроме того, важным результатом пилотного эксперимента стало добавление вопроса об устройстве, с которого респондент участвует в исследовании. Несмотря на то, что в описании эксперимента, с которым школьники знакомились перед прохождением опроса, была указана рекомендация проходить исследование со стационарного компьютера или ноутбука, ряд респондентов использовали планшет или смартфон. Процесс чтения с экрана планшета или смартфона, которые имеют сенсорные экраны и используют особый способ навигации по тексту с помощью рук и пальцев, отличается от чтения с экрана компьютера [14]. При этом очевидно, что большинство современных российских школьников чаще всего используют для чтения именно смартфон, что подтверждают данные опроса, проведенного нами в 2020 году – 63 % опрошенных читают со смартфона чаще всего [3]. Таким образом, чтобы в рамках основного эксперимента разграничить данные, полученные при чтении с персонального компьютера, планшета и смартфона, было принято решение добавить в анкету соответствующий вопрос.

Выявление стратегий и паттернов чтения с экрана не являлось основной целью исследования, однако благодаря использованию функции демонстрации экрана во время дистанционного онлайн-исследования удалось проследить, как именно пользователь перемещается по тексту, в каких ситуациях прокручивает (скроллит) текст, а в каких – читает внимательно и последовательно. Анализ видеозаписей процесса чтения показал, что все респонденты читали текст последовательно и внимательно, не пропуская и не пролистывая фрагменты. Сами школьники объяснили это тем, что, во-первых, объем текста не так велик, чтобы читать его фрагментарно. Во-вторых, испытуемые ждали вопросов после текста и старались запомнить как можно больше информации.

Интересно, что более глубокое и медленное чтение сопровождалось ведением курсором мыши по тексту, в частности, таким образом были

прочитаны формулировки вопросов. Для всех респондентов было характерно стремление разместить текст на экране таким образом, чтобы читаемый в данный момент фрагмент оказался вверху или посередине экрана. Отдельно стоит отметить, что некоторые школьники перед началом чтения скроллили текст полностью, чтобы оценить его объем. В совокупности эти факторы позволяют говорить о том, что школьники выбирают стратегию чтения цифрового текста в зависимости от цели чтения, а также характеристик самого текста – его объема, сложности и оформления.

В основном количественном исследовании, запланированном на весну-лето 2021, методы веб-аналитики нацелены на фиксацию стратегии возврата респондента к тексту при ответе на вопросы. В рамках платформы вернуться к тексту можно двумя способами: в случае, если вопросы располагаются на той же странице, что и текст, для возврата к тексту нужно пролистать страницу наверх; если вопросы располагаются на отдельной странице, вернуться к тексту можно по кнопке «Назад» или по стрелке «Назад» в браузере. Предполагалось, что в ходе качественного эксперимента возможно будет не только пронаблюдать количество возвратов и место на веб-странице, с которого был совершен возврат, но выявить причину такого читательского поведения. Однако среди всех испытуемых лишь один ребенок вернулся к тексту, чтобы проверить правильность своих ответов. При этом респонденты отмечали, что кнопка «Назад» визуально заметна и желание вернуться к тексту присутствовало. Они объясняли подобное читательское поведение привычкой, сформированной в школе, где обращаться к текстовым материалам при ответе на тестовые вопросы обычно запрещено. Также благодаря интервью удалось выяснить, что в некоторых случаях респондентов смущало присутствие наблюдателей. Дети отмечали, что при самостоятельном прохождении исследования на платформе скорее всего вернулись бы к тексту.

Подобные ограничения методов глубинного интервью и think aloud, связанные с присутствием взрослого, наблюдающего за ходом эксперимента, вероятно, отразились не только на том, как дети отвечали на вопросы, но и на том, как читали предложенный текст. Возможно, в отсутствии наблюдателя (что предусмотрено в рамках масштабного количественного исследования) школьники будут не только чаще возвращаться к тексту, но и пролистывать неинтересные или сложные фрагменты.

Заключение. Проведенное исследование не только подтвердило важность тестирования эффективности инструментов количественного исследования (в данном случае платформы digitalpushkin.ru) качественными методами, но и доказало целесообразность сочетания различных методов исследования в рамках одного эксперимента. Так, использование метода глубинного интервью, дополненного методикой think aloud и наблюдением за поведением респондентов в процессе цифрового чтения с помощью функции демонстрации экрана, позволило не только проверить удобство интерфейса платформы и валидность измерительных материалов, но и изучить особенности восприятия школьниками цифровых текстов разного стиля, профиля и уровня сложности. Были выявлены основные стратегии цифрового чтения,

используемые детьми в работе с различными текстами, протестирована эффективность и ясность формулировок текстов инструкций и вопросов входного анкетирования. Подтверждена эффективность использования методов глубинного интервью и think aloud в работе с детьми среднего школьного возраста в формате онлайн. При этом отмечены некоторые ограничения подобных исследований. Так, например, в работе с более застенчивыми детьми метод think aloud (в отличие от глубинного интервью) оказался менее эффективным. Присутствие наблюдателя в подобных исследованиях, как видно, также порой определяет поведение испытуемых. Однако данный эффект удалось минимизировать благодаря формату глубинного интервью, построенного в формате доверительной беседы. Также примечательно положительное влияние мотивации респондентов на качество их ответов.

Литература

1. Белановский С.А. Глубокое интервью: учебное пособие. – М.: Никколо-Медиа, 2001. – 320 с.

2. Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В., Граник Г.Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 5.

3. Лебедева М.Ю., Вергелес К.П., Купрещенко О.Ф., Жильцова Л.Ю., Веселовская Т.С. Факторы выбора цифрового формата для чтения и самооценка читательского поведения в цифровой среде (по данным опроса российских школьников) //Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 6. – С. 252–272.

4. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Perspectives of Science & Education. – 2020. – Т. 46. – № 4.

5. Лебедева М.Ю., Пучкова А.Н. Диагностика трудноизмеримых читательских компетенций: методы оценки понимания текста и измерения читательского опыта // Лингвистическая диагностика: методы исследования личности: коллективная монография, под ред. С.В. Ионовой (в печати).

6. Оганов С.Р., Корнев А.Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы // ББК 74.3 Ч-77, 2018. – 2018.

7. Ben-Yehudah G., Eshet-Alkalai Y. The contribution of text-highlighting to comprehension: A comparison of print and digital reading // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. – 2018. – Vol. 27 (2). – P. 153–178.

8. Cambridge English for Schools. Available at: https://www.cambridgeenglish.org/in/consultancy/cambridge-english-for-schools/ (accessed 20 April 2011).

9. Carioli S., Peru A. The Think Aloud Approach. A Promising Tool for Online Reading Comprehension //Journal of Media Literacy Education. – 2016. – Vol. 8. – № 1. – P. 49-61.

10. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis // Journal of Research in Reading. – 2019. – Vol. 42. – № 2. – P. 288–325.

11. Fonteyn M.E., Kuipers B., Susan J.G. (1993). A Description of Think Aloud Method and Protocol Analysis. Qualitative Health Research 3(4):430-441.

12. Grace K.E. Comparing the iPad to paper: increasing reading comprehension in the digital age: Doctoral dissertation. – Bowling Green State University, 2011.

13. Harms I.M., Schweibenz W. Usability Engineering Methods for the Web: Results From a Usability Study. // Proceedings des 7. Internationalen Symposium für Informationswissenschaft, Dieburg, November, 2000. P. 8–10.

14. Hillesund T. Digital humanities: why worry about reading? // Going Digital: Evolutionary and Revolutionary Aspects of DigitizationChapter. – 2011.

15. Kymes A. Teaching online comprehension strategies using think-alouds //Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2005. – Vol. 48. – № 6. – P. 492–500.

16. Lenhard W., Schroeders U., Lenhard A. Equivalence of screen versus print reading comprehension depends on task complexity and proficiency // Discourse Processes. – 2017. – Vol. 54. – № 5–6. – P. 427–445.

17. Lewis C.H. Using the «Thinking Aloud» Method In Cognitive Interface Design // Technical report. 1982.

18. Liu Z. Reading behavior in the digital environment // Journal of documentation. – 2005.

19. Mangen A., Walgermo B.R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International journal of educational research. – 2013. – Vol. 58. – P. 61–68.

20. Ortlieb E., Norris M. Using the think-aloud strategy to bolster reading comprehension of science concepts // Current Issues in Education. – 2012. – Vol. 15. – № 1. – P. 1–9.

21. PISA: Programme for International Student Assessment. Available at: https://www.oecd.org/pisa/ (accessed 20 April 2011).

22. Trakhman L.M.S., Alexander P.A., Silverman A.B. Profiling reading in print and digital mediums // Learning and Instruction. – 2018. – Vol. 57. – P. 5–17.

23. Wang Y.H. Reading Strategy Use and Comprehension Performance of More Successful and Less Successful Readers: A Think-aloud Study // Educational Sciences: Theory and Practice. – 2016 – 16 (5).

УДК 376.1

Е.С. Зорина, к.пс.н., руководитель службы психолого-педагогического сопровождения Флагманской площадки проекта «УчимЗнаем», доцент Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. *Совершенствование модели взаимодействия специалистов службы психолого-педагогического сопровождения и учителей (тьюторов) является актуальным направлением деятельности во всех образовательных организациях, но особенно в коллективах, где обучающиеся имеют особые образовательные потребности в индивидуализации, персонализации и дифференциации при построении образовательного маршрута. Ребенок, имеющий соматическое заболевание и проходящий серьезное лечение, безусловно нуждается в комплексной поддержке специалистов разного профиля. По данным статистики численность таких школьников возрастает с каждым годом, и появление нового формата обучения в медицинских стационарах – безусловная необходимость для сохранения психического здоровья и благополучия детей, их абилитации и реабилитации. Комплексный, экологичный подход в построении полноценной образовательной среды госпитальной школы во многом зависит от эффективности взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и качества психолого-педагогического сопровождения. А значит, нуждается в непрерывном совершенствовании и исследовании векторов развития. Исходя из вышеперечисленного,* ***целью исследования*** *является проведение анализа особенностей организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения Флагманской площадки проекта «УчимЗнаем» через призму взаимодействия с педагогами (тьюторами), обучающими длительно болеющих детей, выявление наиболее эффективных практик и точек роста для*

оптимизации образовательного, реабилитационного потенциала школьной среды в больнице. В статье исследуется и обобщается опыт работы госпитальных школ, расположенных в Национальном медицинском исследовательском центре детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева, Российской детской клинической больнице, НМИЦ онкологии имени Н.Н. Блохина, Морозовской детской городской клинической больнице. ***Методы исследования:*** *анонимное анкетирование по авторскому опроснику 98 учителей (тьюторов), осуществляющих свою профессиональную деятельность в лечебно-профилактических учреждениях. Использовался рефлексивно-системный и факторный анализ организации психолого-педагогического сопровождения длительно болеющих детей.* ***Выводы и рекомендации****. Проведенное исследование раскрывает возможности психолого-педагогического сопровождения в условиях госпитальной школы, которое реализуется благодаря взаимодействию психологов, логопедов, дефектологов, специальных педагогов и учителей (тьюторов). Выявленные данные в форме обратной связи и результатов индивидуальной и групповой рефлексии позволяют сделать вывод о необходимости регулярного мониторинга организации обучения и воспитания детей с соматическими заболеваниями, о важности внедрения и апробации новых моделей реабилитационных и коррекционно-развивающих практик, дают возможность улучшить процесс сопровождения длительно болеющего ребенка за счет выстраивания эффективной модели коллаборации специалистов.*

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, госпитальная педагогика, обучение длительно болеющих детей, реабилитация.*

E.S. Zorina, Ph.D, a head of psychological and pedagogical support service at the headquarters of project «UchimZnaem», docent of the Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow, Russia

IMPROVING THE MODEL OF INTERACTION BETWEEN SPECIALISTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SERVICE AND TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A HOSPITAL SCHOOL

Abstract. *Improving the model of interaction between specialists of the psychological and pedagogical supports the activity in all educational organizations, but especially in teams, where students have special educational opportunities for individualization, personalization and differentiation when building an educational route. A child with a somatic disease and undergoing serious treatment certainly needs comprehensive support from specialists of various profiles. According to statistics, the number of these child increases every year, and the emergence of a new format of education in medical hospitals is an absolute necessity for the preservation of mental health and well – being of children. A comprehensive, harmonious approach to building a full-fledged educational environment of the hospital school mostly depends on the quality and effectiveness of interaction between children, teachers (tutors), parents and specialists of the psychological and pedagogical support service. This means that it needs constant improvement and research of development prospects.* ***The primary goal of this study*** *is conducting an analysis the features of the organization of the psychological and pedagogical support service of the Flagship platform of the "UchimZnaem" project through the prism of interaction with teachers (tutors) who teaches long-term disease children, identify the most effective practices and growth points for optimizing the educational and rehabilitation potential of the school environment in the hospital. This article examines and summarizes the experience of the hospital schools located in the hospitals.* ***Research methods:*** *anonymous surveys on the author's questionnaire of 98's teachers (tutors), who carry out their professional activities in medical and preventive institutions according to the author's questionnaire. We used a reflexive-system and factor analysis of the organization of psychological and pedagogical support for long-term ill children.* ***Conclusions and recommendations.*** *This study tells about*

the possibilities of psychological and pedagogical support in a hospital school, which is implemented through the interaction of psychologists, speech therapists, speech pathologists, special teachers and teachers (tutors). The revealed data of feedback and the results of individual and group reflection allow to decide that it is necessary to regularly monitor the organization of education and upbringing of children with somatic diseases, the importance of introducing and testing new models of rehabilitation and correctional and developmental practices, and make it possible to improve the process of accompanying a long-term ill child by building an effective model of collaboration of specialists.

Keywords: *psychological and pedagogical support, hospital pedagogy, training of long-term ill children, rehabilitation.*

Введение. Совершенствование модели деятельности Службы психолого-педагогического сопровождения является актуальным направлением работы во всех образовательных организациях, так как важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Психологическое сопровождение традиционно охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов, социальных партнеров. В наше время, всё чаще встаёт вопрос о значительных изменениях, которые претерпевает система образования. В связи с этим, требования к качеству деятельности Службы психолого-педагогического сопровождения повышаются, а это в свою очередь ведёт к актуализации проблем повышения эффективности различных форм учебной и внеакадемической занятости детей, профилактики негативных явлений, построения новых коммуникационных моделей взаимодействия внутри образовательной системы и другим реперным точкам развития.

Теоретический анализ литературы. Процессе психологического сопровождения в госпитальной школе уникален и решает общие задачи в процессе образования (регулярный мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка, определение динамики его психологического развития; формирование у детей способности к самопознанию и самоопределению; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии) и узконаправленные, связанные с наличием у ребенка соматического заболевания и нахождением на длительном лечении, а именно участие в реабилитационных и абилитационных мероприятиях.

Отмечая существующий плюрализм в определении понятия «психолого-педагогическое сопровождение», мы попытались выделить наиболее значимые характеристики данного термина применительно к тем условиям, в которых реализуется процесс в госпитальной школе. Так, М.Р. Битянова отмечает, что сопровождение – это целостная система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [1]. По мнению Е.И. Казаковой, в основе сопровождения лежит возможность жизненного выбора, а именно множественность проблемных ситуации, в ходе разрешения которых ребенок учится определять свой уникальный

путь прогрессивного или регрессивного развития [2]. Для В.И. Щеголь психолого-педагогическое сопровождение — это системно организованная деятельность, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий успешного обучения и развития каждого ребенка [4]. Идеи организации и сущностных компонентов психолого-педагогического сопровождения отражены в работах таких авторов как Л.В. Байбородова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, С.В. Дудчик, Н.В. Клюева и др. В широком смысле сопровождение понимают, как помощь ребенку в преодолении трудностей, в поиске разрешения актуальных противоречий, возникающих в процессе обучения и воспитания, как процесс одновременного изучения, формирования и создания конкретных условий для инициации оптимальных решений субъектами образования в различных ситуациях выбора [3]. И вся эта полифония обеспечивается командной работой специалистов различных профилей: психологов, дефектологов, логопедов, тифло-, сурдопедагогов и др.

Проводя параллели с идеями зарубежной гуманистической психологии, мы находим в трудах М. Кун, И. Блумера, А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта и других важные теоретические и практические наработки, способствующие расширению возможностей и форм психолого-педагогического сопровождения. В отечественной науке значение психологизации образования и индивидуализации подходов нашло отражение у Е.В. Бондаревской, Р.Л. Кричевского, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская, В.Т. Фоменко, И.В. Абакумовой, Ш.А. Амонашвили и других ученых-новаторов.

Основываясь на обширном практическом опыте и прогрессивных теоретических постулатах, мы можем констатировать важность и уникальность процесса психолого-педагогического сопровождения в среде госпитальной школы.

Характерными чертами которого будут являться: общегуманистический подход в стремлении максимального раскрытия возможностей, личностного потенциала ребенка; создание специальных условий и насыщение среды оптимальными для возраста и психофизиологических особенностей индивида ценностями, смыслами; приоритетность потребностей и целей обучающегося. Вся деятельность является результатом мультидисциплинарного подхода педагогического коллектива, семьи и медицинских сотрудников, направленных на предупреждение и минимизацию негативных последствий длительного ятрогенного лечения, дезадаптации, академической неуспеваемости и других возможных последствий, вызванных соматическим заболеванием и госпитализацией. Именно поэтому оптимизация процесса психолого-педагогического сопровождения есть важнейшее условие построения полноценной образовательной среды и оказания своевременной помощи и поддержки детям и их семьям в период лечения.

Цель исследования. Для анализа оценки организации и осуществления процесса психолого-педагогического сопровождения было разработано и проведено исследование обратной связи педагогов флагманской площадки проекта ««УчимЗнаем»» в городе Москве, осуществлявших свою профессиональную деятельность в медицинских учреждениях. Было важно увидеть, как на текущий момент тьюторы оценивают механизм сопровождения обучающихся, что

может быть определено как зона ближайшего развития для специалистов службы и какие ситуации, кейсы находят наибольший отклик у сотрудников, работающих на разных площадках проекта «УчимЗнаем».

База исследования. В анкетировании приняло участие 98 человек, которые работают на разных площадках проекта. В НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева Минздрава России приняло участие в анкетировании – 51 человек (52 %), 37 человек (36 %) прошли анкетирование в Российской детской клинической больницы, остальные 10 (9 %) с трех площадок – Морозовской детской городской клинической больницы, ЛРНЦ «Русское поле» и НМИЦ онкологии им. Блохина. Был проанализирован педагогический стаж тьюторов, он варьируется от 1 года до 20 лет и более, продемонстрировавший, что наибольшее количество педагогов имеют опыт работы более 20 лет (37 %). 56 % сотрудников имеют стаж работы 5–10 лет (28 %) и 10–20 лет (28 %). Стаж работы 1–5 лет имеют 7 %, лишь у 3-х человек стаж составляет до 1 года.

Мы видим, что выборка респондентов достаточно обширна и информативна для обобщения результатов анализа устройства оказания психолого-педагогической поддержки в госпитальной школе.

Методы и методики исследования. В работе были применены теоретические, эмпирические методы, а также качественный и количественный анализ полученных данных. Анкетирование осуществлялось с помощью специально составленного опросника, представляющего 12 вопросов с вариантами ответов и открытыми, незавершенными утверждениями в соответствии с особенностями построения образовательного процесса в госпитальной школе. Для нас было важно получить обратную связь от специалистов, работающих с детьми, находящимися на длительном лечении, чтобы выявить сильные и слабые стороны в системе организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в больнице.

Результаты исследования. Рассмотрим более подробно результаты анкетирования специалистов, анализируя их ответы по каждому из сформулированных вопросов. Мы предложили выбрать респондентам, по их мнению, наиболее эффективные и интересные для учеников госпитальной школы мероприятия, такие как: групповые занятия, направленные на развитие коммуникации; групповые занятия по внеурочной деятельности, направленные на самопознание, позитивное мышление, стрессоустойчивость, улучшение эмоционального фона ребенка; индивидуальные развивающие занятия (работа с когнитивной сферой); индивидуальные занятия, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы; индивидуальные занятия по коррекции образовательных трудностей. Было выявлено, что по мнению учителей-тьюторов, групповые занятия по внеурочной деятельности, направленные на самопознание, позитивное мышление, стрессоустойчивость, улучшение эмоционального фона ребенка являются наиболее эффективными и интересными для участников госпитальной школы (26 %). Не менее важными мероприятиями, участники отметили индивидуальные занятия по коррекции образовательных трудностей (21 %) и групповые занятия, направленные на развитие коммуникации (20 %) – рис. 1.

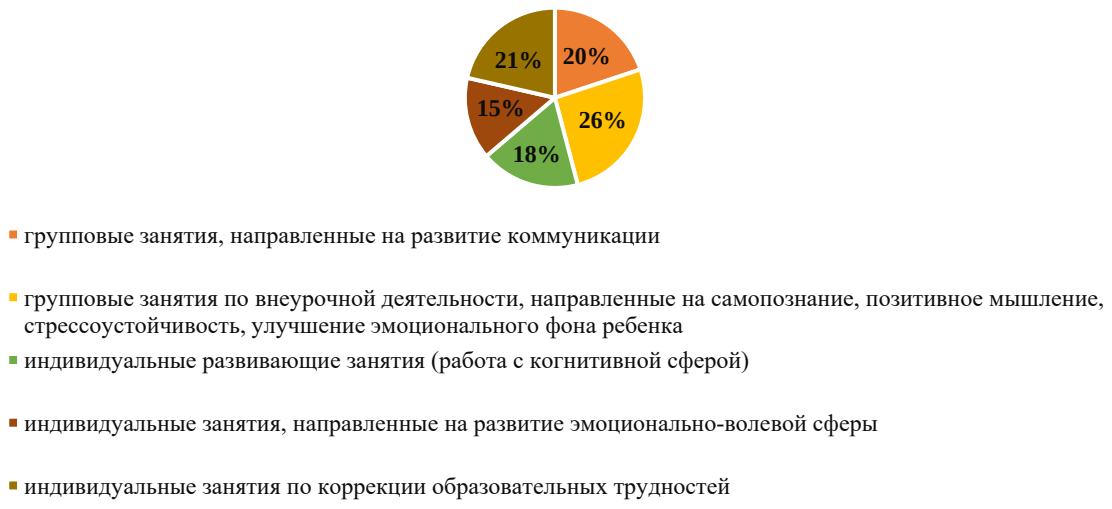


Рисунок 1. Эффективные и интересные мероприятия для учеников госпитальной школы

По мнению участников исследования, наиболее интересными и полезными активностями, проводимые службой психолого-педагогического сопровождения (далее – СППС) являются семинары по вопросам возрастных особенностей обучающихся, психологизации учебного процесса, взаимодействию с родителями (22 %), работа с детьми, имеющими сенсорные нарушения (20 %), мастер-классы, направленные на повышение стрессоустойчивости, овладение навыками медиации, эффективного разрешения конфликтов (19 %) – рис. 2.

Рисунок 2. Активности, проводимые СППС

Далее мы попытались систематизировать трудности, с которыми сталкиваются субъекты образования и предложили обозначит наиболее существен-

ные. По результатам анкетирования, были выявлены следующие особо значимые проблемы: нарушение внимания, памяти и других когнитивных функций (21 %) и снижение эмоционального фона, плохое настроение (19 %) – рис. 3.

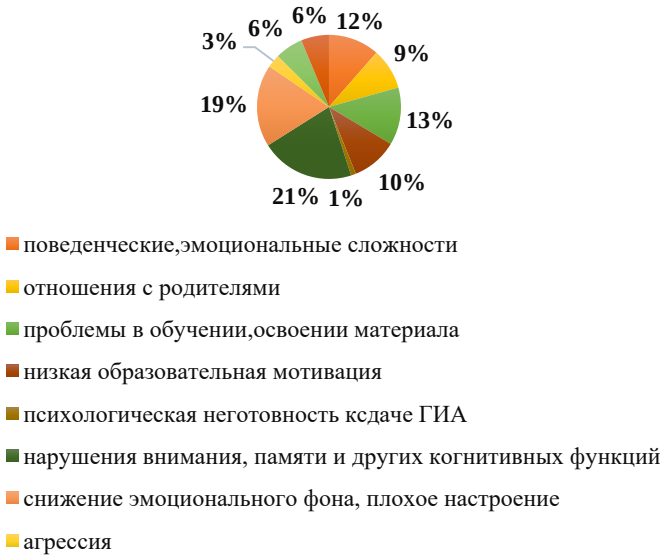


Рисунок 3. Наиболее актуальные проблемы среди обучающихся госпитальной школы

Исходя из выявленных наиболее актуальных запросов, мы обозначили опорные точки в профилактике проблем, которые могут вовремя помочь ребенку и педагогам. К ним относят следующие мероприятия:

1. Сохранение конструктивных отношений между родителями и ребенком. Часто болезнь влияет на внутрисемейные отношения. Важно помочь родителям сохранить уверенность в своей родительской компетентности, наладить коммуникацию и поддержать в проживании адаптации к трудной жизненной ситуации.

2. Сохранение мотивации к обучению. Максимальное сохранение и поддержание качества жизни маленького пациента осуществляется в том числе и через непрерывное образование ребенка, позволяющее развиваться и открывать новые смыслы.

3. Организация игрового пространства, образовательных событий и мероприятий для детей. Кроме обучения и лечения необходима коммуникация со сверстниками и время для игры, что возможно поддерживать через организацию внеакадемической деятельности, создание творческих мастерских или клубов по интересам. Таким образом, восполняется дефицит социализации и улучшается эмоциональное состояние детей.

Теплые, доверительные отношения между учителем и учеником являются основой успешного обучения в госпитальной школе. Поэтому важно тьютору найти индивидуальный подход не только к ребенку, но и к его семье. В этом оказывают помощь специалисты службы психолого-педагогического сопровождения и по результатам ответов на вопрос о наиболее востребованных те-

мах консультаций, респонденты выделили следующие запросы: поведение, саморегуляция, эмоциональное состояние ученика; взаимодействие педагогов с родителями; установка контакта с ребенком; конфликтные ситуации на уроке; помощь в адаптации обучающихся. По результатам исследования, можно сделать вывод, что учителям очень важно понять, как помочь обучающимся адаптироваться (29 %), как сохранить эмоциональное состояние учеников (29 %) – рис. 4.

Рисунок 1. Востребованные темы консультаций для педагогов

Далее в анкете были представлены данные по особенностям оформления и насыщения образовательной среды в больнице. Это связано прежде всего с тем, что для детей, находящихся на длительном лечении, часто лечебное учреждение и пространство школы становятся практически единственной средой для нового информационного обогащения и познания окружающего мира из-за эпидемиологических ограничений. Важно, чтобы ребёнка окружала доброжелательная, ресурсная атмосфера, визуально и тематически разнообразная. Именно поэтому стоит обратить внимание на брошюры, плакаты, памятки психологической тематики для обучающихся. По результатам исследования было выявлено, что 66 % респондентов считают нужным добавить дополнительно плакаты, брошюры и памятки в среду госпитальной школы.

Было выявлено, что большинство тьюторов высоко ценят организацию и проведение совместных занятий со специалистами СППС, так как это позволяет провести анализ урока, дать обратную связь, дополнительную консультацию и более детально проанализировать успехи и трудности обучающегося. По результатам исследования мы обнаружили, что в 2019–2020 учебном году совместные занятия с сотрудниками службы психолого-педагогического сопровождения 68 % респондентов не проводили, что указывает на перспективу дальнейшего внутрикорпоративного сотрудничества.

Установлено, что большая часть педагогического коллектива взаимодействует со службой психолого-педагогического сопровождения в конкретных профессиональных ситуациях очень редко, 37 % респондентов обращаются несколько раз в год, а 20 % тьюторов ни разу не сотрудничали со специалистами службы. Лишь 3 человека обращаются каждый день для сотрудничества. При этом рассматривая желательную частоту сотрудничества, определено, что 26 % хотят сотрудничать раз в месяц, 23 % раз в неделю, 20 % несколько раз в месяц, 10 % раз в неделю, лишь 21 % достаточно несколько раз в год.

Заключение. Таким образом, по результатам анкетирования можно сделать следующие выводы:

– количественный охват исследования составил практически 95 % сотрудников от общего числа и продемонстрировал высокую степень лояльности и вовлеченности в изучаемые процессы психолого-педагогического сопровождения;

– наиболее востребованными направлениями в деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, по мнению тьюторов, стали такие темы, как сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, интегрированные групповые занятия, психологическое просвещение и обогащение образовательной среду дополнительными информационными материалами;

– в качестве точек роста было обозначено, что необходимо увеличить частоту взаимодействие между тьюторами и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, создать систему регулярного обмена информацией об учащихся госпитальной школы и освещать проводимые мероприятия, активности, консультации для увеличения численности участников психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

2. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 4–6

3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

4. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / В.И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89–91

УДК 378

С.М. Зырянова, к.п.н., доцент
В.В. Толмачева, к.п.н., доцент
Л.Л. Лашкова, д.п.н., доцент
Е.А. Шанц, к.п.н., доцент
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия

МАГИСТРАТУРА КАК НОВАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. *Одним из важных элементов непрерывного образования является магистратура [5]. Однако, данный уровень образования исследован недостаточно полно с позиции подготовки обучающихся в сфере управления дошкольным образованием.* ***Целью исследования*** *является анализ опыта функционирования магистратуры направленности «Менеджмент в дошкольном образовании», обоснование возможности решения проблемы подготовки нового типа руководящих работников в сфере дошкольного образования – универсальных управленцев, способных решать спектр вопросов, связанных с деятельностью современных дошкольных образовательных организаций, владеющих современными технологиями управления, и, обладающих необходимыми компетенциями для работы в условиях инновационного развития и внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов. Базой для анализа является опыт Сургутского государственного педагогического университета по организации образовательного процесса, способствующего успешному формированию профессиональных компетенций у магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [6], направленности «Менеджмент в дошкольном образовании». Содержание магистерской программы определено с учетом интересов и запросов работодателей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, научно-педагогического потенциала университета и образовательных потребностей магистрантов. В связи с этим авторы отмечают отличительную особенность магистерской программы, заключающуюся в тесном взаимодействии с работодателями на всех уровнях – от рекомендаций по основному содержанию, преподавания дисциплин до обеспечения местами практик и вакансиями для выпускников. Речь идет об усилении практической подготовки будущих управленцев в сфере дошкольного образования на основе механизма взаимодействия университета с органами управления дошкольным образованием и дошкольными образовательными организациями [2].* ***Методы исследования:*** *Данное исследование основывается на использовании широкого круга психолого-педагогических исследований, рассматривающих вопросы организации образовательного процесса в высшей школе, а также в исследование включен анализ нормативно-правовых источников, локальных актов Сургутского государственного педагогического университета, связанных с процессом обучения в рамках уровня магистратуры. В качестве эмпирических методов использовано анкетирование студентов, руководителей дошкольных образовательных организаций, специалистов органов управления дошкольным образованием г. Сургута.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки новых модулей, обязательных дисциплин и дисциплин по выбору, практик, современного фонда оценочных средств (кейсы, проекты, моделирование образовательных ситуаций, портфолио студента), тематики выпускных квалификационных работ [1, 2]. В связи с этим авторы раскрывают содержание модулей «Теоретические основы управления дошкольной образовательной организацией», «Проектирование и управление образовательным процессом в дошкольной образовательной организации», в которых определяются цель, структура модуля; компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения модуля и индикаторы их достижения; обозначается практическая значимость; описываются*

формы, методы, образовательные технологии, которые используются при реализации модуля и решаются задачи практико-ориентированной подготовки обучающихся, формы промежуточной аттестации по модулю, учебные ресурсы, а также приводятся примеры заданий. Кроме того, представлены учебные (научно-исследовательская работа, технологическая) и производственные (организационно-управленческая, научно-исследовательская работа, преддипломная) практики, способствующие приобретению обучающимися опыта управленческой деятельности в дошкольных образовательных организациях, государственных органах управления дошкольным образованием. Среди особенностей магистратуры выделяют: увеличение доли самостоятельной работы; использование разнообразных форм дистанционного обучения, образовательных технологий, организация научных семинаров с работодателями. Авторы отмечают, что постоянно изменяющиеся условия работы с магистрантами требуют от преподавателя непрерывного самообразования. Авторы приходят к выводу о том, что на сегодняшний день существует необходимость в поиске инновационных образовательных технологий, форм педагогического взаимодействия в подготовке магистра в сфере управления дошкольным образованием с учетом актуальных потребностей и явлений. Особого внимания заслуживают вопросы востребованности магистров на рынке труда, их удовлетворенности полученным образованием, соответствием ожиданий от нового уровня образования и результатами обучения [5]. Результаты исследования могут быть использованы при разработке примерных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, практик, реализуемых в рамках высшего образования (уровень магистратуры) по направленности «Менеджмент в дошкольном образовании», при реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки магистра.

Ключевые слова: *магистратура, магистерское образование, профессиональная подготовка; университет; магистр; менеджмент, управление, дошкольное образование.*

S.M. Zyryanova, Dr. PhD Associate professor
V.V. Tolmachyova, Dr. PhD Associate professor
L.L. Lashkova, Dr. PhD Associate professor
E.A. Shants, Dr. PhD Associate professor
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

MASTER'S DEGREE PROGRAMAS A NEW FORM OF PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION MANAGEMENT: REGIONAL ASPECT

Abstract: *One of the important elements of lifelong education is the master's degree program [5]. However, this level of education has not been fully investigated from the standpoint of training students in the field of preschool education management. The aim of the study is to analyze the experience of the functioning of the master's degreeprogram in the direction of "Management in preschool education", to substantiate the possibility of solving the problem of training a new type of executives in the field of preschool education – universal managers who are able to solve a range of issues related to the activities of modern preschool educational organizations that possess modern management technologies and have the necessary competencies to work in the conditions of innovative development and the introduction of new federal state educational standards. The basis for the analysis is the experience of the Surgut State Pedagogical University in organizing the educational process, contributing to the successful formation of professional competencies among undergraduates studying in the field of training 44.04.02 "Psychological and pedagogical education" [6], direction "Management in preschool education". The content of the master's program is determined within accountof the interests and requests of employers of the Khanty-Mansiysk Autonomous District – Ugra, the scientific and pedagogical potential of the university and the educa-*

tional needs of undergraduates. In this regard, the authors note a distinctive feature of the master's program, which lies in close interaction with employers at all levels – from recommendations on the main content, teaching disciplines to providing internship places and vacancies for graduates. This refers to strengthening the practical training of future managers in the field of preschool education based on the mechanism of interaction between the university and the preschool education authorities and preschool educational organizations [2]. ***Research methods:*** *This study is based on the use of a wide range of psychological and pedagogical studies that consider the organization of the educational process in higher education, and the study also includes an analysis of regulatory and legal sources, local acts of the Surgut State Pedagogical University related to the learning process within the master's level. As forempirical methods, we used a questionnaire survey of students, heads of preschool educational organizations and specialists of preschool education authorities in Surgut.* ***Conclusions and recommendations.*** *The study allows us to conclude that it is necessary to develop new modules, compulsory disciplines and optional disciplines, practices, a modern fund of assessment tools (cases, projects, modeling educational situations, student portfolio), topics of final qualification works [1, 2]. In this regard, the authors reveal the content of the modules "Theoretical Foundations of Management of a Preschool Educational Organization", "Design and Management of the Educational Process in a Preschool Educational Organization", which define the purpose and structure of the module; learner's competencies, formed as a result of mastering the module and indicators of their achievement; practical significance is indicated; the forms, methods, educational technologies that are used in the implementation of the module are described and the tasks of practice-oriented training of students are solved, the forms of intermediate certification for the module, educational resources, and examples of tasks are given. In addition, educational (research work, technological) and productive (organizational and managerial, research work, pre-diploma) practices are presented, contributing to the acquisition of management experience by students in preschool educational organizations and state governing bodies of preschool education. Among the features of the magistracy there isan increase in the proportion of independent work; use of various forms of distance learning, educational technologies, organization of scientific seminars with employers. The authors note that the constantly changing conditions of working with undergraduates require continuous self-education from the teacher. The authors come to the conclusion that today there is a need to search for innovative educational technologies, forms of pedagogical interaction in the preparation of a master in the field of preschool education management, taking into account current needs and phenomena. Special attention should be paid to the issues of the demand for masters in the labor market, their satisfaction with the education received, the compliance of expectations from the new level of education and learning outcomes [5].* ***The results of the research can be used*** *in the development of exemplary educational programs, curricula, work programs of disciplines, practices implemented in the framework of higher education (master's level) in the direction of "Management in preschool education", in the implementation of comparative studies to develop a methodology for practical training of a master.*

Keywords: *master's degreeprogram, master's degreeeducation, professional training; university; master; management, administration, preschool education.*

Завершающей ступенью высшего профессионального образования является магистратура, относящаяся к важному компоненту непрерывного образования. Она предусматривает более узкую специализацию и приобретение профессиональных знаний, навыков и компетенций, которые в дальнейшем можно использовать как в сфере научных интересов, так и в практической профессиональной деятельности. Магистратура является основой для получения такой должности, требующей умения анализировать, обобщать информацию, находить оптимальные решения.

В Сургутском государственном педагогическом университете разработана и реализуется магистерская программа по направлению подготовки 44.04.02

Психолого-педагогическое образование /направленность Менеджмент в дошкольном образовании. Образовательная программа разработана и утверждена Университетом на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 127) [6]. Введение данной магистерской программы объясняется необходимостью в удовлетворении растущего спроса в управленческих кадрах в связи с постоянным открытием новых дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) в Ханты – Мансийском автономном округе – Югре.

Магистерская программа «Менеджмент в дошкольном образовании» направлена на достижение следующей цели – формирование у магистрантов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления организационно-управленческой деятельности в сфере дошкольного образования. Целевой сегмент соответствует содержанию программы и методологии обучения. Магистерская программа ориентирована на Профессиональный образовательный стандарт и полностью учитывает современные требования работодателей к профессиональной подготовке будущих управленцев системы дошкольного образования.

Содержание магистерской программы определено в соответствии с запросами и интересами органов управления дошкольным образованием и руководителей образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Необходимо отметить, что процессу содержательной разработки магистерской программы предшествовало анкетирование руководителей дошкольных образовательных организаций города, посредством которого была выявлена не только потребность в наличии такой программы, но также и определены ряд принципиальных позиций ее проектирования. В дальнейшем, глубокой проработке были подвергнуты аспекты определения сущности профессиональных компетенций будущих управленцев системы дошкольного образования, а также форм их мониторинга и оценивания. К профессиональным компетенциям были отнесены: способность управлять развитием дошкольной образовательной организации на основе принципов стратегического менеджмента; способность управлять и распоряжаться финансовыми, кадровыми, материально-техническими ресурсами образовательной организации; способность проектировать и организовывать образовательный процесс в ДОО. Данная работа продолжилась и была представлена организацией и проведением серии круглых столов с представителями детских садов, где поднимался вопрос об образовательных результатах, которые необходимо формировать у будущих управленцев системы дошкольного образования в рамках основных учебных дисциплин. Итогом данной работы стало включение выдвинутых позиций в содержательную часть компетентностной модели выпускника рассматриваемой программы магистерской подготовки.

Отличительная особенность магистерской программы заключается в том, что учебный процесс обеспечивается не только штатными преподавателями, но и работодателями-практиками в области управления дошкольным образованием (руководителями дошкольных образовательных организаций, специалиста-

ми органов управления дошкольным образованием г. Сургута). Сотрудничество в рамках реализации образовательной программы осуществляется как в вопросах обсуждения основного содержания, преподавания дисциплин, так и по вопросам обеспечения местами практик и вакансий для выпускников.

Осваивая программу магистратуры, студенты готовятся к решению следующих задач: реализация научно-исследовательской деятельности в процессе решения профессиональных задач в области управления в образовании; управление процессом функционирования дошкольной образовательной организации на основе принципов стратегического менеджмента; организация образовательного процесса в ДОО в соответствии с нормативно-законодательной базой в области дошкольного образования.

В соответствии с типовой моделью ФГОС магистерская программа включает обязательную и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Обязательная часть ориентирована на формирование компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, и включает в свой состав перечень дисциплин и различных практик, установленных университетом, а также государственную итоговую аттестацию. Согласно стандарту высшего образования уровня магистратура не предполагается перечень обязательных дисциплин, в связи с чем наполнение данной части происходит по усмотрению образовательной организации. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, ориентирована на углубление формируемых компетенций, утвержденных ФГОС ВО, а также на формирование компетенций, установленных университетом самостоятельно (профессиональные компетенции). Данная часть программы содержательно наполняется, исходя из профессиональной направленности образовательных программ с учетом ведущих тенденций в области менеджмента дошкольного образования.

Специфике управленческой деятельности посвящены два модуля образовательной программы – «Теоретические основы управления дошкольной образовательной организации» (обязательная часть) и «Проектирование и управление образовательным процессом в дошкольной образовательной организации» (часть, формируемая участниками образовательных отношений). Модуль «Теоретические основы управления дошкольной образовательной организацией» включает дисциплины, содержание которых раскрывает теоретические основы управления дошкольной образовательной организацией и направлены на развитие у магистрантов представлений о теоретических и методологических аспектах управления дошкольным образованием, о сущности управленческого труда и требованиях к нему, об управлении функционированием и развитием дошкольной образовательной организации, об организации маркетинговой, финансово-экономической деятельности, об управлении развитием персонала. Содержание и технологии реализации дисциплин модуля дают возможность обучающимся эффективно координировать процессы управления, повышать собственную профессиональную успешность; адекватно оценивать свои профессионально-личностные ресурсы в решении управленческих задач.

Особый интерес вызывают практики, в процессе прохождения которых магистранты изучают специфику управленческой деятельности в системе до-

школьного образования, а также исследуют возможности применения современных технологий менеджмента в дошкольной образовательной организации, что, безусловно, усиливает эффективность в формировании соответствующих практических умений у магистров в данном направлении профессиональной подготовки. Следовательно, в структуре данного модуля представлена технологическая практика (учебная), целями которой выступают: формирование практико-ориентированной готовности студентов к осуществлению управляющих функций руководителя ДОО; знакомство с различными формами и методами руководства и контроля в практической деятельности заведующего. Практика направлена на развитие компетенций в области анализа и содержания механизмов проектирования и управления образовательным процессом. В рамках практики могут быть предусмотрены такие индивидуальные задания, как: изучение специфики работы заведующего и заместителя заведующего по УВР; наблюдение за их деятельностью; составление хронометража рабочего дня руководителя; изучение содержания деятельности структурных подразделений ДОО; анализ программы развития и другие.

Модуль «Проектирование и управление образовательным процессом в дошкольной образовательной организации» объединяет дисциплины, ориентированные на проектирование, организацию и оценку управленческих процессов дошкольной образовательной организации; способность управлять проектами в образовательной деятельности, проектировать основные и дополнительные образовательные программы дошкольной образовательной организации. В модуле изучаются вопросы мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации. Специфике управленческой деятельности соответствует и производственная практика (организационно-управленческая), находящая отражение в структуре данного модуля. Данная практика направлена на развитие умений выполнять анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий, проектирования и организации, контроль и руководство за управлением ДОО в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Перечень индивидуальных заданий в рамках практики может быть следующим: на основе анализа документов (плана финансово – хозяйственной деятельности, штатного расписания, документов по организации дополнительных образовательных услуг и др.) изучить условия для реализации основной образовательной программы дошкольного образования и подготовить аналитическую справку; провести оценку качества организации одного из направлений деятельности организации (по запросу заведующего); разработать проект по совершенствованию деятельности по изученному направлению; представить на совещании результаты оценки качества деятельности по заданному направлению и проект по его совершенствованию; организовать проведение мероприятий, направленных на совершенствование деятельности ДОО по изученному направлению.

Обязательной составляющей образовательной программы являются курсы элективных (спецкурсы, спецсеминары, спецпрактикумы) и факультативных дисциплин, содержание которых напрямую отражают ведущие направления

развития профессиональной области – менеджмента в системе дошкольного образования. При проектировании элективных и факультативных курсов значительное внимание отводится актуальным запросам системы дошкольного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Образовательная программа «Менеджмент в дошкольном образовании» может быть реализована с применением электронного обучения. Помимо использования дистанционных образовательных технологий, в целях обеспечения доступности образования и развития академической мобильности, могут использоваться онлайн – курсы ведущих преподавателей и экспертов ведущих вузов нашей страны.

Крайне значимым направлением реализации образовательной программы является оценивание качества посредством текущего, промежуточного контроля, а также итоговой государственной аттестации выпускников. Каждый вид контроля предполагает разработку фонда оценочных средств с учетом разных уровней сложности предлагаемых заданий. Текущий вид контроля проводится на систематической основе в процессе освоения дисциплин, практик, научно-исследовательской работы. В качестве форм текущего контроля значительная часть отводится тем из них, что направлены на отработку практических умений и навыков с опорой на формируемые знания студентов: проектные работы, решение кейс-задач, практико ориентированные задания и прочее. Для организации текущего контроля в университете применяется балльно-рейтинговая система оценка успеваемости обучающихся. Промежуточный контроль реализуется по результату изучения дисциплин, а также прохождения всех видов практик и выполнения научно-исследовательской работы.

Государственная итоговая аттестация представляет собой процедуру подготовки и защиты выпускной квалификационной работы. Тематика выпускных квалификационных работ постоянно обновляется в соответствии с современными проблемами федеральной и региональной политики в области менеджмента в дошкольном образовании, их содержание отражает современные тенденции в области программно-целевых, технологических и мониторинговых аспектов организации образовательного процесса. Актуальность тем подтверждается обоснованием противоречий на социальном, научном и методическом уровнях, а также в результате обобщения проблем, обозначенных в реальной управленческой деятельности дошкольных образовательных организаций. Темы ВКР отражают актуальные проблемы в области управления дошкольным образованием, что отвечает направленности профессиональной деятельности магистрантов и специфике магистерской программы «Менеджмент в дошкольном образовании». Анализ и интерпретация результатов прикладной части исследования составляют основу для определения перспектив продолжения научного поиска на следующей ступени высшего образования. Материалы диссертационных исследований публикуются и транслируются в практике дошкольных образовательных организаций посредством проведения семинаров, конференций и др.

Ежегодно отделом мониторинга качества обучения университета проводится исследование удовлетворенности магистрантов качеством образования

по магистерским программам. В исследовании 2021 года участвовали магистранты первого (62 %) и второго (38 %) курсов. Следует отметить, что большинство опрошенных респондентов (95,1 %) имеют профессиональный статус трудоустроенного, поэтому могут объективно оценить качество и перспективность образования в университете. Для оценки степени удовлетворенности магистрантов содержанием учебных дисциплин образовательной программы респондентам было необходимо оценить, насколько дисциплины, изучаемые в рамках образовательной программы, обеспечивают формирование необходимых им профессиональных компетенций. Результаты опроса представлены в табл. 1:

Таблица 1

Удовлетворенность магистрантов содержанием дисциплин образовательной программы

	Количество ответов	**Процент ответивших**
Процент удовлетворенности	129	91 %
Процент неудовлетворенности	10	7 %
Затруднились ответить	3	2 %
Итого:	**142**	**100 %**

В результате опроса была выявлена высокая степень удовлетворенности магистрантов содержанием образовательных программ. Обучающиеся удовлетворены трудоёмкостью и содержанием учебных занятий, формами работ в рамках изучения дисциплин. Помимо этого, вуз предоставляет студентам возможность выбора учебных дисциплин (курсы по выбору) из вариативного блока образовательной программы и факультативных учебных занятий, что мотивирует обучающихся к успешной образовательной деятельности, влияя на их удовлетворенность её качеством. В процессе обучения студенты приобретают необходимые им профессиональные знания и навыки, что способствует их успешной трудовой деятельности, и говорит о надлежащем качестве преподавания образовательной программы [4: 59].

Традицией реализации образовательной программы стало проведение научно-практических семинаров и круглых столов с привлечением практических работников системы дошкольного образования, где магистранты представляют для обсуждения свои практические разработки, обсуждают анализируемые проблемы с ведущими специалистами управления образования города, дошкольных образовательных организаций. Так, например, в ходе проведения научно-практического семинара на тему «Основные аспекты управленческой деятельности в практике работы дошкольных образовательных организаций» магистранты разработали и представили модель управления ДОО на основе деятельностного подхода, а также обосновали ее с точки зрения психолого-педагогических исследований. Приглашенные руководители дошкольных обра-

зовательных организации организовали проблемно-поисковую беседу на основе созданных магистрантами моделей, в рамках которой раскрыли основные направления управленческой деятельности заведующего с теоретических и практических позиций. Интерес представляет и такая форма работы, как деловая игра. Так, например, деловая игра «Один день из жизни руководителя» позволила магистрантам в ходе игрового моделирования реальной проблемной ситуации, возникающей в профессиональной управленческой деятельности, подойти к вопросу системности и многоаспектности работы руководителя дошкольной образовательной организации. Значимость проведения такой формы работы с магистрантами заключается в подготовке управленца, способного решать спектр вопросов, связанных с управленческой деятельностью в сфере дошкольного образования.

Таким образом, можно сказать, что магистратура на сегодняшний день рассматривается как возможность получения преимуществ, способствует повышению конкурентоспособности студента на рынке труда, а также ориентирована на профессиональное развитие и личностный рост.

Литература

1. Андрианова Е.И. К проблеме подготовки современного творческого педагога дошкольного образовательного учреждения //Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 16–19.

2. Лашкова Л.Л. Подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях реализации профессионального стандарта // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 4 (24). – С. 184–187.

3. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19. – № 3. – С. 105–126.

4. Роботова А.С. Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 2 (18). – DOI: 10.15393/j5.art.2017.3487

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) образования / (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 127 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/71896296/– (дата обращения: 20.04.21)

6. Мониторинг удовлетворенности качеством образования в БУ «Сургутский государственный педагогический университет» (по результатам исследования 2020–2021 учебного года) / Д.И. Филиппова, Р.Р. Гильманова, В.В. Брык; Бюджет.учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2021. – 50 с.

УДК 159.99

И.П. Иванова, канд. пед. наук, доцент
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. *В статье анализируются понятия «эмоциональный интеллект» и «синдром эмоционального выгорания». Описываются результаты исследования эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания опрошенных студентов, будущих учителей начальных классов. Результатами эмпирического исследования стало выявление того, что не все исследуемые будущие педагоги умеют понимать свои эмоции и управлять ими, контролировать их внешнее проявление, а также способны понимать и влиять на эмоции окружающих. У большей части студентов высокий уровень риска возникновения синдрома эмоционального выгорания. Эмоциональный интеллект имеет обратную взаимосвязь с профессиональным выгоранием, что свидетельствует о том, что при повышении эмоционального интеллекта симптомы профессионального выгорания будут снижаться. Эмоциональный интеллект у студентов характеризуется умением понимать и контролировать чужие эмоции, чем свои. Полученные данные позволяют организовать педагогическую деятельность со студентами, направляя усилия на развитие эмоционального интеллекта.*

Ключевые слова: *стрессовая ситуация, профилактика, эмоциональный интеллект, эмоциональное выгорание, профессиональный синдром эмоционального выгорания, фаза эмоционального выгорания.*

I.P. Ivanova, Cand. ped sciences, associate professor
Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREVENTIVE FACTOR BURNOUT SYNDROME IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *The article analyzes the concepts of “emotional intelligence” and “burnout syndrome”. The article describes the results of the study of emotional intelligence and emotional burnout of the interviewed students, future primary school teachers. The results of the empirical study revealed that not all future teachers under study are able to understand their emotions and manage them, control their external manifestation, and are also able to understand and influence the emotions of others. The majority of students have a high risk of developing burnout syndrome. Emotional intelligence has an inverse relationship with professional burnout, which suggests that with an increase in emotional intelligence, the symptoms of professional burnout will decrease. Emotional intelligence in students is characterized by the ability to understand and control other people's emotions than their own. The obtained data allow us to organize pedagogical activities with students, directing them to.*

Keywords: *stressful situation, prevention, emotional intelligence, emotional burnout, professional burnout syndrome, the phase of emotional burnout.*

Современная школа нуждается в педагогах, которые являются компетентными в области обучения и воспитания. Педагог является ключевой фигурой в обществе, так как от педагогической деятельности зависит будущее стра-

ны. Педагогическое взаимодействие сложный, непредсказуемый процесс, к которому педагог должен быть готов. Педагогическая деятельность является одной из сложнейших профессий типа профессии «человек – человек», которая вызывает интерес у отечественных и зарубежных исследователей. Современная система обучения предъявляет личности педагога повышенные требования, к его профессиональной компетентности, что приводит к возникновению профессионального стресса.

Современные учебные заведения при подготовке педагогов не ориентированы на развитие эмоционально-коммуникативных способностей. У педагогов возникает синдром эмоционального выгорания, который характеризуется тем, что происходит снижение продуктивности деятельности, ухудшается здоровье, снижается самооценка. Всемирная организация здравоохранения профессиональный синдром эмоционального выгорания в 2019 году включила в 11-й пересмотренный вариант Международной классификации болезней (МКБ 11). Этот синдром не медицинское состояние, но его отнесли к классу «Факторы, влияющие на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения».

Педагоги должны уметь управлять своими эмоциями, должны быть эмоционально устойчивыми, что включается в структуру эмоционального интеллекта. От того, насколько педагог умеет владеть собой, демонстрирует уравновешенность, ответственность, стрессоустойчивость зависит умение интерпретировать свои эмоциональные состояния и чужие.

Развитие эмоционального интеллекта является личностной и профессиональной необходимостью. Эмоциональный интеллект способствует развитию профессиональной компетентности.

В зарубежной и отечественной педагогике и психологии эмоциональный интеллект рассматривается с различных точек зрения. По мнению Д. Гоулмана «недостаток эмоционального интеллекта расширяет диапазон рисков: от депрессии или склонности к насилию до нарушений питания и злоупотребления наркотиками» [1].

Т.И. Солодкова в своем исследовании доказывает то, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и синдромом выгорания, она утверждает, что, хорошо развитый эмоциональный интеллект способствует восстановлению утраченных ресурсов [4].

Необходимо целенаправленная работа по развитию эмоционального интеллекта у будущих педагогов, целенаправленно развивая способности по сознательному управлению, идентификации эмоций; умения использовать эмоции для решения педагогических задач; умения анализировать эмоции.

Развитый эмоциональный интеллект помогает выстраиванию эффективного общения за счет того, что педагог может понимать и подстраиваться под эмоциональное состояние учеников, коллег, родителей. В педагогической деятельности эмоциональный интеллект играет одну из важных ролей в адаптации будущих учителей [2].

Эмоциональный интеллект может способствовать предупреждению и преодолению синдрома выгорания у будущих педагогов. К сожалению, син-

дром эмоционального интеллекта развивается у молодых специалистов, и у студентов еще в ходе учебы.

Финские ученые изучали синдром эмоционального выгорания у студентов и выявили зависимость его с мотивацией достижения.

Часто данный синдром появляется у студентов, будущих педагогов, после педагогической практики.

Цель исследования заключается в обосновании рисков возникновения синдрома эмоционального выгорания и эмоционального интеллекта как эффективного средства предупреждения возникновения этого синдрома у будущих педагогов.

На развитие синдрома эмоционального выгорания будущих педагогов влияет множество факторов: повышенное ответственное отношение к учебе, стремление всегда получать повышенную стипендию, неумение управлять временем, организовывать свою деятельность. На 4–5 курсах у многих студентов после педагогической практики возникает страх перед близкой профессиональной деятельностью, к чему приводят непосредственное интенсивное общение с учащимися. Также на выпускном курсе эмоциональное напряжение возникает из-за предстоящей защиты выпускных квалификационных работ, экзаменов. Синдром эмоционального выгорания возникает как стрессовая реакция на эмоционально-напряженную коммуникативную деятельность, а у многих студентов из-за недостаточно развитых организаторских, нравственно-эмоциональных качеств личности.

Многие студенты в период профессиональной подготовки приобретают такие черты, которые свойственны работающим педагогам [5]. Эмоциональное выгорание оказывает сильное влияние на мотивацию профессиональной деятельности, подрывает здоровье. Таким образом, своевременное выявление данного синдрома у будущих педагогов важно для поиска эффективных методов предупреждения его развития.

Для решения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научных источников по данной проблеме исследования, для сбора эмпирических данных применялись психодиагностические методики, такие как методика ЭмИн Д.В. Люсина для изучения уровня эмоционального интеллекта, методика «Диагностика риска синдрома эмоционального выгорания» (автор – Б. Поттер), также для анализа полученных результатов использовались методы математической статистики.

В эксперименте приняли участие студенты психолого-педагогического факультета, будущие учителя начальных классов, начиная с 1 по 5 курсы в количестве 112 человек (1 курс – 24 студента; 2 курс – 24 студента; 3 курс – 20 студентов; 4 курс – 22 студента; 5 курс – 22 студента). Со студентами была проведена методика Б. Поттера «Диагностика риска синдрома эмоционального выгорания», целью которой является определение уровня риска возникновения синдрома эмоционального выгорания. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у студентов 1 курса риск возникновения данного синдрома таков: низкий уровень – у 54 % (13 студентов), умеренный уровень – у 26 % (6 студентов); высокий уровень – у 20 % (5 студентов). На 2 курсе картина

начинает меняться: у 13 % (3 студента) низкий уровень риска, у 36 % (8 студентов) – умеренный уровень и у 51 % (13 студентов) высокий уровень риска возникновения синдрома. На 3 курсе у студентов преобладает умеренный уровень риска возникновения синдрома – у 53 % (11 студентов); у 14 % (3 студента) – низкий уровень; у 34 % (6 студентов) – высокий уровень риска. У студентов, обучающихся на 4 курсе, высокий уровень – у 68 % (15 студентов); умеренный уровень – у 18 % (4 студента); низкий уровень у 14 % (3 студента). На выпускном курсе студенты более подвержены синдрому: высокий уровень у 15 студентов (68 %), у 4 студентов умеренный уровень (17 %); у 3 студентов (15 %) низкий уровень возникновения риска.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что уже в студенческие годы формируется риск возникновения синдрома эмоционального выгорания, полученные данные подтверждают, что у 60 % (54 студента) высокий уровень риска. Студенты подверженные стрессовым ситуациям, у которых преобладает неустойчивое эмоциональное состояние, показали такие результаты. У студентов выпускного курса завершающий этап обучения в вузе можно считать периодом профессиональной адаптации, который вызывает у студентов тревогу, эмоциональные переживания по поводу строгих требований практической деятельности, недостаточности собственных знаний и умений, что часто способствует понижению самооценки, педагогических способностей и коммуникативных навыков.

Также мы изучили эмоциональный интеллект с помощью опросника эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, по трем шкалам – общей шкале эмоционального интеллекта, шкалам внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Далее рассмотрим полученные результаты. У большинства студентов преобладает понимание чужих эмоций, чем своих. Также у студентов развито умение контролировать чужие эмоции, чем свои. Для студентов 3 курса свойственно чуткость к состояниям других людей, на высоком уровне находится шкала «Понимание чужих эмоций». Студенты 4 и 5 курсов способны управлять своими эмоциями, эта способность развита сильнее, чем умение контролировать эмоции других людей. Это свидетельствует о том, что у студентов в недостаточной степени развит эмоциональный интеллект.

Между эмоциональным интеллектом и риском развития синдрома эмоционального выгорания существует обратная связь, чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже риск развития синдрома выгорания, это предположение подтвердилось частично.

Приведённые данные показывают о преобладании у студентов высокого уровня риска эмоционального выгорания, т. е. это студенты, подверженные стрессовым ситуациям, находящиеся в неустойчивом эмоционально-психологическом состоянии. Полученные данные свидетельствуют о том, что уже в студенческие годы начинается формирование синдрома эмоционального выгорания, поэтому эта проблема является важной как для самого студента, так и для педагогического коллектива факультета. Среди студентов должна вестись просветительская работа с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания и необходима работа по развитию эмоционального интеллекта, созда-

ние и реализация программы, которая включала бы в себя развитие осознания, оценку и проявление эмоций, выработку навыков управления эмоциями.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что у многих будущих учителей не развит эмоциональный интеллект, либо он находится на низком уровне. А высокий уровень эмоционального интеллекта позволит будущему педагогу противостоять профессиональному синдрому эмоционального выгорания.

В образовательной организации каждая напряженная ситуация у педагогов вызывает эмоциональное напряжение, особенно велико это влияние на молодых учителей. По мнению Н.И. Андреевой синдром эмоционального выгорания складывается у будущих педагогов в вузе, поэтому необходима профилактическая работа с будущими учителями.

У молодых специалистов очень рано возникает этот синдром из-за расхождения между ожиданиями и реальной ситуацией в образовательной организации, они испытывают «шок» разочарование в своей выбранной профессии. Педагогу часто приходиться принимать быстрые взвешенные решения, сдерживать негативные эмоциональные реакции, что приводит к неэффективной профессиональной деятельности [3].

Развитый эмоциональный интеллект позволяет противостоять возникновению синдрома и быстро восстанавливать утраченные ресурсы. Для развития эмоционального интеллекта на занятиях были использованы методы активного социально-психологического обучения. Для развития эмоционального интеллекта эффективны тренинги. В рамках изучения курса «Психологии» со студентами регулярно проводится программа тренинга, направленная на развитие коммуникативной компетентности, улучшение взаимоотношений с участниками образовательного процесса, повышения удовлетворенности выбранной профессией. Систематическая работа по развитию эмоционального интеллекта способствует развитию у будущих учителей способности осознавать свои и чужие эмоции; разрабатывать стратегии самомотивации, стрессоустойчивости, преодоления и разрешения конфликтов, возникающих в педагогической деятельности. Программа тренинга является эффективным средством развития эмоционального интеллекта. Таким образом, процесс профессиональной подготовки должен развивать эмоциональный интеллект как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания.

Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009 – 478 с.

2. Иванова И.П. Эмоциональный интеллект как фактор формирования совладающего поведения / И.П. Иванова, А.А. Анатова // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества: сб. научн. ст. – Чебоксары: Волжский филиал ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)», 2020. – С. 71–77

3. Патеева О.В. Влияние педагогической агрессии на формирование профессиональной деформации личности педагога / О.В. Патеева, И.П. Иванова // Психология и социальная пе-

дагогика: современное состояние и перспективы развития: сб. научн. ст. – Чебоксары, 2017. – С. 64–72.

4. Солодкова, Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Т.И. Солодкова. – Иркутск, 2011. – 23 с.

5. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

УДК 371.13:371.235

Л.Н. Иванова, к.п.н., доцент
Н.Г. Гаврилова, к.п.н.
Т.В. Осокина, к.п.н., доцент
Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ В КАНИКУЛЯРНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. Проблема исследования. *В современных условиях перед организациями общего и дополнительного образования поставлены задачи развития и совершенствования сферы отдыха и оздоровления детей в целостном образовательном процессе. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг., Национальной стратегии действий в интересах детей на 2018–2027 гг. (федеральном проекте «Десятилетие детства»), «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др. документах подчеркивается значимость педагогически организованного досуга как важного механизма, обеспечивающего безопасную и благоприятную среду для жизнедеятельности детей, их социализации и культурного развития. Изучение опыта организации воспитательной работы в вышеназванных учреждениях показало наличие некоторых трудностей, испытываемых педагогами-воспитателями в организации воспитательного процесса в каникулярный период, направленного на воспитание гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных качеств личности. Вышесказанное позволило определить в качестве* ***цели исследования*** *разработку и обоснование теоретико-технологических аспектов процесса подготовки педагогов-воспитателей к организации воспитательной работы с детьми в каникулярный период.* ***Методы исследования:*** *анализ научно-педагогической и методической литературы; изучение педагогического опыта общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в аспекте организации воспитательной работы с детьми в рекреационный период; анализ результатов профессиональной подготовки бакалавров педагогики. В статье представлены результаты анализа опыта организации профессиональной подготовки обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева. В исследовании приняли участие 80 студентов направления подготовки «Педагогическое образование», прошедших педагогическую практику.* ***Выводы и рекомендации.*** *В результате изучения научных трудов Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой [6], И.И. Фришман [17], И.А. Анучина, А.А. Беликова, А.А. Денисова, Б.В. Куприянова [2] и др. дана характеристика каникулярному отдыху как социально-педагогическому явлению. Показано, что его эффективность обусловлена разнообразными факторами, среди которых формы воспитательной и образовательной деятельности, интенсивность общения детей и взрослых в этот период, уровень профессиональной компетентности педагогов-воспитателей, их опыт, возраст, уровень квалификации (Н.Г. Гаврилова и Е.Г. Хрисанова [7]). Изучены различные модели подготовки*

педагогов-воспитателей к воспитательной работе с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря [10, 11]. Был проведен опрос будущих педагогов, прошедших летнюю педагогическую практику в детских оздоровительных центрах и лагерях, лагерях дневного пребывания. Исследование показало, что студенты испытывают трудности в установлении дисциплины в детском коллективе и эффективной коммуникации с ними, с администрацией, с родителями. Определенные сложности возникают у студентов при подготовке и проведении различных видов культурно-досуговой деятельности детей. Подготовка будущих педагогов в исследуемом направлении преимущественно направлена на организацию летнего отдыха детей и подростков. Значительно меньше внимания уделяется воспитательной работе в каникулярный период в целом. С учетом полученных результатов были определены педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов к воспитательной работе с детьми в рекреационный период: введение в содержание психолого-педагогических дисциплин таких тем, как организация совместной игровой деятельности детей, возрастные и психолого-педагогические особенности детей, разрешение конфликтов в детском сообществе, снятие психологического напряжения, обеспечение безопасной жизнедеятельности детей; накопление студентами опыта воспитательной деятельности через участие в волонтерском движении («Волонтеры просвещения»); формирование мотивации к освоению технологии воспитательной работы у будущих педагогов путем вовлечения их в педагогические конкурсы и олимпиады с приглашением работодателей в качестве членов жюри. ***Результаты исследования могут быть использованы*** *при разработке рабочих программ дисциплин психолого-педагогического цикла, реализуемых в рамках педагогического образования, при проведении исследований в области совершенствования процесса профессиональной подготовки бакалавров и магистров педагогики.*

Ключевые слова: *воспитательная деятельность, подготовка педагогов-воспитателей, школьники, детский отдых, каникулярный период.*

L.N. Ivanova, Ph. D., Associate professor
N.G. Gavrilova, Ph. D.
T.V. Osokina, Ph. D., Associate professor
I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-EDUCATORS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH CHILDREN DURING THE HOLIDAY PERIOD

Abstract. The research problem. *In modern conditions, organizations of general and additional education are tasked with developing and improving the sphere of recreation and health improvement of children in the holistic educational process. The state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2018–2025, the National Strategy of Action for Children for 2018–2027 (the federal project "Decade of Childhood"), "Strategies for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025", etc. The documents emphasize the importance of pedagogically organized leisure as an important mechanism that provides a safe and favorable environment for children's life, socialization and cultural development. The study of the experience of organizing educational work in the above-mentioned institutions showed the presence of some difficulties experienced by teachers-educators in organizing the educational process during the vacation period, aimed at educating citizenship, patriotism, spiritual and moral qualities of the individual. The above made it possible to determine as* ***the purpose of the study*** *the development and justification of the theoretical and technological aspects of the process of preparing teachers-educators for the organization of educational work with children during the vacation period.* ***Research methods:*** *analysis of scientific-pedagogical and methodological literature; study of the pedagogical experience of secondary schools and institutions of additional education in the aspect of organizing educational work with children in the recreational period; analysis of the results of pro-*

fessional training of bachelors of pedagogy. The article presents the results of the analysis of the experience of organizing professional training of students at the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. The study involved 80 students of the field of training "Pedagogical education", who have passed pedagogical practice. ***Conclusions and recommendations.*** *As a result of studying the scientific works of T.N. Vladimirova, N. Yu. Leskonog, L.F. Shalamova [6], I.I. Frishman [17], I.A. Anuchin, A.A. Belikov, A.A. Denisov, B.V. Kupriyanov [2] and others, the characteristic of vacation rest as a socio-pedagogical phenomenon is given. It is shown that its effectiveness is due to various factors, including the forms of educational and educational activities, the intensity of communication between children and adults during this period, the level of professional competence of teachers-educators, their experience, age, and level of qualification (N.G. Gavrilova and E.G. Khrisanova [7]). Various models of training teachers-educators for educational work with children in the conditions of a children's health camp have been studied [10, 11]. A survey was conducted of future teachers who have completed summer teaching practice in children's health centers and camps, day camps. The study showed that students have difficulties in establishing discipline in the children's team and effective communication with them, with the administration, with parents. Certain difficulties arise for students in the preparation and conduct of various types of cultural and leisure activities of children. The training of future teachers in this area is mainly aimed at organizing summer holidays for children and adolescents. Much less attention is paid to educational work during the holiday period in general. Taking into account the results obtained, the pedagogical conditions for the effective preparation of future teachers for educational work with children in the recreational period were determined: introduction to the content of psychological and pedagogical disciplines of such topics as the organization of joint play activities of children, age and psychological and pedagogical characteristics of children, conflict resolution in the children's community, the removal of psychological stress, ensuring the safe life of children; students gain experience in educational activities through participation in the volunteer movement ("Volunteers of Education"); formation of motivation to master the technology of educational work among future teachers by involving them in pedagogical competitions and Olympiads with the invitation of employers as members of the jury.* ***The results of the study can be used*** *in the development of work programs of disciplines of the psychological and pedagogical cycle, implemented within the framework of teacher education, in conducting research in the field of improving the process of professional training of bachelors and masters of pedagogy.*

Keywords: *educational activity, training of teachers-educators, schoolchildren, children's recreation, vacation period.*

Введение. В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каникулы определяются как плановые перерывы при получении образования для отдыха и иных социальных целей в соответствии с законодательством об образовании и календарным учебным графиком и относятся к академическим правам обучающихся [16]. Каникулы, в особенности летние, составляют значительную часть годового объема свободного времени детей школьного возраста и являются продуктивной порой для оздоровления, творческого развития и самовыражения каждого ребенка, реализации индивидуальных планов, желаний, расширения его социальных связей активного включения в различные виды общественно-полезной деятельности.

Проблема эффективного осуществления оздоровительной кампании школьников решается соответствующими учреждениями (лагерями, центрами, санаториями и т. д.), являющиеся одновременно и формой организации свободного времени детей, и уникальным пространством для воспитания, оздоровления, развития творческого потенциала.

Основные приоритеты государства и общественных институтов в системе организации каникулярного времени детей и подростков нашли отражение в федеральной государственной программе «Развитие образования» на 2018–2025 гг., «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальной стратегии действий в интересах детей на 2018–2027 гг. (федеральном проекте «Десятилетие детства»), национальном проекте «Образование» и др. В них подчеркивается необходимость создания и обеспечения безопасной и комфортной среды для совершенствования физического, психического и социального здоровья школьников, увлекательного общеразвивающего досуга, способствующего удовлетворению их потребностей в новых знакомствах, впечатлениях и достижениях, творческой самореализации и самоопределению через включение в различные виды самостоятельной общественно-полезной деятельности. Одним из условий эффективного решения этих задач является наличие профессионально подготовленной команды педагогов-воспитателей, способных осуществлять воспитательную деятельность с детьми во время школьных каникул на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта и достижений науки.

Теоретический анализ литературы. Изучение научно-педагогической и методической литературы показало, что в настоящее время ведется поиск решения проблемы подготовки будущих педагогов-воспитателей к организации воспитательной деятельности с детьми в каникулярное время. Теоретическую и методологическую основы данной работы составляют труды известных ученых в области воспитания (Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой [8], П.В. Степанова [15] и др.), воспитательной деятельности педагога во временном детском коллективе в условиях каникулярного отдыха и оздоровления детей и подростков (Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова [13], Е.В. Коротаевой [9], И.И. Фришман [17] и др.). Учеными высказывается мнение о становлении особой отрасли общей педагогики – каникулярной педагогики, призванной стать специфическим ресурсом для процесса модернизации образовательной системы, оздоровления и отдыха детей и подростков, обеспечения доступности, непрерывности, инновационности образования детей и подростков в каникулярный период [9].

В исследованиях И.И. Фришман каникулярный отдых рассматривается как социально-педагогическое явление, эффективность которого обусловлена многообразием возможных форм воспитательной и образовательной деятельности, интенсивностью общения детей и взрослых в этот период [17].

Успешность педагогической деятельности организаций, осуществляющих воспитательный процесс в каникулярное время, зависит от состава и количества участников смены, их индивидуальных особенностей, уровня развития детского и педагогического коллективов, наличия органов детского самоуправления, квалифицированных и профессионально компетентных педагогов-организаторов, специфики воспитательной системы учреждения и реализуемых в ней воспитательных программ (И.И. Фришман [17], Н.Г. Гаврилова, Е.Г. Хрисанова [7]).

В исследованиях Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконога, Л.Ф. Шаламовой анализируются существующие модели подготовки вожатых: школы вожатского мастерства при педагогических и непедагогических вузах и колледжах, детских и молодежных общественных объединениях, лагерях и детских центрах субъектов РФ, педагогических отрядах; обучение студентов в рамках модуля «Основы вожатской деятельности» в рамках обязательной образовательной программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в педагогических вузах; и др. [6].

Обращение к опыту показало, что в настоящий период имеется достаточное многообразие форм подготовки вожатых на базах педвузов Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Костромы, Нижнего Новгорода, Казани, Ульяновска, Екатеринбурга и др., во всероссийских детских центрах «Орленок», «Смена», «Океан». Их программы подготовки вожатых включают как традиционные, так и инновационные формы обучения: лекции, семинары, практикумы, тренинги, деловые игры, творческую деятельность и стажировки в лагерях.

Цель исследования. Изучение опыта организации воспитательной работы в учреждениях общего и дополнительного образования показало наличие некоторых трудностей, испытываемых педагогами-воспитателями в организации педагогического процесса в каникулярный период, направленного на воспитание нового поколения, обладающего знаниями и умениями, отвечающими требованиям XXI века. Вышесказанное позволило определить в качестве *цели исследования* разработку и обоснование теоретико-технологических аспектов процесса подготовки педагогов-воспитателей к организации воспитательной работы с детьми в каникулярный период.

База исследования. В исследовании приняли участие 80 студентов вторых курсов направления подготовки «Педагогическое образование» ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», прошедшие производственную практику в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях, лагерях с дневным пребыванием при образовательных организациях общего и дополнительного образования, культурно-развлекательных центрах, находящихся на территории Чувашской Республики.

Методы и методики исследования. Для достижения поставленной цели исследования применялись следующие методы: анализ научно-педагогической и методической литературы; изучение педагогического опыта общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в аспекте организации воспитательной работы с детьми в рекреационный период; анализ результатов профессиональной подготовки бакалавров педагогики на основе проведенного анкетирования студентов и беседы с ними, изучения отчетной документации по итогам прохождения производственной практики.

Результаты исследования. С целью выявления недостатков при подготовке студентов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева к воспитательной деятельности с детьми в каникулярный период нами было проведено анкетирование 80 студентов второго курса, которые прошли подготовку в школе вожатых, освоили учебный материал по дисциплинам «Педагогика» и «Психология», прошли

производственную практику в детских оздоровительных лагерях в качестве вожатых.

На основе анкетирования было выявлено, что 68,4 % студентов во время прохождения практики не сталкивались с какими-либо затруднениями, 31,6 % опрошенных столкнулись с рядом проблем во время работы в детском лагере. Среди трудностей были названы:

– недостаточная подготовленность по предметам специальной подготовки (21,5 %);

– недостаточный уровень сформированности необходимых личностных и профессиональных качеств (18,5 %);

– отсутствие интереса к прохождению практики (28,5 %);

– недостаточное знание особенностей детей и специфики воспитательной работы в оздоровительных лагерях (38,9 %);

– неумение преодолевать трудности, связанные с возникновением конфликтных ситуаций в отношениях с детьми, педагогами и администрацией, использовать полученные знания в реальной практике (26,6 %).

– недостаточная уверенность в своих силах, чувство тревожности (37 %).

В ходе отчетной конференции по итогам практики студенты отметили, что в школе вожатых уделяется недостаточно времени рассмотрению реальных ситуаций, связанных с возникающими в детской среде конфликтами и возможными путями их предупреждения и устранения, взаимодействием с родителями. Студенты испытывают сомнения в собственных силах, напряжение при разговоре с родителями детей. Часть вожатых также выделяют недостатки в проведении и организации игр с детьми, отмечают у себя на момент прохождения практики отсутствие определенной методической копилки с играми на разные случаи жизнедеятельности детского коллектива, например, на сплочение детского коллектива, поднятие эмоционального фона и снижение психологического напряжения в отряде и т.д.

В своих выступлениях студенты (38,8 %) особо останавливались на вопросах, связанных с проблемами планирования и организации отрядных дел, разработкой и сопровождением массовых (лагерных) мероприятий. Сложность работы вожатого заключается в том, что у него всегда должны быть различные идеи для работы с детьми. Собрание отрядных дел характеризуется наличием множества методик и технологий их проведения, но каждому вожатому приходится выбирать определенную игру в зависимости от реальных условий жизни и деятельности временного детского коллектива в лагере.

В результате проведенного опроса студенты (48,5 %) также указали, что у них присутствует нехватка знаний для проведения рефлексии собственной деятельности и деятельности временного детского коллектива.

При индивидуальной беседе со студентами исследуемой группы было выявлено, что лишь 30 % из их числа имели опыт работы в детских оздоровительных лагерях и центрах во время летних школьных каникул, лишь 10 % опрошенных отработали в профильных сменах в период осенних, зимних и весенних каникул.

Анализ документации по итогам производственной практики (характеристики от руководства профильных организаций, педагогические дневники, отчеты студентов о прохождении практики) показывает, что у части студентов (20 %) осознание смысла предстоящей работы в детском оздоровительном лагере происходит не к началу практики, а только в процессе ее прохождения. Данное обстоятельство является причиной возникновения проблемных ситуаций в работе студента-практиканта, администрации лагеря и проявляется на характере жизнедеятельности детей в отряде. В процессе прохождения практики студенты наряду с получением профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, вступают в трудовые отношения, требующие соблюдения рабочего режима и дисциплины, ответственности за жизнь и здоровье детей.

Было выявлено, что 75,5 % студентов из числа исследуемых проявили желание получать квалифицированную методическую помощь от руководителей практики в образовательной и профильной организации в процессе прохождения практики.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что подготовка будущих педагогов-воспитателей к воспитательной деятельности с детьми в каникулярный период должна осуществляться с опорой на ведущие положения практикоорентированного, компетентностного, деятельностного, социокультурного и личностно ориентированного подходов в образовании.

Практикоориентированный подход (С. Алферьев [1], Ю. Ветров, Н. Клушина [5] и др.) как система форм, методов и приемов обучения, направленная на формирование практических умений и навыков профессиональной деятельности, способствует созданию условий для развития профессионально компетентной, конкурентоспособной личности специалиста.

Исследователи Ю. Ветров и Н. Клушина использование практикоориентированного образования рассматривают в связи с организацией практической подготовки студентов через включение в учебную, производственную и преддипломную практики [5]. Прохождение практик позволяет будущим педагогам ознакомиться с реальной профессиональной средой, соотнести собственные представления о деятельности вожатого с требованиями, которые предъявляют профильные организации как базы практики, осознать собственную роль в работе с детьми, родителями и др.

Практико-ориентированный подход предполагает использование технологий активного обучения, способствующих развитию у обучающихся навыков самостоятельной интеллектуально-практической деятельности, продуктивного взаимодействия друг с другом, проявлению активности в процессе обучения. Наиболее эффективными в рамках нашего исследования являются технология кейс-стади, метод проектов, тренинги, имитационные игры.

Обращение к положениям компетентностного подхода позволило нам раскрыть сущность исследуемой компетентности будущего педагога-воспитателя в сфере организации воспитательной деятельности с детьми в каникулярный период. Мы определяем ее как способность и готовность будущего педагога-воспитателя к проектированию, осуществлению, контролю, анализу, оценке и совершенствованию процесса воспитания во временном детском кол-

лективе в учреждениях, призванных обеспечить оздоровительную кампанию и общекультурное развитие школьников, их социализацию и самоопределение. В структуре данной компетентности мы выделяем интерес и потребность к организации внешкольной жизнедеятельности школьников, наличие позитивного эмоционального отношения к коллективу детей как педагогической ценности, владение прочными и систематизированными знаниями, умениями и навыками в области теории и методики воспитательной работы, педагогической и возрастной психологии, педагогического проектирования, различными методиками и технологиями педагогического взаимодействия, оздоровления и отдыха детей. В качестве отдельного содержательного компонента мы рассматриваем наличие у будущего воспитателя опыта разносторонней творческой деятельности, определяющей в значительной степени его личностную готовность к организации воспитательной деятельности с детьми в рекреационный период.

В соответствии с деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев [12], Д.Б. Эльконин [18]), определяющим деятельность в качестве ведущего фактора становления человека, мы предположили, что одним из условий формирования у будущих педагогов-воспитателей компетентности в сфере осуществления воспитательной деятельности с детьми в каникулярное время должно быть их последовательное включение в различные виды деятельности: волонтерская деятельность, туристическая деятельность, деятельность в рамках российского движения школьников, участие в олимпиадном движении, в конкурсах «Учитель будущего. Студенты», «Я-профессионал», «Профстажировки», работа в студенческих поисковых и трудовых отрядах и др.).

В рамках реализации личностно ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская [4], В.В. Сериков [14], И.С. Якиманская [19]) подхода, основанного на признании уникальности, несхожести, неповторимости человеческой личности, обеспечивается высокий уровень овладения технологией педагогической деятельности, сформированности потребностей и мотивов в организации взаимодействия в коллективе профессионалов, освоения ценностей и норм профессиональной этики.

В процессе использования личностно ориентированного подхода в работе со студентами необходимо учитывать их потребности и интересы, индивидуальные особенности и способности, создавать условия для формирования у них профессиональных компетенций.

Реализация социокультурного подхода (В.С. Библер) в воспитательном процессе в учреждениях отдыха и оздоровления детей позволяет использовать различные формы сетевого взаимодействия и традиционных ключевых дел, в которых встречаются представители разных культур. К примеру, в детских оздоровительных лагерях Чувашии организуются тематические смены для детей чувашской диаспоры, проживающей за пределами республики. Изучение опыта проведения таких смен показало, что они обладают хорошей результативностью. Данное обстоятельство позволило нам сделать предположение о необходимости включения в содержание профессиональной подготовки будущих педагогами-воспитателями овладение культурологическими технологиями.

Значительную роль в осуществлении воспитательной деятельности с детьми, на наш взгляд, также имеет педагогически организованная образовательно-воспитательная среда учреждения, обеспечивающая решение задач воспитания, оздоровления и отдыха подрастающего поколения. В связи с этим, в содержание подготовки будущих педагогов-воспитателей необходимо включить формирование у них компетентности в сфере создания и использования подобного пространства как средства совершенствования многогранндетей и подростков.

Заключение. С учетом полученных результатов были определены педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов к воспитательной работе с детьми в рекреационный период: введение в содержание психолого-педагогических дисциплин таких тем, как организация совместной игровой деятельности детей, возрастные и психолого-педагогические особенности детей, разрешение конфликтов в детском сообществе, снятие психологического напряжения, обеспечение безопасной жизнедеятельности детей; накопление студентами опыта воспитательной деятельности через участие в волонтерском движении («Волонтеры просвещения»); формирование мотивации к освоению технологии воспитательной работы у будущих педагогов путем вовлечения их в педагогические конкурсы и олимпиады с приглашением работодателей в качестве членов жюри. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин психолого-педагогического цикла, реализуемых в рамках педагогического образования, при проведении исследований в области совершенствования процесса профессиональной подготовки бакалавров и магистров педагогики.

Литература

1. Алферьев С.С. Практико-ориентированная система профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Алферьев Сергей Сергеевич; Юж.-Ур. гос. ун-т. – Челябинск, 2010. – 24 с.

2. Анучин И.А. Организованный летний отдых и оздоровление детей в России: основные особенности / И.А. Анучин, А.А. Беликов, А.А. Денисов, Б.В. Куприянов // Факты образования. – 2016. – № 8. – С. 2–15.

3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер. – М.: Изд-во полит. литературы, 1991. – 414 с.

4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

5. Ветров Ю. Практико-ориентированный подход / Ю. Ветров, Н. Клушина // Высшее образование в России, 2002. – № 6. – С. 43–46.

6. Владимирова Т.Н. К вопросу о подготовке вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления / Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 53–64.

7. Гаврилова Н.Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы / Н.Г. Гаврилова, Е.Г. Хрисанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 2 (90). – С. 115–122.

8. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание…Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова; под

ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

9. Коротаева Е.В. Каникулярная педагогика: три источника и три составные части / Е.В. Коротаева. – DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-161-166 // Учёные записки ЗабГУ. Сер. «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2017. – Т. 12. – № 6. – С. 161–166.

10. Кудряшова С.К. Подготовка студентов педагогического вуза к летней практике в детском оздоровительном лагере / С.К. Кудряшова, Д.В. Кижаева, Т.Н. Сорокина // Интернет-журнал «Науковедение». – Том 7. – 2015. – № 2. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/10PVN215.pdf (доступ свободный).

11. Кулаченко М.П. Подготовка педагога дополнительного образования в избранной области деятельности: вожатская деятельность: учебное пособие для среднего профессионального образования / М.П. Кулаченко. – М.: Юрайт, 2019 – 327 с.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

13. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019 – 330 с.

14. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии / В.В. Сериков // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Материалы методолог. семинара памяти проф. В.С. Ильина. – Волгоград, 2001. – Вып.5. – С. 22–30.

15. Степанов П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 67–76.

16. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21 декабря 2012 года). // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2021. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/5ba5c8452f32ed729dbee9ee0b2befee/download/2087/.

17. Фришман И.И. Содержание воспитательного процесса во временном детском объединении // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. – М.: МПГУ, 2018 – С. 44–49.

18. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Книга по Требованию. – 2013. – 228 с.

19. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000 – 176 с.

УДК 342.72/.73

Е.А. Иванченко, к.ю.н., доцент
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ПРАВА ЛИЧНОСТИ НА БЕЗОПАСНОСТЬ И ЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме обеспечения государством права личности на безопасность в сфере образования, как комплексной правовой категории, подразумевающей состояние защищенности прежде всего жизни, физического и психического благополучия, а также иных предусмотренных законодательством прав и свобод, возможность ограничения которых предусмотрена только на основаниях, установленных законом. Право*

личности на безопасность – субъективное право, имеющее специфичную правовую природу и пределы, которые обязаны соблюдаться в условиях даже введенных специальных правовых режимов. Образовательная организация, как субъект, на которого государством возложена обязанность создания и поддержания безопасных для обучающихся условий, в ситуациях возникновения угрозы экстраординарного характера правомочна корректировать пределы иных законных интересов обучающихся для того, чтобы обеспечить их базовое право – право личности на безопасность. Данное положение практически не вызывает возражений при существовании краткосрочной угрозы, однако, когда состояние опасности сохраняется относительно длительный временной период и срок его окончания тяжело поддается прогнозу, – возникает необходимость пересмотра вопросов гармоничного сочетания права на безопасность с возможностью реализации в полном объеме иных прав и законных интересов, что и составляет предмет исследования автора публикации. Исходя из вышеуказанного, ***целью исследования*** *является: изучение практических механизмов обеспечения образовательной организацией права личности на безопасность, основ оперативного взаимодействия со специальными субъектами правоприменения (правоохранительными и иными органами исполнительной власти, судебными органами) для надлежащего обеспечения права обучающихся на личную безопасность, а также нормативного обеспечения возможности органичного сочетания в ситуациях экстраординарного характера права личности на безопасность с реализацией иных прав и законных интересов обучающихся.* ***Методы исследования:*** *системного анализа, теоретического познания, научного плюрализма и комплексности, а также специальные (сравнительно-правовой, формально-юридический и статистический) методы научного познания).* ***Выводы и рекомендации:*** *в правовом аспекте представляются автору чрезвычайно важными для организации деятельности образовательных организаций в условиях чрезвычайной ситуации или любой иной ситуации экстраординарного характера, в частности, в исследовании доказывается, что признание де-юре права личности на безопасность, как субъективной основы для реализации всех остальных прав личности, обязывает пересмотреть стандарты качества предоставления образовательных услуг образовательными организациями и организацию деятельности в целом, а также иные выводы, сформулированные автором.*

Ключевые слова: *право на личную безопасность, права обучающихся, дистанционный формат обучения.*

E.A. Ivanchenko, PhD, Associate Professor
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

INSTITUTIONALIZATION OF THE INDIVIDUAL'S RIGHT TO SECURITY AND ITS PROVISION IN THE FIELD OF EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the problem of ensuring the state of the individual's right to security in the field of education, as a complex legal category that implies a state of protection primarily of life, physical and mental well-being, as well as other rights and freedoms provided for by law, the possibility of restricting which is provided only on the grounds established by law.*

The individual's right to security is a subjective right that has a specific legal nature and limits that must be observed even under the conditions of special legal regimes that have been introduced.

An educational organization, as an entity charged by the state with creating and maintaining safe conditions for students, in situations of an extraordinary threat, is entitled to adjust the limits of other legitimate interests of students in order to ensure their basic right – the right of the individual to safety. This provision practically does not cause objections in the presence of a short-term threat, however, when the state of danger persists for a relatively long time period and its end date is difficult to predict, there is a need to review the issues of a harmonious combination of the right

to security with the possibility of fully exercising other rights and legitimate interests, which is the subject of the author's research. Based on the above, ***the purpose of the study*** *is: to study the practical mechanisms of ensuring the right of the individual to security by an educational organization, the basics of operational interaction with special law enforcement entities (law enforcement and other executive authorities, judicial authorities) to properly ensure the right of students to personal security, as well as the regulatory provision of the possibility of an organic combination in situations of an extraordinary nature of the right of the individual to security with the implementation of other rights and legitimate interests of students.* ***Research methods:*** *system analysis, theoretical knowledge, scientific pluralism and complexity, as well as special (comparative legal, formal legal and statistical) methods of scientific knowledge). Conclusions and recommendations: in the legal aspect, the author considers it extremely important for the organization of the activities of educational organizations in an emergency situation or any other situation of an extraordinary nature.* ***Conclusions and recommendations:*** *in the legal aspect, the author considers it extremely important for the organization of the activities of educational organizations in an emergency situation or any other situation of an extraordinary nature, in particular, the study proves that the de jure recognition of the individual's right to security, as a subjective basis for the realization of all other individual rights, obliges to review the quality standards for the provision of educational services by educational organizations and the organization of activities in general, as well as other conclusions formulated by the author.*

Keywords: *the right to personal security, the rights of students, distance learning format.*

Введение: Создание безопасной среды для обеспечения максимальной охраны детей от влияния различной природы, угрожающего их благополучию, – предмет особой заботы не только Российской Федерации. Достигнув определенного уровня экономического развития, государства – члены мирового сообщества реализуют разнообразные проекты и государственные программы по поддержанию и охране материнства и детства, обеспечению полноценной сменяемости поколений и поддержанию такой демографической структуры общества, которая будет способна обеспечить нормальное воспроизводство населения государства. Реализуются такие программы и в Российской Федерации, затрагивая различные сферы жизнедеятельности детей и, конечно же, сферу образовательной деятельности. Особенную актуальность принимают данные вопросы в условиях экстраординарного характера, к которым может быть отнесена протекающая эпидемия вирусного заболевания.

Цель исследования. Безопасная среда предполагает на только защищенность от криминальных, экологических, информационных и прочих угроз, но и обеспечение таких в ней условий, при которых обеспечивается реализация всех остальных прав и гарантий, предусмотренных законодательством. Изучение практического механизма реализации права на образование – права, обусловливающего реализацию таких прав и свобод, как право пользоваться достижениями культуры, свободу творчества и иных прав, в целом обеспечивающего подготовку ребенка к полноценной жизни в свободном обществе, эффективную реализацию в будущем, как гармонично развитой личности, – в условиях чрезвычайных условий протекающей эпидемии, составляет цель нашего исследования.

База исследования. Для исследования анализу подверглись жалобы граждан на нарушение образовательной организацией права их ребенка на об-

разование, поступившие в течение 2020 года в органы прокуратуры и иные органы исполнительной власти.

Методы и методики исследования.

– теоретические: системного анализа, теоретического познания, научного плюрализма и комплексности;

– специальные: сравнительно-правовой, формально-юридический и статистический.

Результаты исследования. Общая координация деятельности субъектов, ответственных за их реализацию общей концепции создания безопасной среды в сфере образования, не закреплена за каким-либо единым органов. В качестве и координирующих, и контролирующих, и одновременно реализующих программы субъектов в нормативных источниках упоминается очень обширная группа – «органы исполнительной государственной власти и местного самоуправления». Такая ситуация, на взгляд автора, при практической реализации проектов не может не вызывать закономерного затруднения, гораздо целесообразнее было бы законодательно определить единого субъекта, способного в рамках предоставленных законом полномочий осуществлять эффективную координацию работы остальных властных субъектов по созданию и поддержанию безопасной для детей среды.

В специальной литературе предлагается несколько вариантов такого руководства, самыми эффективными, с нашей точки зрения, следует считать предложения о Прокуратуре РФ, как главном координирующим субъекте. Содержат серьёзные аргументы и предложения о наделении данным правом координации Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка. Так, Alexandra M. Drozdova отмечает: “The proposal is made for the establishment of a protection of the rights of the child by bringing together all stakeholders on the direction and control of the Commissioner for children’s rights” in the territory of each constituent entity of the Russian Federation with a view to improving efficiency in the interaction of state and non-state structures of society in the protection of children’s rights” [1: 10714].

По нашему убеждению, с точки зрения достижения максимальной эффективности при поддержании безопасной среды, координационную и контролирующую работу названных субъектов следует объединить: за органами прокуратуры оставить традиционную проверку выполнения нормативных предписаний, за Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка и уполномоченными в субъектах РФ – проверку эффективности и целесообразности принимаемых управленческих решений, что не может составлять предмета прокурорского надзора, но успешно согласуется с правовым статусом Уполномоченного, как уникального субъекта правозащитной деятельности.

Исследуя природу практической реализации права на образование, необходимо отметить, что прежде всего она выражается в обеспечении всеми субъектами властных отношений свободного и в подавляющем большинстве случаев бесплатного доступа несовершеннолетних к образовательным и воспитательным ресурсам образовательных организаций, а также специальными субъектами, для которых обеспечение террористической, информационной, крими-

нальной, эпидемиологической и иных видов безопасности составляет основную профессиональную задачу, образовательной среды, полностью отвечающей установленным критериям безопасности.

Кроме того, необходимо упомянуть, что в процессе образовательной деятельности реализуется еще такое право несовершеннолетних, как право на социальную защиту и поддержку – в отношении отдельных категорий детей осуществляется полностью или частично их финансовое обеспечение во время получения образования.

Однако на практике, несоответствие условий образовательных организаций требованиям безопасности констатируют отдельные специалисты. Так, наличие в среде образовательных организаций риска для здоровья детей констатировала в 2017 году в своем диссертационном исследовании С.Г. Сафонкина [5: 20], отмечая, что одного контроля со стороны надзорных органов для его устранения категорически недостаточно.

Еще в 2016 году С.В. Камашев убедительно доказал хронический характер проблемы, рассогласованность в подходах к формированию единой концепции безопасности образовательного пространства, отсутствие у данной концепции целостности, обусловленного наличием новых геополитических угроз [2: 6]. Не прошло и пяти лет, как неблагоприятный прогноз исследователя был подтвержден мировым кризисом, вызванным эпидемией, заставившим пересмотреть такие на первый взгляд статичные традиционные системы, как здравоохранение и образование.

И все-таки до 2020 года, указывая в своих публикациях на отдельные недостатки системы российского образования, реализацию в образовательной среде прав несовершеннолетних, ученые в целом отзывались о реализации правовой триады (права на образование, права на личную безопасность, права на социальную защиту) положительно, отмечая в целом надлежащее ее обеспечение.

Чрезвычайная ситуация 2020 года детерминировала проблемы, о которых лишь вскользь упоминали отдельные специалисты, обозначив их резко и неумолимо, поставив под сомнение возможность оценивать российскую систему образования как адекватный современный социальный институт, способный соответствовать как требованиям, предъявляемым к образованию в XXI веке, так и требованиям, предъявляемым к категориям «общественная безопасность» и «безопасность детей».

Кроме того, характер обозначившихся проблем, по мнению автора, допустимо назвать системными, об этом свидетельствует тот факт, что исследованные нами жалобы и обращения в органы прокуратуры и иные органы исполнительной власти в связи с нарушением права на образование были отмечены во всех без исключения субъектах РФ.

Так, поводами для жалоб и обращений граждан в связи с нарушением, по их мнению, образовательными организациями права на образование, выступали:

– невыполнение объёма образовательной программы;

– отсутствие необходимого технического и программного обеспечения для сопровождения дистанционного формата обучения;

– неумение педагогических кадров образовательной организации осуществлять преподавательскую деятельность в дистанционной форме;

– значительное превышение объёма времени, затрачиваемого несовершеннолетними, необходимого для усвоения образовательной программы;

– отказ образовательной организации, реализующей обучение на возмездной основе, произвести перерасчет стоимости образовательных услуг в связи с переводом на дистанционною форму обучения;

– несоответствие образовательного контента, используемого при дистанционном образовании преподавателями, фактическому содержанию реализуемой образовательной программы;

– отсутствие у образовательной организации адаптированного для отдельных групп учащихся образовательного контента для проведения обучения в дистанционном формате, среди которых:

а) нуждающиеся в дополнительной помощи, педагогической поддержке, индивидуальном плане усвоения образовательной программы в связи с трудностями в развитии и социальной адаптации;

б) учащиеся, для которых русских язык не является родным;

в) учащиеся, имеющие инвалидность или ОВЗ;

– отсутствие у образовательной организации утвержденных методик оценивания знаний в дистанционном формате и некоторые иные.

Мы привели лишь объективные, по нашему глубокому убеждению, претензии граждан к образовательным организациям, вытекающие из обязанности соблюдения нормативных предписаний, действующих в сфере образования, вытекающих из положений Конституции РФ и международно-правовых актов о правах ребенка.

Обобщение результатов рассмотрения данных жалоб и принятых по обращениям решений позволили автору сформулировать следующие выводы и рекомендации, которые должны быть положены в основу современной концепции безопасной образовательной среды:

Во-первых, признание де-юре права личности на безопасность, как субъективной основы для реализации всех остальных прав личности, обязывает пересмотреть стандарты качества предоставления образовательных услуг образовательными организациями и организацию деятельности в целом.

Во-вторых, в условиях экстренного перехода образовательной организацией на дистанционный формат обучения на срок более одного месяца должен применяться иной механизм обеспечения образовательного стандарта деятельности, который соответственно должен быть разработан, пройти надлежащую правовую и общественную экспертизу.

В-третьих, институт обеспечения личной безопасности как основная правовая концепция организации учебного процесса в ситуации существования угрозы общественной безопасности, эпидемиологическому благополучию, государственному суверенитету или иной, должен разумно сочетаться с надлежащим обеспечением следующих прав обучающихся:

– права на получение социально-педагогической и психологической помощи в период дистанционного обучения;

– права обучаться по индивидуальному плану образовательной программы;

– права получать образовательный продукт в дистанционном формате в формах и объемах, безопасных для физического и психического здоровья;

– права получать образовательный продукт с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья и других прав.

В-четвертых, основное право, которое должно быть обеспечено системой образования в ситуациях экстраординарного характера – право на защиту от дискриминации, под которым в рамках исследования понимается возможность получения образовательного продукта на равных условиях, вне зависимости от места проживания обучающегося, наличия или отсутствия качественных каналов связи, необходимого технического обеспечения, социального и имущественного положения и тому подобных факторов.

В-пятых, все образовательные продукты должны быть не только подготовлены образовательными организациями для ситуаций, при которых должно быть обеспечено право на безопасность переводом на дистанционный формат обучения, но и пройти внешнюю экспертизу качества органами контроля системы образования и экспертами сторонних образовательных организаций, реализующих аналогичные или похожие программы, а также внешнюю экспертизу достаточности обеспечения учебного процесса органами прокуратуры.

Заключение: обобщая методики оценивания различных аспектов безопасности среды образовательных организаций, такие как методика оценивания комплексной безопасности образовательной организации, предложенная И.В. Зотовым [4], методика проведения мониторинга или экспертизы отдельных вопросов обеспечения психолого-педагогической безопасности в образовательных организациях, разработанная В.В. Ковровым [3] и некоторые другие, а также актуальную правоприменительную практику защиты права на образование, необходимо отметить высокую степень вероятности повторения чрезвычайной ситуации, к которой должна быть адаптирована система российского образования.

Экстраординарные условия осуществления образовательной деятельности могут быть вызваны чрезвычайной ситуацией различной природы, быть связанными с негативными, кризисными событиями в технической, социальной, экологической сфере общества, носить кратковременный или затяжной характер, – при всех названных условиях система российского образования должна быть готова обеспечить право, базовое с точки зрения поступательного эволюционного развития общества, право на образование.

Литература

1. Alexandra M. Drozdova, Violetta Y. Gulakova, Elena A. Ivanchenko, Inna P. Lesnichenko, & Elena A. Tereshchenko. The current state of the system of mechanisms of realisation and protection of the rights of the child: conceptual and legal aspects // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Issue 18 – P. 10714–10728.

2. Камашев С.В. Безопасность российского образовательного пространства: формирование современной социально-философской концепции: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.11 / Камашев Сергей Владимирович; [Место защиты: Сиб. федер. ун-т]. – Новосибирск, 2016. – 380 с.

3. Ковров В.В. Организация мониторинговых и экспертных процедур оценки психолого-педагогической безопасности среды в образовательной организации // Научные исследования и образование. – 2017. – № 1 (25). – С. 3–8.

4. Методика оценки комплексной безопасности образовательной организации: сб. материалов / авт.-сост. И.В. Зотов; отв. ред. Б.М. Шаваринский. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – 88 с.

5. Сафонкина С.Г. Научно-методическое обоснование обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия в образовательных организациях: диссертация ... доктора медицинских наук: 14.02.01 / Сафонкина Светлана Германовна; [Место защиты: Первый моск. гос. мед. ун-т. им. И.М. Сеченова]. – Москва, 2017. – 310 с.

УДК 378.1

Е.Ю. Илалтдинова, и.о. первого проректора, д.п.н., доцент
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
В.В. Кисова, заместитель директора института стратегических исследований в образовании Мининского университета, к.психол.н., доцент
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К КЛАССНОМУ РУКОВОДСТВУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Проблема исследования. *Национальный проект «Образование» определяет в качестве одной из основных задач модернизации системы образования России формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни. Очевидно, что российской школе необходим педагог, способный организовать целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности обучающихся, создать условия, ориентированные на их эффективное психолого-педагогическое сопровождение.*

Изучая научную литературу, мы можем констатировать, что проблема подготовки к классному руководству в вузе изучена недостаточно во многих аспектах: слабо разработаны методы развития педагогической и психологической культуры будущего классного руководителя, отсутствуют концептуальные подходы к организации и проведению педагогической практики в системе подготовки будущего учителя-воспитателя и т. п. Значительный дефицит существует и в аспекте диагностических методик, позволяющих отслеживать уровень развития готовности к классному руководству у будущих учителей.

Цель исследования. *Целью исследования является представление результатов апробации оригинального опросника по выявлению готовности к классному руководству будущих педагогов.*

Методы исследования. *Апробация опросника проводилась на экспериментальной выборке студентов бакалавриата старших курсов, обучающихся по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки» в вузах Нижегородской области. В исследовании использовались методы математической статистики – процедуры описательной статистики, метод ранговой корреляции Спирмена, иерархический кластерный анализ, а именно метод объединения кластеров Варда.*

Выводы и рекомендации. *Определенный методикой способ выявления уровня готовности опрашиваемых к классному руководству является обоснованным. Перспективой практического использования представленного диагностического инструмента может стать его апробация на выборке студентов, готовящихся к тьюторской работе, а также для будущих социальных педагогов.*

Ключевые слова: *готовность к классному руководству, опросник, индивидуальные профили готовности к классному руководству, воспитание, подготовка будущих педагогов, профессиональное образование, диагностический инструментарий.*

RESEARCH INTO THE STRUCTURAL COMPONENTS OF CLASSROOM MANAGEMENT READINESS, WITH REGARD TO FUTURE TEACHERS

E.Yu. Ilaltdinova Vice-chancellor of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Holder of an Advanced Doctorate in Pedagogical Sciences, Associate Professor
V.V. Kisova Assistant director of the Institute for Strategic Studies in the Sphere of Education, Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. Research Problem. *According to the national project "Education", one of the main tasks of modernizing Russia's education system is to train a teaching personnel that would be well adjusted to modern life and would keep with the spirit of contemporary society. It is quite obvious that Russian educational institutions need a teaching staff that would be able to successfully guide students through the years of learning, effectively manage the educational process, and create favorable conditions for psychological and pedagogical assistance.*

While searching for relevant scientific literature, the truth is that the issue of teachers' readiness for classroom management is under-researched in more than one aspect. The methods for developing the future teachers' psychological and pedagogical culture have not yet been adequately elaborated, while the conceptual approaches to organizing and carrying out training courses for them are now virtually non-existent. There is also a significant lack of diagnostic tools enabling would-be teachers to determine the level of their readiness for classroom management.

Aim of the Research. *The aim of the research is to present the results obtained through an original pilot questionnaire whose purpose is to evaluate the level of classroom management readiness of would-be teachers.*

Methods of the Research. *The questionnaire was first tested on a pilot group of undergraduate students who currently get their education at the higher education institutions of Nizhny Novgorod Oblast, and intend to become specialists in the sphere of education and pedagogical sciences. The methods used by the researchers were mainly those of mathematical statistics, among which are descriptive statistics, Spearman's rank correlation method, hierarchical cluster analysis, and, more precisely, Ward's method.*

Conclusions and Recommendations. *The method for determining the level of classroom management readiness we have suggested is valid and well-founded. The diagnostic tool we have elaborated may, in near future, be used on a pilot basis in the case of students preparing for the work of a personal tutor (meaning, the one for children and teenagers with special healthcare needs), or else for the would-be social pedagogues.*

Keywords: *readiness for classroom management, questionnaire, personal profiles reflecting the level of one's readiness for classroom management, education, training courses for future teachers, vocational education, set of diagnostic tools.*

Проблема исследования. Профессиональная подготовка будущего учителя, его личностное развитие как воспитателя подрастающего поколения является одной из актуальных задач современной педагогической науки. Анализ научной литературы позволяет назвать наиболее актуальные исследования по вопросам подготовки педагогов к реализации воспитательной функции. Это развитие личностных качеств будущих педагогов в аспекте педагогической одаренности и педагогического интеллекта [2, 7], роль педагога в современной системе образования [3, 4, 8], технологии подготовки будущих педагогов к реализации воспитательной функции [1], выявление психолого-педагогической компетентности педагогов [5, 6]. Однако, следует отметить, что проблемы определения адекватных

психолого-педагогических условий, разработки эффективных технологий подготовки будущего учителя как воспитателя в вузе продолжают оставаться мало изученными. Особенно острый дефицит, на наш взгляд, ощущается в плане диагностического инструментария, позволяющего определить конкретные характеристики готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной функции в школе в аспекте классного руководства.

Цель исследования. Целью исследования является апробация оригинального опросника по выявлению готовности к классному руководству будущих педагогов.

Методы исследования. Нами был разработан пилотный вариант опросника, позволяющий выявить как общий уровень развития готовности к классному руководству, так и показатели развития отдельных компонентов этого феномена. Опираясь на работы Л.В. Байбородовой, Е.В. Бондаревской, Н.Н. Нечаева, М.И. Рожкова, Т.С. Стефановской, Л.М. Тафинцевой и других исследователей, мы определяем готовность к классному руководству как интегративный феномен, состоящий из мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов.

Экспериментальная выборка, на которой проводилась апробация опросника, включала в себя 178 обучающихся вузов Нижегородской области выпускных курсов бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки». В исследовании использовались методы математической статистики: процедуры описательной статистики, метод ранговой корреляции Спирмена, иерархический кластерный анализ, а именно метод объединения кластеров Варда.

Результаты исследования. В соответствии со структурой готовности к классному руководству, были сформулированы утверждения для шкал опросника, из которых, на основе метода экспертной оценки, были отобраны наиболее репрезентативные. Таким образом, была подтверждена критериальная валидность опросника. Опросник состоит из 28 утверждений, распределенных по 4 шкалам, соответствующим структурным компонентам готовности к классному руководству. Опросник может быть использован как для индивидуальной, так и для групповой диагностики. Достоинством опросника является возможность исследования как общего уровня готовности к классному руководству, так и определение уровня сформированности отдельных компонентов данного феномена, а также выявление индивидуального профиля готовности.

Рассмотрим уровневые характеристики шкал опросника. *Мотивационно-потребностный компонент готовности к классному руководству.* Высокий уровень сформированности данного компонента характеризуется профессиональным интересом и выраженной потребностью к деятельности классного руководителя. Обучающиеся стремятся реализовать свою профессиональную направленность воспитателя в ходе педагогической практики, волонтерской, шефской деятельности. Средний уровень развития мотивационно-потребностного компонента проявляется в неустойчивом интересе к воспитательной деятельности, в сниженной потребности реализации своих профессиональных навыков воспитателя в педагогической практике. Низкий уровень раз-

вития мотивационно-потребностного компонента позволяет говорить о минимально выраженном интересе и потребности осуществления воспитательной функции классного руководителя.

Когнитивный компонент готовности к классному руководству. Высокий уровень развития когнитивного компонента готовности характеризуется широкими и глубокими знаниями обучающихся по проблеме воспитания школьников, хорошей ориентировкой в современных исследованиях по вопросам воспитания и эффективным воспитательным технологиям. Средний уровень может быть описан как достаточный объем знаний обучающегося по вопросам воспитания в школе, который, однако, не всегда может обеспечить возможность творческого подхода к воспитательному процессу. Низкий уровень проявляется в минимальном наборе специальных знаний по вопросам воспитания в условиях школьного обучения.

Деятельностный компонент готовности к классному руководству. Высокий уровень сформированности деятельностного компонента свидетельствует о том, что обучающийся хорошо владеет широким спектром специальных современных технологий воспитания школьников и может применять их на практике. Средний уровень развития характеризуется тем, что обучающийся владеет небольшим количеством воспитательных технологий и не всегда хорошо представляет особенности их использования в практике работы. Низкий уровень проявляется в минимальном владении воспитательными технологиями работы в школе.

Эмоционально-рефлексивный компонент готовности к классному руководству.

Высокий уровень развития эмоционально-рефлексивного компонента характеризуется высокой степенью чувствительности будущих педагогов к эмоциональным состояниям школьников, сформированностью доброжелательного, толерантного отношения к воспитанникам. У них хорошо развита критичность, рефлексия и саморефлексия. Средний уровень развития данного компонента проявляется в ситуативности необходимых для воспитателя личностных качеств, таких как эмпатия, толерантность, чувство ответственности, чувство педагогического такта. Критичность, рефлексия и саморефлексия также развиты недостаточно. Низкий уровень соответствует минимальной степени выраженности выше обозначенных личностных характеристик.

На основе описанных уровней развития каждого из структурных компонентов готовности к классному руководству будущих педагогов были определены интегральные показатели общих уровней готовности в рамках которых были выделены наиболее часто встречающиеся индивидуальные профили по каждому уровню.

Высокому уровню готовности к классному руководству наиболее часто соответствуют индивидуальные профили под номерами 1 и 2 (рис. 1).

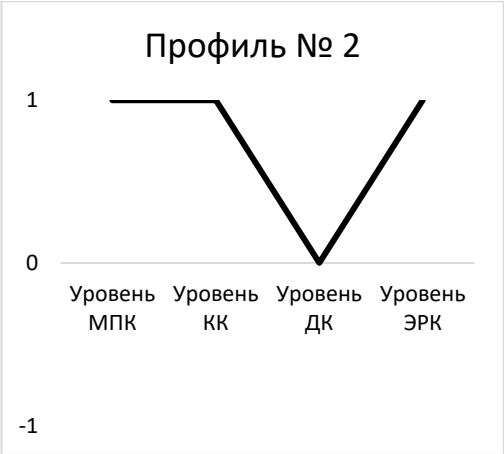


Рисунок 1. Индивидуальные профили высокого уровня развития готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя

Количество вариантов среднего уровня готовности к классному руководству оказалось самым многочисленным, а наиболее характерными индивидуальными профилями оказались профили под номерами 3, 4, 5 и 6 (рис. 2).

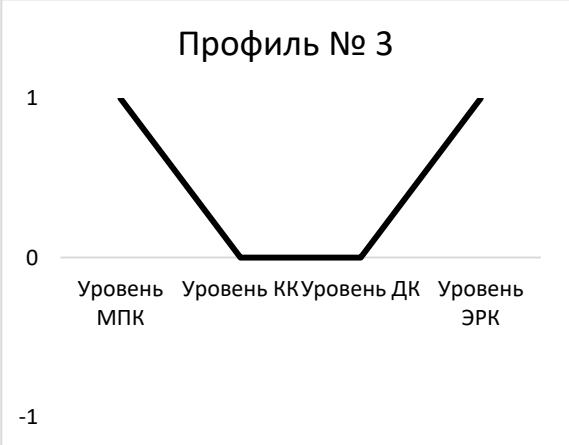
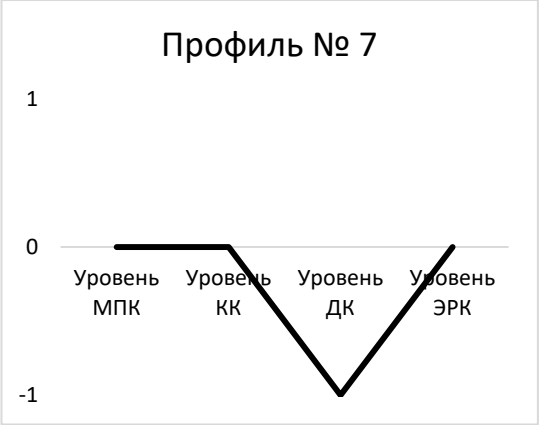


Рисунок 2. Индивидуальные профили среднего уровня развития готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя

Для низкого уровня готовности к классному руководству наиболее часто встречаемыми оказались индивидуальные сочетания развития структурных компонентов в индивидуальных профилях под номерами 7, 8 и 9 (рис. 3).



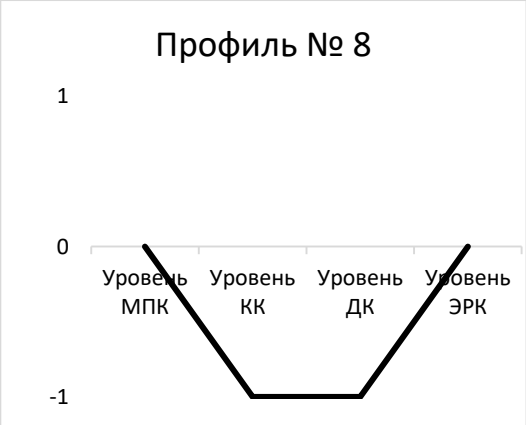


Рисунок 3. Индивидуальные профили низкого уровня развития готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя

Результаты апробации опросника готовности к классному руководству показали, что большинство участников экспериментальной выборки продемонстрировали средний уровень готовности к классному руководству, а наиболее проблемным структурным компонентом в изучаемом феномене оказался деятельностный компонент. Используемые в исследовании методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, иерархический кластерный анализ по методу объединения кластеров Варда) подтвердили достоверность, полученных с помощью опросника результатов.

Корреляционный анализ уровней развития готовности к классному руководству и его компонентов (мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного) показал наличие тесной связи между ними: все коэффициенты ранговой корреляции Спирмена значимы на уровне 0,01. Важно, что показателей близких по модулю к 1 нет, что позволяет говорить о самостоятельной значимости всех компонентов в структуре исследуемого феномена. Результаты кластерного анализа позволили разделить всю выборку испытуемых на 3 кластера. Далее была проанализирована связь между

уровнем развития готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя и кластерами. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (0,640) является значимым на уровне 0,01 и свидетельствует о наличие тесной связи между исследуемыми показателями.

Заключение. Первичная психометрическая проверка опросника готовности будущих педагогов к классному руководству показала допустимость его использования для оценки данного конструкта. Опросник восполняет дефицит диагностического инструментария по обследованию готовности студентов вуза к реализации воспитательной функции в школе, а также может применяться для оценки эффективности некоторых аспектов образовательного процесса в вузе. Перспективой практического использования представленного диагностического инструмента может стать его апробация на выборке студентов, готовящихся к тьюторской работе, а также для будущих социальных педагогов.

Литература

1. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 1. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/1065/770 (дата обращения: 16.01.2020)

2. Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/899 (дата обращения: 16.01.2020)

3. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3. – URL: https://vestnik.minininuniver.ru /jour/article/view/1121/791 (дата обращения: 16.01.2020)

4. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Роль педагога в цифровом мире образования // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 34–39.

5. Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 202–230. doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230

6. Кочухова Е.С. Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 278–302. doi:10.17323/1814-9545-2020-2-278-302

7. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В., Кисова В.В., Арифулина Р.У. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», 2019. – 350 с.

8. Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И. Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 38–43.

УДК 37.013

Н.Ф. Кавиева, магистр,
Казанский федеральный университет,
Салимзянова Э.Ш., доцент кафедры методологии ИПО
Казанского федерального университета
г. Казань, Россия

ИКТ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ДЕБЮТНЫЙ БУМЕРАНГ ВО ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ШАХМАТАМ

Аннотация. *Актуальность данной проблемы заключается в том, что именно во время внеурочных занятий можно использовать многообразие форм обучения и воспитания. Использование современных информационно-коммуникационных технологий поможет учителю грамотно выстроить каждое занятие, ответить на разнообразные вопросы от учеников. Изучение вопроса об информационно-телекоммуникационных технологий во внеурочных занятиях является актуальной проблемой образовательного и воспитательного процесса. В данной статье раскрываются особенности дополнительных занятий по шахматам. На сегодняшний день шахматы становятся все более популярнее. Во многих школах уже ввели шахматы как факультативные занятия.*

В рамках требований федерального государственного образовательного стандарта в современном образовании приветствуется многообразие форм обучения в зависимости от способностей и интересов учащихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В своей педагогической деятельности мы пришла к выводу, что в современных условиях, учитывая большую и серьёзную заинтересованность учащихся информационными технологиями, можно использовать эту возможность в качестве мощного инструмента развития мотивации на дополнительных занятиях по шахматам для учащихся 5–6 классов.

В связи с этим, ***целью исследования*** *является разработка сайта, где будут собраны все ИКТ, которые можно использовать в кружковых занятиях по шахматам.* ***Ведущим методом исследования*** *данной проблемы является метод анкетирования, позволивший выявить заинтересованность учащихся в применении ИКТ средств во время внеурочных занятий по шахматам, а также критерий t-Стьюдента, методика В.А. Крутецкого на выявление одаренности в той или иной области, тест Д. Векслера.*

В данной статье ***раскрыто*** *эффективное применение информационных технологий на занятиях по шахматам,* ***определены*** *различные формы проведения занятий с использованием ИКТ, которые способствуют развитию личности,* ***показаны*** *воспитательные аспекты, которые можно повысить, обучаясь навыкам игры в шахматы.*

Значительный вклад в изучение данного вопроса внесли известные шахматисты Б.С. Гершунский, А.Н. Костьев, Ж. Полгар, И.Г. Сухин и т.д. По их мнению, современная концепция образования во главу угла ставит идею развития личности человека, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств. В их работах основной акцент делается на то, что всему этому и многому другому в значительной степени способствует обучение шахматам [2].

Практическая значимость *исследования заключается в том, что автором предложена разработанное авторское календарно-тематическое планирование внеурочных занятий по шахматам с использованием ИКТ, где показана связь шахмат с математикой, которая способствует формированию логического мышления. Как показываетпрактика, игра в шахматы развивает сообразительность учащихся, учит их анализировать, перебирать несколько вариантов решения [1].*

Подводя итоги нашего исследования, можем сказать, что на сегодняшний день образовательный процесс невозможно представить без использования дистанционных технологий. Внеурочная деятельность с использованием ИКТ обеспечивает широкую творческую

деятельность учащегося и учителя в информационной среде, положительный эмоциональный настрой, создает ситуацию успеха. Для того чтобы разнообразить формы работы с учащимися мы можем ***рекомендовать*** *использование различных передовых технологии на всех этапах урока [3]. С уверенностью можем сказать, что при использовании инноваций, расширяются возможности, как для учителя, так и для учеников. Если посмотреть на это с воспитательной стороны, то во время занятий с использованием дистанционных технологий у учеников развиваются такие качества как, самостоятельность, ответственность, принятие взвешенных решений и умение анализировать.*

Все сказанное позволяет сделать ***вывод****, что внеурочные занятия по шахматам неразрывно связаны с учебно-воспитательным процессом обучения. Ведь именно решая шахматные задачи мы воздействуем на сознание школьника, повышаем интерес к заданиям нестандартного вида, углубляем и расширяем их знания и навыки, а применение информационных технологий помогает нам в этом. Благодаря данной форме занятий, которые сочетает в себе разностороннюю деятельность, и учеников, и учителя, можно добиться высоких результатов.*

Ключевые слова: *информационные технологии, внеурочная деятельность, шахматы, сайты, «Power Point, развитие личности.*

ICT TECHNOLOGIES AS A DEBUT BOOMERANG IN OUTSTANDING CHESS LESSONS

N.F. Kavieva, Master's degree,
Kazan Federal University,
Salimzyanova E.Sh., Associate Professor, Department of Methodology,
IPO, Kazan Federal University
Kazan, Russia

Abstract. *The urgency of this problem lies in the fact that it is during extracurricular activities that a variety of forms of education and upbringing can be used. The use of modern information and communication technologies will help the teacher to competently build each lesson, answer a variety of questions from students. Studying the issue of information and telecommunication technologies in extracurricular activities is an urgent problem of the educational and upbringing process. This article reveals the features of additional chess lessons. Today chess is becoming more and more popular. Many schools have already introduced chess as an optional activity.*

Within the framework of the requirements of the federal state educational standard in modern education, a variety of forms of education is welcomed, depending on the abilities and interests of students, using information and communication technologies.

In our pedagogical activity, we came to the conclusion that in modern conditions, given the great and serious interest of students in information technologies, this opportunity can be used as a powerful tool for developing motivation in circle chess lessons for students in grades 5–6.

In this regard, the purpose of the study is to develop a website that will collect all ICTs that can be used in circle chess lessons. The leading method for the study of this problem was the questionnaire method, which made it possible to reveal the interest of students in the use of ICT tools during extracurricular chess lessons, as well as the Student's t-test, V.A. Krutetsky to identify giftedness in a particular area, D. Veksler's test.

This article discloses the effective use of information technology in chess lessons, identifies various forms of conducting lessons using ICT that contribute to personality development, shows educational aspects that can be improved by learning the skills of playing chess.

Famous chess players B.S. Gershunsky, A.N. Kostyev, J. Polgar, I.G. Sukhin, etc. In their opinion, the modern concept of education puts at the forefront the idea of the development of a person's personality, the formation of his creative abilities, the upbringing of important personal quali-

ties. In their works, the main emphasis is on the fact that all this and much more is greatly facilitated by learning chess.

The practical significance of the study lies in the fact that it developed the author's calendar-thematic planning of extracurricular chess lessons using ICT, which shows the connection between chess and mathematics, which contributes to the formation of logical thinking. After all, the game of chess develops the intelligence of students, teaches them to analyze, to sort out several solutions.

Summing up the results of our research, we can say that today the educational process cannot be imagined without the use of distance technologies. Extracurricular activities using ICT provide a broad creative activity of a student and teacher in an information environment, a positive emotional attitude, and creates a situation of success. In order to diversify the forms of work with students, we can recommend using various advanced technologies at all stages of the lesson. We can say with confidence that the use of innovations expands the opportunities for both the teacher and the students. If you look at this from the educational side, then during classes using distance technologies, students develop such qualities as independence, responsibility, making informed decisions and the ability to analyze.

All of the above allows us to conclude that extracurricular chess lessons are inextricably linked with the educational process of teaching. After all, it is by solving chess problems that we influence the consciousness of a student, increase interest in tasks of a non-standard type, deepen and expand their knowledge and skills, and the use of information technologies helps us in this. Thanks to an interesting form of study of the circle, which combines the versatile activities of both students and teachers, you can achieve high results.

Keywords: *information technology, extracurricular activities, chess, sites, "Power Point, personality development.*

Введение. Внеурочные занятия возникли 1905–1917 гг. В то время к ним относились: клубные объединения, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии. На сегодняшний день внеурочные занятия становятся все более популярнее. Спортивные секции, робототехника, шахматы, театр и т. д., их разнообразие велико и сможет заинтересовать каждого.

Изучение вопроса об информационно-коммуникационных технологий во внеурочных занятиях является актуальной проблемой образовательного и воспитательного процесса.

На сегодняшний день образовательный процесс невозможно представить без использования дистанционных технологий. Действительно, использование современных информационно-телекоммуникационных образовательных технологий повышает интерес учащихся и тем самым положительно влияет на качество обучения.

Внеурочная деятельность с использованием ИКТ обеспечивает широкую творческую деятельность учащегося и учителя в информационной среде, положительный эмоциональный настрой, создает ситуацию успеха. Информационные технологии позволяют разнообразить формы работы с учащимися, делать их творческими.

В ходе исследования, нами был изучен вопрос, что собой представляют информационно-телекоммуникационные технологии? Под информационно-телекоммуникационными технологиями понимаются совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, которые интегрированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображе-

ния и последующего использования информации в интересах ее пользователей. Информационно-коммуникационные технологии можно эффективно использовать и на традиционных уроках. Если посмотреть на это с воспитательной стороны, то во время занятий с использованием дистанционных технологий у учеников развиваются такие качества как, самостоятельность, ответственность, принятие взвешенных решений и умение анализировать. Дистанционные технологии базируются на принципе самостоятельной деятельности.

В рамках требований федерального государственного образовательного стандарта в современном образовании приветствуется многообразие форм обучения в зависимости от способностей и интересов учащихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Как это можно реализовать на внеурочных занятиях? Использование дистанционных технологий, ресурсов сети интернет на внеурочной деятельности позволяет расширить образовательное пространство. Интернет предоставляет учителям новые возможности в стимулировании познавательной активности учащихся во внеурочной деятельности, и в большей степени с помощью системы дистанционного обучения. В данной научной работе хочу подробнее остановиться на дополнительных занятиях по шахматам. На сегодняшний день шахматы становятся все более популярными. Во многих школах уже ввели шахматы как факультативные занятия. С 1 сентября 2019 года шахматы стали обязательным предметом для учеников начальных классов в России, правда пока в тестовом режиме [6].

Игра в шахматы появилась еще в IX–X веках. Интересные партии, красивые дебюты, различные комбинации, сложные эндшпили, этюды, задачи, мудрость, увлекательность и конечно же, спортивный азарт игры смогут заинтересовать каждого. Благодаря интересной форме дополнительных занятий с использованием шахмат, которые сочетают в себе разностороннюю деятельность, и учеников, и учителя, можно добиться высоких результатов[3].

Нередко из уст учителей мы слышим, что у школьника развиты такие качества и умения, как «критическое мышление», «математический склад ума», «логическое мышление», «математическая память», «умение решать анализировать», «умение выбирать рациональный способ решения задач». Все эти качества в той или иной мере связаны с шахматами и их развитие является важным аспектом в обучении, поэтому необходимо своевременно выявить их и работать над их повышением, а использование информационно-телекоммуникационных технологий поможет нам в этом [4].

Основной целью исследования является разработка сайта, где будут собраны все ИКТ, которые можно использовать в дополнительных занятиях по шахматам.

Методы исследования. Выборку составили учащиеся 5 Б класса ГАОУ «Адымнар-Казань»: участники занятий по шахматам – экспериментальная группа, состоящая из 18 учеников и остальные 18 учеников составили контрольную группу.

Основной методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: 1. Метод анкетирования, позволивший выявить заинте-

ресованность учащихся в применении ИКТ средств во время внеурочных занятий по шахматам; 2. Методика В.А. Крутецкого на выявление одаренности в той или иной области; 3. Арифметический тест Д. Векслера для выявления уровня развития личности. Метод математической статистики – t-критерия Стьюдента.

В исследовании замерялись две компетенции: предметная и личностная. Предметная компетенция измерялась по одной из наиболее распространенных методик для измерения уровня интеллектуального развития тесту Д. Векслера. Тест состоит из 11 субтестов. Мы рассмотрим только 1 субтест. Основная цель данного теста – показать, насколько успешно ученик может справится с решением задач на логику, а также уровень развития произвольной концентрации внимания. В каждом вопросе ограничено время. Подробный анализ результатов данной методики показывает уровень развития способности к мысленному решению задач.

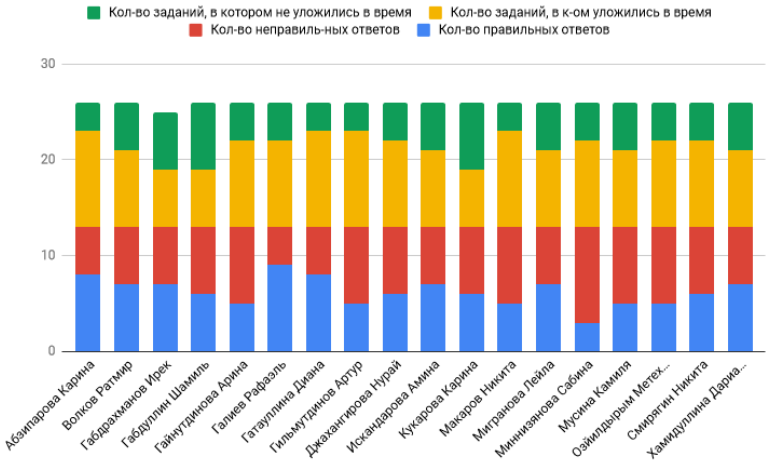


Рисунок 1. Результаты в экспериментальной группе

Рисунок 2. Результаты в контрольной группе

Вывод: Баллы и время в контрольной группе в начале эксперимента показали лучший результат, чем в экспериментальной группе. В целом эксперимен-

тальная и контрольная группы показали хорошие результаты, поэтому на уроках математики и на занятиях по шахматам добавили сложные олимпиадные задачи, чтобы дальше развить математические способности. Эксперимент показал положительное значение по использованию шахмат во внеурочное время. Абсолютное значение (t_экс>tкрит) показывает эффективность экспериментального воздействия. Таким образом, необходимо отметить, что апробация показывает положительные результаты и учащиеся усваивают уроки на высоком уровне.

Личностные компетенции измерялись по тесту по методике В.А. Крутецского. Это методика используется для выявления одаренности в той или иной области. Цель данного опроса состоит в том, чтобы показать, насколько учащиеся, которые занимаются с шахматами заинтересованы различными направлениями деятельности.

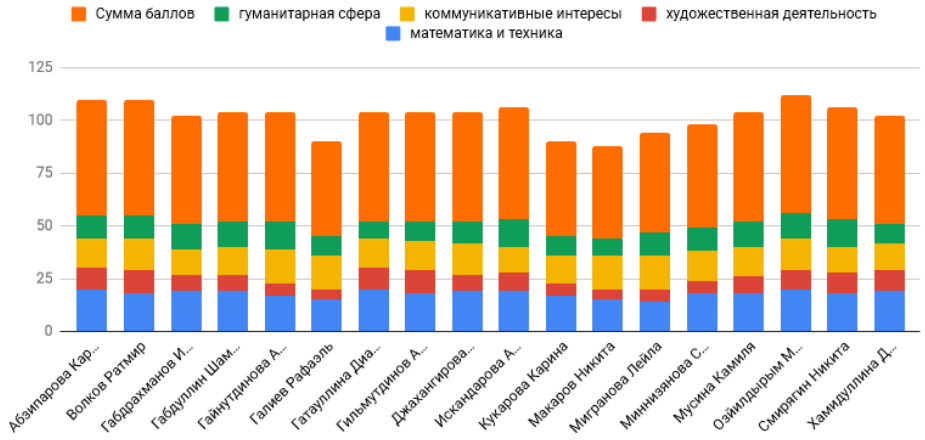


Рисунок 3. Результаты в экспериментальной группе

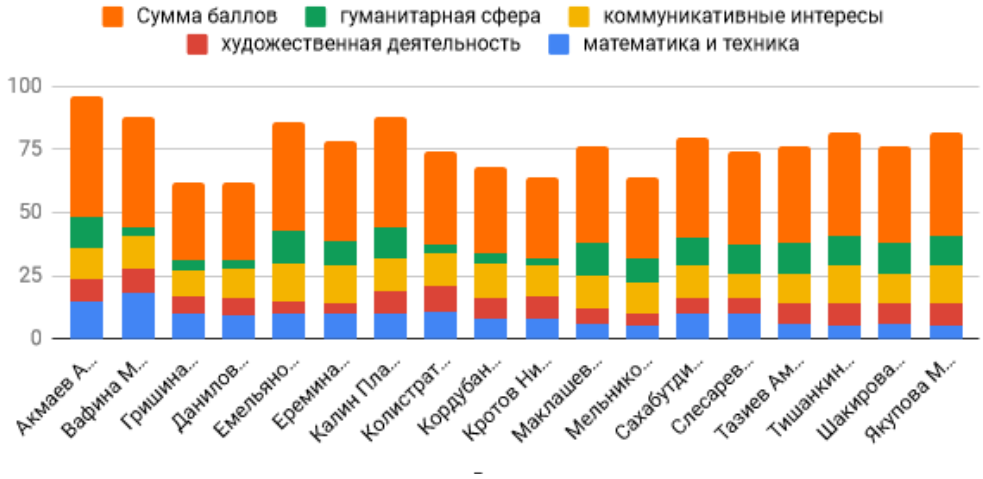


Рисунок 4. Результаты в контрольной группе

Вывод. Начальное тестирование по личностным компетенциям в экспериментальной группе показало, что у участников шахматного кружка высокая заинтересованность по математике, и низкая заинтересованность по гуманитарной, коммуникативной и художественной сферах. Для того, чтобы пробудить

у их интерес к этим сферам деятельности воспитания и обучения и повысить уровень математических способностей разработаны необычные дополнительные занятия по шахматам с использование ИКТ технологий.

Шахматы и информационные технологии переплетены между собой. И как показывает практика, те, кто любят играть в шахматы, хорошо владеют компьютером.

Рассмотрим, как эффективно можем использовать информационно-коммуникационные технологии во время занятий по шахматам? Какие электронные образовательные ресурсы по шахматам самые популярные на сегодняшний день? На каких этапах урока их можно использовать?

По игре в шахматы имеется большое количество онлайн-тренажеров, которые можно применять во время занятий и использовать в качестве домашних тренировок. Самым креативным и авторитетным считается сайт “Chess.master”, на котором можно и потренироваться по конкретным темам, и играть онлайн, где после игр проводится анализ каждой шахматной партии. Предлагается широкий арсенал шахматных задач: тактический штурм, ежедневная задача, где каждый сможет себе подобрать тему и трудность задач для решения. На сайте также представлены множество онлайн уроков, как для начинающего и среднего, так и для продвинутого уровня. В чем же преимущество таких онлайн уроков? На конкретных примерах дается объяснение каждой темы, примеры сопровождается с анимацией и описанием, после предлагаются задачи по теме. Ученикам очень интересно решать задачи, так как каждый ход анализируется и дается подсказки. К преимуществам данной платформы можно отнести то, что можно провести онлайн анализ партий, то есть, ученики записывают свои партии и компьютер анализирует их и показывает ошибки каждого игрока. Чтобы полностью окунуться в шахматный мир, можно посмотреть различные видеосюжеты и статьи, где оповещены все шахматные новости.

Также одним из самых популярных сайтов является «Меташкола», где можно тренироваться ставить мат разными фигурами и играть онлайн-партии. На данном сайте проводятся регулярные турниры: открытые и закрытые, тренировочные и квалификационные. Ученики также могут выбрать режим тренировки: игра с форой, проведение пешки, постановка мата и др. Изюминкой данного электронного ресурса является шахматные роботы: Колобок, Кащей Бессмертный, Иванушка Дурачок и другие. Каждый обладает уникальным стилем и силой игры, и заинтересует каждого ученика.

С уверенностью можем сказать, что при использовании игровых технологий расширяется возможности, как для учителя, так и для учеников. Доказательством служить сайт lichess.com, где можно найти обучающие уроки и задания как для базового уровня, так и для продвинутого уровня. Самым большим преимуществом для учителя является то, что можно создать закрытые онлайн турниры для своих учеников.

Например, при усвоении таких тем, как «Мат ферзем одинокому королю», помогают электронные образовательные ресурсы. Сначала нужно выделить этапы, как мы планируем загонять короля в угол доски, рассмотреть различные случаи и вывести алгоритм решения эндшпиля. С помощи онлайн сер-

вера можно заранее подготовить анимацию, чтобы наглядно и поэтапно показать, как работает знаменитое правило прямоугольника на шахматной доске [3].

Исходя из этого сравнения, я создала собственный электронно-образовательный ресурс в системе Moodle для педагогов по шахматам. Чтобы помочь учителю при подготовке качественного и наглядного современного занятия по шахматам. Курс состоит из 4 разделов: знакомство с курсом, основы игры в шахматы, шахматная нотация, формирование шахматного мышления и шахматный блог.

ЭОР организован в виде игры, проходя каждый раздел – это уровень, проходя который ученики набирают баллы. Раздел «Знакомство с курсом» начинается с актуальностью данного дистанционного курса. Далее можно посмотреть интересный и очень сильно воздействующий видеоматериал – Мотивация от чемпиона мира по шахматам-Магнуса Карлсена.

Переходим ко второму разделу «основы игры в шахматы» [5]. В данном разделе изучается различные темы. В конце каждой теме содержатся вопросы, а также тест.

Чтобы улучшить свой уровень игры зачастую приходится анализировать свои партии или партии опытных шахматистов. Для анализа партий нужно правильно записывать ходы. Этому мы научимся во втором разделе «Шахматная нотация».

Последний раздел шахматным блогом. В целях расширения кругозора, материалы оформлены в виде маленькой экскурсии. В первой экскурсии мы знакомимся с Российским шахматистом Сергеем Карякином. Эффектное знакомство начинается с видеофрагмента из программы «Новости», где озвучивается новость о том, что Сергей Карякин выиграл Магнуса Карлсена. После такой новости у обучающихся появится желание подробнее узнать о биографии данного шахматиста.

Далее можно сыграть на chess/com/ партии и прикрепить свои результаты на базу данных. В этом же разделе можно ознакомиться со словарем шахматных терминов.

Работая над формированием навыков игры в шахматы, можно более эффективно усвоить разные разделы по школьной математике. Так например, на интерактивной доске рисуем шахматное поле и показываем теорему Пифагора. На первой части рисунка видно, что на доске нарисовали квадрат и получили квадрат и четыре одинаковых прямоугольных треугольника. На второй части рисунка одинаковые прямоугольные треугольники сохранились, и появились 2 квадрата меньших размеров. Площади треугольников равны, следовательно, оставшиеся части доски также имеют одинаковую площадь (на первой части рисунка один большой квадрат, а на второй части – два маленьких) [1]. Обратим внимание, что большой квадрат опирается на гипотенузы прямоугольных треугольников, а маленькие на катетах. Таким образом, из этих рассуждений получаем, что квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов. Что и требовалось доказать. На интерактивной доске с помощью программы «Power Point» можно наглядно, поэтапно показать доказательство теоремы.

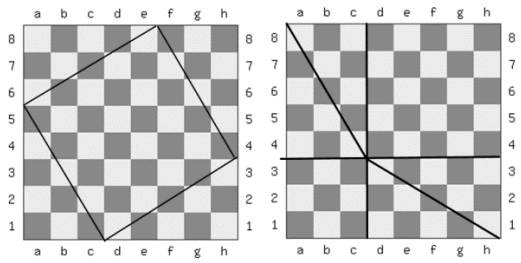


Рисунок 5. Теорема Пифагора на шахматной доске

Для проведения дополнительных занятий с использованием шахмат было разработано учебно-методическое пособие «Шахматный блокнот». Оно содержит краткий теоретический материал по шахматам, разбор некоторых шахматно-математических задач, чек-лист – плакат-помощник или другими словами «план на каждый день», чтобы можно было выполнять небольшие задания. В шахматном блокноте представлены знаменитые, но в то же время сложные задачи, общий алгоритм решения этих задач на шахматном языке, а также подсказки ученикам, чтобы они сами находили свои варианты решения.

Использование информационно-коммуникативных технологий в современном образовании часто практикуется, так как для учащихся это является более родным и понятным, а также эффективным при усвоении материала. При изучении правил хода и взятия на интерактивной доске ученики сами могут рисовать траектории ходов фигур.

Занятия с шахматами построены с учетом возрастных особенностей учащихся. Так как обучающиеся 5 класса очень любят наглядные пособия, игры, активные формы деятельности во время занятий, разработаны уроки-путешествия с использованием презентацию “PowerPoint”; приветствуется также групповая работа на занятиях, которые проходят в соревновательном духе.

Одним из самых интересных и эффективных инструментов цифровых технологии, на наш взгляд, можно отметить, «колесо счастья», которое позволяет рандомно вызвать обучающегося к решению задания возле доски. *Ставим музыку, разные цвета, вписываем имена или темы ответов; выбор занимает несколько секунд, программа не зависает, глаза горят..* Действительно, используя данную цифровую технологию, можно разнообразить любое занятие. Другая платформа является помощником педагога при проведение шахматного турнира. Так как на данной платформе можно провести сетку соревнований, программа автоматически считает количество баллов и определяет победителя.

Выводы и рекомендации.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

применение шахмат совместно с использованием информационно-коммуникационных технологий способствует общему развитию ребенка;

учебно-методические разработки преподавания шахмат могут быть эффективно применены в школьной практике.

Литература

1. Гик Е.Я. Математика на шахматной доске: от Эйлера и Гаусса до эры компьютерных чемпионов / Е.Я. Гик. – М.: Мир энцикл. Аванта+, 2009. – 317, [2] с.

2. Капабланка Х.Р. Учебник шахматной игры / Х.Р. Капабланка. – М.: «Russian CHESS House / Русский шахматный дом», 2017. – 304 с.

3. Макеев А.В. Мозг на 100 %. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция: интенсив-тренинг по развитию суперспособностей / А.В. Макеев. – М.: Эксмо,2015. – 848 с.

4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В.С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 452 с.

5. Полгар Ж. Чемпионка мира учит шахматам / Жужа Полгар, Пол Труонг; [пер. с англ. А. Елькова]. – Москва: АСТ, 2010. – 379 с.

6. Sadik R. An analysis of the attitudes of the teacher candidates towards the game of chess/Sadik, R., Kardaş, N.T. // Universal Journal of Educational Research. – 2018. – № 6 (11). – Pages 2438–2443

УДК 378

Л.А. Казакова, к.б.н., доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. *Проблема исследования**.** Современные психолого-педагогические и социально-гуманитарные исследования посвящены изучению различных групп людей, в том числе людей с особыми образовательными потребностями. Активно изучаются медицинские и биологические основы дефектов, вопросы организации и реализации коррекционной помощи людям с особыми образовательными потребностями, в том числе в условиях инклюзивного образования. Однако, недостаточно внимания уделяется изучению закономерностей и особенностей личностного развития человека с особыми образовательными потребностями.*

Исходя из всего выше сказанного, ***целью исследования является****: изучение педагогических и психологических основ самореализация человека с особыми образовательными потребностями в современном обществе.*

Феномен самореализации человека с особыми образовательными потребностями в настоящем исследовании изучается с позиций философско-антропологического, средового и деятельностного подходов; для диагностики специфики самореализации применялись: методика определения жизненных ценностей личности (Must-test); диагностика реализации потребностей в саморазвитии. В исследовании принимали участие подростки с особыми образовательными потребностями, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и нормальное интеллектуальное развитие. Философско-антропологический подход и, в том числе, педагогическая антропология позволяют рассмотреть человека с ограниченными возможностями здоровья как целостное активное самостоятельное существо, способное к саморазвитию и самоизменению на основе внутренних потенциальных возможностей. На общенаучном уровне методологии рационально использовать средовый подход для описания условий и возможностей социальной среды для социализации и самореализации детей с особыми образовательными потребностями в современных социокультурных условиях России; для создания оптимальных организационных и психолого-педагогических условий,

способствующих полноценной самореализации детей с особыми образовательными потребностями. В рамках деятельностного подхода самореализация описывается как целенаправленная деятельность человека, направленная на преобразование себя и своего собственного внутреннего мира под влиянием внешних и внутренних факторов на основе субъектной позиции личности. Самореализация человека с особыми образовательными потребностями может быть охарактеризована как самостоятельное или целенаправленное усвоение и воспроизводство культуры человеческого общества на протяжении всей жизни. Используя понятийный аппарат субъект-субъектного подхода, мы имеем возможность рассмотреть человека с особыми образовательными потребностями как активного субъекта собственной жизни.

В процессе экспериментального исследовании было выявлено, что самореализация человека с особыми образовательными потребностями протекает медленнее и в возрастном онтогенезе начинается и завершается в более поздние сроки, чем у их здоровых сверстников. Указанные выше тенденции самореализации человека с особыми образовательными потребностями можно объяснить особенностями саморегуляции поведения и скоростью накопления социального опыта. Личностное саморазвитие человека с особыми образовательными потребностями сложно оценить, так как необходимо одновременно зафиксировать и разделить результаты целенаправленного личностного развития и саморазвития; в психологических исследованиях при этом доказано, что индивидуальное развитие человека с особыми образовательными потребностями регулируется в большей степени извне, за счет социального или семейного воспитания, чем за счет самостоятельной внутренней деятельности. По данным анкетирования дети с особыми образовательными потребностями не строят долгосрочных перспективных жизненных планов; формулируют и реализуют жизненные цели, касающиеся досуга и непрофессиональной деятельности; примерно одна десятая часть опрошенных имеет стремление к получению среднего специального или высшего профессионального образование.

Представленные в статье материалы позволяют использовать их с целью описания индивидуальных и групповых социализационных траекторий подростков с особыми образовательными потребностями; механизмов самореализации, которые выбирают современные молодые люди с особыми образовательными потребностями; при проектировании и реализации коррекционных и воспитательных программ для детей разного возраста с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *особые образовательные потребности, подростковый возраст, самореализация, образование, воспитание, инклюзия*

L.A. Kazakova, PhD, Associate professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

SELF-REALIZATI ON OF A PERSON WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: PEDAGOGICAL AND PSYCOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMATION IN THE MODERN WORLD

Abstract. *Research problem. Modern psychological, pedagogical and social and humanitarian research is devoted to the study of various groups of people, including people with special educational needs. The medical and biological bases of defects, the organization and implementation of corrective assistance for people with special educational needs, including in the conditions of inclusive education, are actively studied. However, not enough attention is paid to the study of the patterns and characteristics of the personal development of a person with special educational needs.*

Based on the foregoing, the purpose of the study is: to study the pedagogical and psychological foundations of self-realization of a person with special educational needs in modern society.

The phenomenon of self-realization of a person with special educational needs is studied in this study from the standpoint of philosophical-anthropological, environmental and activity approaches; to diagnose the specifics of self-realization, the following were used: the method of determining the values of the individual (Must-test); diagnostics of the realization of self-development needs. The study involved adolescents with special educational needs with musculoskeletal disorders and normal intellectual development. The philosophical and anthropological approach, including pedagogical anthropology, allows us to consider a person with disabilities as an integral active independent being, capable of self-development and self-change based on internal potentialities. At the general scientific level of the methodology, it is rational to use the environmental approach to describe the conditions and possibilities of the social environment for the socialization and self-realization of children with special educational needs in the modern socio-cultural conditions of Russia; to create optimal organizational, psychological and pedagogical conditions conducive to the full self-realization of children with special educational needs. Within the framework of the activity approach, self-realization is described as a purposeful human activity aimed at transforming oneself and one's own inner world under the influence of external and internal factors based on the subjective position of the individual. Self-realization of a person with special educational needs can be characterized as an independent or purposeful assimilation and reproduction of the culture of human society throughout life. Using the conceptual apparatus of the subject-subject approach, we have the opportunity to consider a person with special educational needs as an active subject of his own life.

In the process of experimental research, it was revealed that self-realization of a person with special educational needs proceeds more slowly and in age ontogenesis begins and ends at a later date than in their healthy peers. The above tendencies of self-realization of a person with special educational needs can be explained by the peculiarities of self-regulation of behavior and the rate of accumulation of social experience. It is difficult to assess the personal self-development of a person with special educational needs, since it is necessary to simultaneously record and share the results of purposeful personal development and self-development; Psychological studies have shown that the individual development of a person with special educational needs is regulated to a greater extent from the outside, due to social or family education, than due to independent internal activity. According to the survey data, children with special educational needs do not make long-term long-term life plans; formulate and implement life goals related to leisure and non-professional activities; about one tenth of the respondents have a desire to obtain secondary specialized or higher professional education.

The materials presented in the article make it possible to use them to describe the individual and group socialization trajectories of adolescents with special educational needs; mechanisms of self-realization that are chosen by modern young people with special educational needs; in the design and implementation of correctional and educational programs for children of different ages with special educational needs.

Keywords: *special educational needs, adolescence, self-realization, education, upbringing, inclusion*

Проблема исследования**.** Современные психолого-педагогические и социально-гуманитарные исследования посвящены изучению различных групп людей, в том числе людей с особыми образовательными потребностями. Активно изучаются медицинские и биологические основы дефектов, вопросы организации и реализации коррекционной помощи людям с особыми образовательными потребностями, в том числе в условиях инклюзивного образования. Однако, недостаточно внимания уделяется изучению закономерностей и особенностей личностного развития человека с особыми образовательными потребностями.

Исходя из всего выше сказанного, **целью исследования является:** изучение педагогических и психологических основ самореализация человека с особыми образовательными потребностями в современном обществе.

Философско-антропологический подход, декларирующий осмысление субъективно-воспринимаемых явлений жизни человека через постижение духовной реальности, позволяет рассмотреть человека с особыми образовательными потребностями как способного к самоопределению, самоактуализации, самореализации в духовной, душевной и телесной жизни на основе собственных потенциальных возможностей в процессе творческого диалогического взаимодействия с культурой [1].

Для нашего исследования рациональными представляются следующие направления педагогической антропологии: философский подход, исследующий человека как открытую систему и позволяющий нам рассмотреть человека с ограниченными возможностями здоровья как открытую систему, способную к саморазвитию и самоизменению на основе внутренних потенциальных возможностей; интегральный подход, ориентированный на изучении педагогической соразмерности человека и признающий возможность человека к изменению в ходе специально организованной педагогической деятельности. Самоистолковывание и самопонимание человека с особыми образовательными потребностями формируют и его собственную деятельность, и складывающиеся в её результате нормы жизнедеятельности. Учитывая постоянно меняющуюся в Российской Федерации политическую, экономическую и социокультурную ситуацию, человек с особыми образовательными потребностями на современном этапе развития цивилизации многократно определяет и истолковывает себя и способы своего существования.

Специально организованную деятельность по изменению человека с особыми образовательными потребностями мы называем социальным воспитанием [4] и рассматриваем её как разновидность педагогической деятельности, организуемой и осуществляемой в различных видах воспитательных организаций.

Системный и синергетический подходы позволяют нам трактовать социальное воспитание детей с особыми образовательными потребностями как открытую систему, обменивающуюся веществом и энергией с социальной средой, т. е. с другими воспитательными и образовательными организациями. Используя средовый подход, социальное воспитание детей с особыми образовательными потребностями мы можем описывать в качестве: а) места, в границах которого происходят целенаправленные изменения и самоизменения детей с особыми образовательными потребностями; б) средового фактора, влияние которого результируется в изменениях и самоизменениях человека с особыми образовательными потребностями.

По мнению Ю.С. Мануйлова, «функционально «среда» определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [3, с. 85]. Следовательно, средой для детей с особыми образовательными потребностями может быть любая воспитательная организация, которую они посещают (дошкольная образовательная организация, общеобразовательная школа, школа-интернат, дополнительная образовательная организация); педагогической сущностью социального воспитания детей с особыми образовательными потребностями можно считать специальное опосредование их развития и «осреднение» личности с особыми

образовательными потребностями за счёт принятия, усвоения и воспроизводства социальных норм и установок, принятых в обществе.

Деятельностный подход [5] является в настоящем исследовании основой для описания социального развития детей с особыми образовательными потребностями как совокупности социально-психологических процессов, сущность которых – специфическая познавательная человеческая деятельность, направленная на образование в сознании, отношениях, переживаниях и поведении новообразований, характеризующих личностное саморазвитие [2], с целью обогащения, по мнению Д.А. Леонтьева, внутреннего мира человека.

В исследовании принимали участие подростки с особыми образовательными потребностями, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и нормальное интеллектуальное развитие. Были использованы: методика определения жизненных ценностей личности (Must-test); диагностика реализации потребностей в саморазвитии. У большинства подростков с особыми образовательными потребностями самореализация начинается и заканчивается позже, чем у их здоровых сверстников; растягивается во времени, что можно объяснить тем, что саморегуляция поведения созревает позже в возрастном онтогенезе, а социального опыта, необходимого для ускорения всех перечисленных выше процессов, недостаточно. Личностное саморазвитие человека с особыми образовательными потребностями сложно оценить, так как необходимо одновременно зафиксировать и разделить результаты целенаправленного личностного развития и саморазвития; в психологических исследованиях при этом доказано, что индивидуальное развитие человека с особыми образовательными потребностями регулируется в большей степени извне, за счет социального или семейного воспитания, чем за счет самостоятельной внутренней деятельности. Анализ результатов эмпирического исследования показал, что дети с особыми образовательными потребностями в отличие от их здоровых сверстников имеют краткосрочные перспективные жизненные планы; выбирают и реализуют жизненные цели в досуговой и непрофессиональной деятельности; в основном не ориентированы на получение профессионального образования; примерно одна десятая часть опрошенных детей имеет желание продолжить обучение в образовательной организации среднего специального или высшего профессионального образования.

Таким образом, самореализация человека с особыми образовательными потребностями является одним из ведущих механизмов социального развития человека; составляет основу для формирования сложных поведенческих реакций человека с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 104 с.

2. Герасимова К.Г. Самореализация в современном обществе: методологические и методические основания социологического исследования. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Саратов, 2018. – 18 с.

3. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. Монография. – М.: МПСИ, 2010. – 224 с.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии – М.: Смысл, 2007. – 510 с.

5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Дис. д-ра пед. наук. М., 1997. – 193 с.

6. Мудрик А.В. Универсальные характеристики социализации в контексте раскола. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 16–19.

7. Низховских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование самого себя: монография. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 405 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2012. – 705 с.

УДК 373

А.В. Коваленко, к.п.н., доцент
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия

ONLINE-ЗАНЯТИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА В ЭПОХУ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ

Аннотация. *Проблема исследования. Иностранный язык постепенно и прочно входит в необходимый перечень требований, описываемых в квалификационных характеристиках специалиста 21 века. Главной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является развитие коммуникативной компетенции. Это значит, что они должны уметь анализировать информацию, делать обобщения и выводы, а также вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплять ее вескими аргументами, уметь идти на компромисс с собеседником, уметь лаконично излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. В сложившейся ситуации экстремальных явлений возникла острая необходимость перехода на дистанционную форму обучения. Для проведения занятий нами была выбрана платформа Zoom. Именно этот сервис позволяет сохранить «живое общение», сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы в рамках одного занятия; использовать интерактивные методы обучения и электронные учебные материалы, ориентированные на все виды речевой деятельности; работать по сессионным залам, в которых процесс общения проходит более эффективно; делать запись занятия и п. д. Одной из ключевых проблем является необходимость соблюдения ряда требований к проведению онлайн-занятия: внешний и внутренний порядок при проведении занятия, проблемный подход к обучению, соответствие дидактическим принципам, информационная грамотность, активность и мотивация обучающихся, активизация процесса обучения путём использования разнообразных форм и методов на занятии, контроль и оценивание результатов, а также проведение рефлексии.*

Цель исследования. *Обосновать выбор платформы Zoom для проведения онлайн- занятий. Проанализировать преимущества и выявить трудности при организации и проведении онлайн-занятия по иностранному языку на неязыковых специальностях в вузе. Представить функциональные возможности и содержание имеющихся электронных образовательных ресурсов. Описать алгоритм разработки онлайн-занятия и его структуру, а именно мотивационный блок, методический блок, информационный блок, контрольный блок, коммуникативно-консультативный блок. Так, как в эпоху экстремальных явлений особую роль приобретает самостоятельная работа, в этом случае необходимо изучить, проанализировать, систематизировать имеющиеся онлайн-ресурсы для организации самостоятельной работы обучащихся по предмету «Иностранный язык».*

Методы исследования. *В работе над данной проблемой мы использовали следующие научные методы: изучение, анализ, сравнение, обобщение и методическая интерпретация педагогической, лингвистической литературы по теме исследования; педагогическое наблюдения, анкетирование, беседа.*

Выводы и рекомендации. *Проведение онлайн-занятий на платформе Zoom позволяет использовать речь, являющейся основой при изучении иностранного языка, а также способствует внедрению коммуникативного и практико-ориентированных методов обучения. Обучающиеся получают возможность расширять свою коммуникативную сферу, повышать мотивацию к изучению иностранного языка, находить компромиссное решение, уважать чужое мнение. Проанализировав имеющиеся многочисленные электронные образовательные ресурсы, на онлайн-занятиях предлагаем использовать следующие: Kahoot, сервис для создания онлайн викторин, тестов и опросов; Quizlet, сервис для совершенствования лексических и грамматических навыков, отработки учебного материала; Sounds Foundations, интерактивное приложение для отработки звуков, EnglishCentral, веб-сайт для работы с видео; Quiz your English, игровое приложение, где могут посоревноваться представители разных стран мира; British Council Learn English, представлены ресурсы для обучения различных видов речевой деятельности и др. Для самостоятельной работы студентам рекомендуем воспользоваться такими онлайн ресурсами, как Цифровая образовательная платформа LECTA работа с учебным материалом в электронной форме; Образовательный сервис ЛингваЛео, база учебных материалов: текстов, видео и аудио; грамматических упражнений; Ship or Sheep для отработки произношения на примере контрастных пар; Сайт ФИПИ для подготовки к оценочным процедурам и др. Благодаря своим функциональным особенностям, на платформе Zoom можно проводить полноценные, эффективные занятия в эпоху пандемии.*

Ключевые слова: *онлайн платформа, дистанционное обучение, онлайн-занятие, иностранный язык, неязыковые специальности.*

A.V. Kovalenko,
Dr. PhD Associate professor
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia

ONLINE-LESSON AS A FORM OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS IN THE PERIOD OF EXTREME EVENTS

Abstract. *Problem of research. A foreign language is gradually and firmly included in the necessary list of requirements which are described in the occupational work activities of a specialist of the 21st century. The main purpose of a foreign language teaching to students of non-linguistic specialties is the development of communicative competence. It means that they must be able to analyze information, make generalizations and conclusions, as well as hold a discussion, listen to and hear the interlocutor, defend their point of view, support it with strong arguments, be able to compromise with the partner, be able to concisely express their thoughts both orally and in writing. In the current situation of extreme events, there is an urgent need to move to distance learning. We chose Zoom platform for our classes. It is this service that allows you to remain "live communication", combine individual, pair and group forms of work during the lesson; use interactive teaching methods and electronic learning materials focused on all types of speech activity; work in session halls, where the communication process is more efficient; record classes, etc. One of the key problems is the need to comply with a number of requirements for conducting online classes: external and internal order during the lesson, a problem-based approach to teaching, satisfaction with didactic principles, information literacy, activity and motivation of students, activation of the learning process by using a variety of forms and methods in the classroom, monitoring and evaluating results, as well as facilitating reflection.*

Purpose of research. *We want to prove the correct choice of Zoom platform for conducting online classes. We also must analyze the advantages and identify difficulties in organizing and conducting online classes in a foreign language for students of non-linguistic specialties at the university. We try to present the functionality and content of the available electronic educational resources and describe the algorithm for developing an online lesson and its structure, the motivational block, the methodological block, the information block, the control block, etc. As students' independent work plays a special role in the era of extreme events, in this case it is necessary to study, analyze and systematize the available online resources for organizing students' independent work on a foreign language.*

Methods of research. *Working on this problem we used the following scientific methods: research, analysis, comparison, generalization and methodological interpretation of pedagogical and linguistic literature on the research topic; pedagogical observation, questionnaire and conversation.*

Conclusion and recommendations. *Using Zoom platform for online classes allows you to use speech, which is the basis for learning a foreign language and also helps to put into practice the introduction of communicative and practice-oriented teaching methods. Students get the opportunity to increase their communication sphere and motivation to learn a foreign language, find a compromise solution and respect other students' opinions. Analyzing a wide range of available e-learning resources, online classes, we offer you to use the following: Kahoot, a service to create online quizzes, tests and surveys; Quizlet, a service for improving lexical and grammatical skills; Sounds Foundations, interactive application to practice sounds, EnglishCentral, a website for video; Quiz your English is a game application for students from different countries of the world; British Council Learn English, provides resources for learning various types of speech activity, etc. Such online resources as the Digital educational platform LECTA for working with educational material in electronic form; the educational service LingvaLeo, a database of educational materials: texts, videos, audio and grammar exercises; Ship or Sheep using for practicing pronunciation on the example of contrasting pairs; FIPI website for evaluation procedures' preparing, etc. are recommended for students' independent or individual work. Thanks to its functional features, Zoom platform allows us to have effective classes in the era of the pandemic.*

Keywords: *online platform, distance learning, online-lesson, a foreign language, non-linguistic specialties.*

Иностранный язык постепенно и прочно входит в необходимый перечень требований, описываемых в квалификационных характеристиках специалиста 21 века. Главной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является развитие коммуникативной компетенции. Это значит, что они должны уметь анализировать информацию, делать обобщения и выводы, а также вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплять ее вескими аргументами, уметь идти на компромисс с собеседником, уметь лаконично излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. В сложившейся ситуации экстремальных явлений возникла острая необходимость перехода на дистанционную форму обучения.

Для проведения занятий нами была выбрана платформа Zoom. Именно этот сервис предлагает коммуникационное программное обеспечение, которое объединяет видеоконференции, встречи онлайн, общение в чате, а также позволяет сохранить «живое общение», сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы в рамках одного занятия. На данной платформе можно использовать интерактивные методы обучения и электронные учебные материалы, ориентированные на все виды речевой деятельности; работать по сессионным залам, в которых процесс общения проходит более эффективно; делать за-

пись занятия и п.д. Проведение онлайн-занятий на платформе Zoom позволяет использовать речь, являющейся основой при изучении иностранного языка, а также способствует внедрению коммуникативного и практико-ориентированных методов обучения. Обучающиеся получают возможность расширять свою коммуникативную сферу, повышать мотивацию к изучению иностранного языка, находить компромиссное решение, уважать чужое мнение.

Итак, для начала рассмотрим преимущества проведения онлайн-занятий на платформе Zoom:

во-*первых,* прежде всего, следует отметить, что обучающиеся могут установить данную программу и на компьютер, и на планшет, а также на смартфон;

во-вторых, на онлайн платформе Zoom мы проводим как групповые, так и индивидуальные занятия, а также есть возможность сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы в рамках одного занятия. Студенты видят и слышат друг друга, обмениваются информацией и совместно обрабатывают её в интерактивном режиме, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению;

в-третьих, одним из главных преимуществ этой платформы и отличие от других, на наш взгляд, является виртуальная доска. В сервис Zoom интегрирована интерактивная доска, организатор онлайн-занятия (т. е. преподаватель в нашем случае) может делиться экраном со всеми участниками, быстро переключаться с демонстрации экрана на доску. Необходимо отметить возможность использования помимо традиционных методов, интерактивные методы обучения и электронные учебные материалы, а также мультиканальность, ориентированную на все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо);

в-четвёртых, у организатора есть возможность выключать и включать микрофон, а также выключать видео и запрашивать включение видео у всех участников. Это значит, что у каждого участника преподаватель может самостоятельно выключать и включать аудио и видео. В рамках онлайн-занятия преподаватель также может организовать аудио и видео связь отдельно с каждым обучающимся;

в-пятых, возможность распределять студентов по сессионным залам, что даёт возможность проводить групповую или парную работу (работа с текстом, создание проектов, выполнение кейсов и т. д.). Это как на обычном занятии мы делим студентов и даем им отдельные задания. В сессионных залах студенты получают индивидуальные задания, где они общаются только друг с другом, остальные их не видят и не слышат. На мой взгляд, процесс общения проходит более эффективно, т.к. обучающиеся могут слышать только своих собеседников и никакие посторонние звуки не мешают рабочему процессу. Преподаватель заходит в комнаты и контролирует работу студентов. По завершению работы можно вернуться в «класс» и продолжить работу над темой урока;

в-шестых, функция контроля успеваемости студентов и возможность оценивания непосредственно на занятиях;

в-седьмых, в Zoom есть чат для общения, в котором можно писать сообщения для всех или выбрать одного студента и написать ему в отдельный чат,

если, например, он сделал ошибку, чтобы остальные студенты не видели этого. Этот чат можно настроить на автоматическое сохранение, чтобы не сохранять вручную при каждой конференции. Студенты также могут воспользоваться им, чтобы задать вопрос, не отвлекая преподавателя. Преподаватель же, в свою очередь, может провести экспресс – опрос и т. д.;

и, наконец, есть возможность сделать запись занятия. Нам эта опция платформы кажется крайне важной, т. к. позволяет посмотреть занятие в записи тем студентам, которые по какой то причине не смогли присутствовать на занятии или ещё раз пересмотреть тем, у кого возникли трудности, например, с усвоением нового материала.

Таким образом, мы убедились, что данный сервис имеет достаточно много преимуществ и является приоритетным для преподавателя иностранного языка так, как позволяет использовать речь, что является основой при изучении иностранного языка. Следует также отметить, что благодаря своим функциональным особенностям, на данной платформе можно проводить полноценные, эффективные занятия в эпоху экстремальных явлений.

Чтобы быть объективными, рассмотрим также и некоторые из проблем, при проведении онлайн-занятия:

во-первых, студент должен быть достаточно самодисциплированным и самоорганизованным, иметь своё рабочее место, чтобы никто не отвлекал его от учебного процесса. Вследствие большого количества отвлекающих факторов, трудно сконцентрироваться и, следовательно, снижается эффективность усвоения материала;

во-вторых, одной из проблем является отсутствие стабильности доступа в Интернет в домашних условиях. Но, а если студент решил позаниматься вне дома, используя телефон, ноутбук и модем, то могут появиться другие отвлекающие факторы – процент заряда аккумулятора и проблемы с зоной охвата сети.

в-третьих, ещё одним из недостатков во время проведения онлайн-занятия является отсутствие эмоциональной связи между преподавателем и обучающимися. Ничто не заменит такого важного аспекта в обучении, как живое общение на занятиях в аудитории как бы преподаватель не старался. Для обучения иностранному языку проблема социального взаимодействия является особо острой, так как возможность совершенствования речевых навыков, к сожалению, становится недостаточной.

Однако, несмотря на имеющиеся трудности, дистанционное обучение помогает расставить приоритеты, индивидуализировать обучение, в полной мере использовать современные цифровые ресурсы.

Дисциплина «Иностранный язык» отличается от других учебных дисциплин тем, что она требует наличия у обучаемых как практических навыков, так и теоретических знаний. Главной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является развитие коммуникативной компетенции, т. е. совершенствование коммуникативных навыков студентов в понимании устной речи на слух, говорении, чтении и письменной речи на иностранном языке.

Вслед за С.Ю. Нейман [3] мы выделяет следующие концептуальные, методические принципы, которые следует учитывать при организации дистанционного обучения для достижения более высокой эффективности обучения иностранным языкам:

– коммуникативный принцип, обеспечивающийся не только при контактах с преподавателем, но и при работе в группах, разработке совместных проектов, решении кейсов;

– принцип сознательности, предусматривающий соблюдение системы правил и дающий обучаемому представление о системе изучаемого языка;

– принцип опоры на родной язык, подразумевает организацию ознакомления обучаемых с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий;

– принцип наглядности, предусматривающий различные виды и формы наглядности: языковую (аутентичные тексты, речевые образцы); зрительную наглядность при использовании разнообразных мультимедийных средств, организации видеоконференций; слуховую наглядность (использование определённых программных средств, а также организация аудиоконференций);

– принцип доступности, что обеспечивается благодаря интерактивному режиму работы;

– принцип положительного эмоционального фона, который способен сформировать устойчивую мотивацию учения для каждого обучаемого.

Следует отметить, что все вышеперечисленные принципы имеют методологическое значение для успешного дистанционного обучения иностранным языкам.

Далее рассмотрим структурные элементы онлайн-занятия состоящие из следующих блоков:

– мотивационный блок. Если уровень поставленных задач не соответствует уровню подготовки студента, происходит потеря интереса и как следствие снижение мотивации. Поэтому необходимо помнить об этом и поддерживать мотивацию на протяжении всего периода обучения;

– инструктивный блок. Для достижения цели и решения поставленных задач, необходимо разработать методические рекомендации, указания и инструкции к занятию;

– информационный блок. Для успешного проведения занятия следует выстроить четкую систему информационного наполнения;

– контрольный блок. Контроль является неотъемлемой частью занятия, поэтому нужно тщательно подготовить контрольные материалы для проверки полученных знаний.

– коммуникативный и консультативный блок. На протяжении всего онлайн-занятия следует обеспечить непрерывное интерактивное взаимодействие между всеми участниками процесса обучения.

Для успешного проведения занятия онлайн необходимо соблюдать следующие требования при его разработке:

– определить тему занятия и выделить основные учебные элементы. Правильно спланированное занятие содержит в каждом из своих этапов цель, по-

буждающую к мотивации, стимулирующую процесс обучения и мобилизующую обучающихся;

– определить тип занятия (изучение новой темы, повторение, закрепление, контроль и т. д.). Методически грамотно спланированное занятие не только учитывает уровень подготовленности обучающихся, но и характеризуется четким распределением учебного материала, позволяет обучающимся последовательно продвигаться от одного этапа занятия к другому;

– определить форму проведения занятия (ролевая / деловая игра, веб-квест, круглый стол, конференция и т. д.). Занятие должно включать в себя частично-поисковые, эвристические методы с проблемным изложением материала, а также исследовательские методы, позволяющие обучающимся самостоятельно решать новые для них познавательные задачи либо же предлагать новые решения уже известных задач;

– структурировать учебные элементы, выбрать формы их предъявления обучающимся (текстовые, видео / аудиоматериалы, рисунки, таблицы, презентация и т. д.). Одной из достаточно частых проблем является отсутствие активности и снижение мотивации обучающихся на занятии. Поэтому нужно создать такие условия, при которых обучающиеся непроизвольно войдут в процесс обучения и будут участниками решаемых задач до конца занятия. Для этого целесообразно распределить занятие на этапы, позволяющие обучающимся продвигаться от одного этапа к другому, в соответствии с целями всего занятия, т. е. необходимо поддерживать у обучающихся интерес на протяжении всего занятия и создавать мотивы для активизации их деятельности. Следует отметить, что мотивация достигается реальными целевыми установками обучающихся, заключающихся в создании проблемных ситуаций, которыми могут являться необычные истории, неожиданные факты и т. д. Умелая мотивация позволяет включать обучающихся в осознанный процесс познания;

– разработать проверочные / контрольные заданий для каждого учебного элемента занятия, а также домашнее задание. Домашнее задание может выполнять различные функции: закрепление полученных на занятии знаний и совершенствование навыков; функцию систематизации, обобщения либо применения полученных знаний на практике, а также для самостоятельной проработки нового материала, устранения пробелов в знаниях, подготовке к контрольной работе и т. д. При подготовке материалов для домашнего задания необходимо учитывать разноуровневую подготовку обучающихся, т. е. применять дифференцированный и индивидуальный подход);

– выбрать критерии и шкалу оценивания ответов по каждому виду речевой деятельности. Контроль и оценка знаний обучающихся должна проводиться на каждом занятии за каждый изученный учебный элемент;

– составить список основной и дополнительной литературы, а также гиперссылок на электронные ресурсы (аннотированный перечень лучших сайтов по данной тематике, сайты электронных библиотек, электронные словари и т. д.);

– определить способ хранения и доставки учебного материала и информационных обучающих материалов;

– протестировать занятие онлайн, как на различных разрешениях экрана, так и в различных браузерах;

– провести модернизацию занятия с учётом выявленных отрицательных результатов;

– после проведенного занятия проанализировать его на предмет достижения целей, задач, возникших трудностей как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя;

– устранить выявленные недочеты, допущенные при проведении онлайн-занятия.

Таким образом, одной из ключевых проблем является необходимость соблюдения ряда требований к проведению онлайн-занятия: внешний и внутренний порядок при проведении занятия, проблемный подход к обучению, соответствие дидактическим принципам, информационная грамотность, активность и мотивация обучающихся, активизация процесса обучения путём использования разнообразных форм и методов на занятии, контроль и оценивание результатов, а также проведение рефлексии.

Считаем необходимым перед онлайн-занятием напомнить обучающимся правила поведения на занятии: использовать наушники, отключать микрофон, когда заканчиваешь говорить, использовать только речь на английском языке, быть вежливым, если хочешь прервать выступающего и т. д.

Warm-up – важная часть занятия, ведь как его начнешь, так оно и пройдет. Во время этого этапа занятия преподаватель старается создать благоприятную атмосферу и помочь обучающимся настроиться на английский язык. Вы можете задать общие вопросы, например, как дела, какая погода, что делали в выходные; можете повторить изученный на прошлом уроке материал с помощью любой лексической или грамматической игры, либо создать AnswerGarden с вопросом “What did you do last weekend?”. На первом уроке после выходных, попросите студентов напечатать, что они делали. Затем включите демонстрацию экрана и покажите полученное облако. Если будут совпадение, то слова будут больше шрифтом.

Для контроля за выполнением лексико-грамматических упражнений существуют, например, такие инструменты, как: Memrise, Quizlet, Flashcard. Среди материалов, подходящих для онлайн-занятий, можно, как и на традиционных занятиях, использовать учебник как основу программы; аутентичные материалы; комплект материалов в формате PowerPoint; видеосюжеты из YouTube; газетные статьи; материалы, которые приносят сами обучаемые с просьбой помочь понять и/ или перевести и т. д. Однако следует обратить внимание, что не всегда раздаточного материал, применяемый преподавателем на традиционных занятиях подходит для онлайн-занятия. Проверочные задания и тесты выполняются обучаемыми не на онлайн-занятии, а как домашнее задание.

Считаем, что продуктивнее на онлайн-занятии вводить новый материал и осуществлять обратную связь, а отработку и закрепление давать обучаемым на дом. Таким образом, преподавателю иногда приходится использовать принцип обучения «перевернутый класс», т.е. задать чтение материалов на дом, а на онлайн-занятии проработать их в обсуждении, упражнениях и отвечая на во-

просы обучающихся. Когда нужно было проработать учебный текст, то знакомство с ним проходило дома в рамках перевернутого урока, а во время же онлайн-занятия на экран выводим вопросы на понимание содержания текста и происходит его дальнейшее обсуждение.

В ходе занятий можно проводить работу с видеофильмом с последующим разбором лексики и грамматики, а также обсуждением в режиме онлайн.

На платформе Zoom в сессионных залах можно создать процесс точно такой же, как в реальной жизни. Такая форма работы удобна для составления диалогов, выполнения проектных заданий в группах, когда каждая группа работает над своим заданием. Преподаватель может заходить в сессионные комнаты и контролировать работу студентов. Данную форму можно использовать также для индивидуального опроса, для сдачи устного экзамена или зачета. Работая в таком режиме, студенты чувствуют себя намного комфортнее, ведь группы друг другу не мешают и слышат только себя, преподаватель может выключить свою камеру и тогда студенты даже не заметят его присутствие.

Формат индивидуальных консультаций с преподавателем помогает избавиться от страха не понять новый материал. Это также помогает преподавателю видеть прогресс и уровень понимания каждого отдельного студента. На занятии не тратится время на изложение нового материала, благодаря чему создается больше возможностей для применения знаний. Также у обучающихся появляется возможность использования большего количество дополнительных источников при самостоятельной подготовке дома (электронные ресурсы, справочная литература, словари и т. д.).

Следует также учитывать, что самостоятельная учебная деятельность становится важнейшим компонентом дистанционного учебного процесса. Необходимо обратить внимание на развитие таких личностных качеств обучающихся, как способность к самостоятельному изучению языка и культуры, автономность в использовании иностранного языка, креативность в решении различных задач средствами изучаемого языка, а следовательно, всё это требует нового подхода к содержанию и организации самостоятельной работы обучающихся. Проанализировав имеющиеся многочисленные электронные образовательные ресурсы, советуем на онлайн-занятиях, а также при организации самостоятельной работы обучающихся обратить внимание на следующие образовательные сайты и интерактивные образовательные платформы: *Kahoot,* сервис для создания онлайн викторин, тестов и опросов; *Quizlet*, сервис для совершенствования лексических и грамматических навыков, отработки учебного материала; *Sounds Foundations,* интерактивное приложение для отработки звуков, *EnglishCentral,* веб-сайт для работы с видео; *Quiz your English,* игровое приложение, где могут посоревноваться представители разных стран мира; *British Council Learn English,* представлены ресурсы для обучения различных видов речевой деятельности и др. Для самостоятельной работы студентам рекомендуем воспользоваться такими онлайн ресурсами, как *Цифровая образовательная платформа LECTA* работа с учебным материалом в электронной форме; *Образовательный сервис ЛингваЛео*, база учебных материалов: текстов, видео и аудио; грамматических упражнений; *Ship or Sheep* для отработки произноше-

ния на примере контрастных пар; *Сайт ФИПИ* для подготовки к оценочным процедурам и др. Благодаря своим функциональным особенностям, на платформе Zoom можно проводить полноценные, эффективные занятия в эпоху пандемии.

Таким образом, можно констатировать, что онлайн-занятия на платформе Zoom снимают некоторые психологические проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся на занятиях в аудиториях, расширяют коммуникативную сферу, способствуют повышению мотивации к обучению. Студенты получают возможность развивать такие навыки, как толерантность, готовность искать компромиссное решение и с уважением относиться к чужому мнению. Благодаря своим функциональным особенностям, на данной платформе можно проводить полноценные, эффективные занятия в эпоху экстремальных явлений. Тем самым использование платформы Zoom для дистанционного обучения иностранному языку в ВУЗе позволяет:

– составить индивидуальный график обучения;

– дает возможность для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья;

– практиковать командную работы над проектами, квестами и т. д.;

– максимально раскрывать интеллектуальный и творческий потенциал студентов;

– применять коммуникативные методы обучения (конференции, дебаты, ролевые и деловые игры, круглые столы и др.;

– своевременно получать актуальную информацию из аутентичных источников, что способствует более легкому восприятию, визуализации и запоминанию;

– использовать системно-деятельностный подход и практико-ориентированные методы обучения (дискуссии, проекты, обучение в сотрудничестве, исследовательская деятельность и т. д.).

И, наконец, мы полностью разделяем мнение Ю.А. Головушиной [2] о том, что эффективность онлайн-занятия при дистанционного обучения, зависит от следующих факторов, которые следует учитывать при подготовке и проведении занятия, а именно: продуктивное взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием; используемые при этом педагогических технологий; результативность разработанных методических материалов и способов их доставки, а также эффективность обратной связи.

Литература

1. Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Статистика и Экономика. – 2012. – № 5. – С. 9–12.

2. Головушина Ю.А. Дистанционное обучение иностранным языкам посредством компьютерных сетей Internet [Электронный ресурс]. / Ю.А. Головушина. – Режим доступа: http://kurs.znate.ru/docs/index-149813.html

3. Нейман С.Ю. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях / С.Ю. Нейман, С.В. Буренкова, С.Е. Груенко и др. Омск, ОГИС, 2015. – 351 с.

4. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2. – С. 5–8.

5. Смирнова Ж.В. Дистанционное образование как процесс управления обучением / Ж.В. Смирнова // Мир науки. – 2017. – Том 5. – № 2. – С. 1–7.

6. Старых В.А. Моделирование компетенции в технологиях цифрового образования / В.А. Старых, А.И. Башмаков // Инновации. – 2018. – № 1. – С. 64–71.

7. Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии / А.С. Фомина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 10 –106.

УДК 378.1

С.В. Колесова, к.п.н., доцент,
Алтайский государственный педагогический университет,
г. Барнаул, Россия

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Проблема исследования. *Принятие и реализация новых образовательных стандартов общего и высшего образования, стандартизация в сфере педагогической деятельности определяют необходимость поиска новых подходов, моделей и технологий подготовки педагогических кадров, отвечающих требованиям нового времени. В частности, современный классный руководитель должен обладать личностными качествами и профессиональными компетенциями, которые отвечают требованиям федерального Закона «Об образовании», профессионального стандарта «Педагог», региональным законам и положениям (например, Закон Алтайского края «О статусе педагогического работника», разработанный на основе «Примерного положения о нормах профессиональной этики педагогических работников»), регламентирующим деятельность классного руководителя в образовательном учреждении. Решение проблемы требует многовекторного исследования в силу полисубъектности современного процесса воспитания. В нем взаимодействуют педагог-классный руководитель, ребенок-воспитанник, класс, как коллективный субъект, родители, педагоги-предметники, другие заинтересованные взрослые. При этом все они занимают субъектную позицию в процессе воспитания подрастающей личности. Особенно важно самому ребенку обеспечить позицию субъекта в воспитательном процессе – это сверхзадача в деятельности классного руководителя современной школы. Одновременно возникает не менее важная задача научить ребенка строить свою жизнь с ориентацией на Человека рядом, что предполагает усвоение и присвоение безусловной ценности Человека. Можно предположить, что решение заявленной проблемы возможно посредством овладения будущими педагогами теоретическими основами традиционных и инновационных подходов к воспитанию, и умением оптимально сочетать эффективные традиционные воспитательные практики и инновационные технологии воспитания.* ***Цель исследования:*** *теоретически обосновать и апробировать модель подготовки классного руководителя в современном педагогическом вузе.* ***Методы исследования****. В рамках фундаментального исследования заявленной проблемы используются методы изучения педагогической и методической литературы: анализ, сравнение, обобщение, формулирование выводов, моделирование. Ретроспективный анализ рабочих программ дисциплин педагогического цикла направлен на оценку динамики объема, содержания и структуры изучаемых дисциплин в процессе педагогической подготовки будущих учителей-классных руководителей. В ходе эмпирического исследования ди-*

намики формирования позитивного мышления личности в процессе воспитания использовалось тестирование учащихся общеобразовательных школ (Тест «Как я мыслю?» 270 школьников 1–11 классов), их родителей (тест «Как мыслит мой ребенок?» около 90 человек) и педагогов школ (4 школы Алтайского края и г. Барнаула – тест «Как мыслит ученик?»); опрос студентов (130 человек) и учителей школ (50 человек) о применении в практике воспитания позитивной и «негативной» педагогики. ***Выводы и рекомендации****. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегии подготовки будущих классных руководителей в педагогическом вузе, колледже, при проектировании переподготовки классных руководителей-практиков; при определении содержания теоретической и практической подготовки классного руководителя для современного образовательного учреждения. Продолжение исследования предполагает изучение и систематизацию инновационных подходов к воспитанию, инновационных воспитательных практик и технологий в теории и практике общего образования.*

Ключевые слова: *классное руководство, традиции и инновации в воспитании, позитивное воспитание, позитивное мышление.*

THE MODERN MODEL OF TRAINING A HOMEROOM TEACHER IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

S.V. Kolesova, PhD, Associate professor,
Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia

Abstract. Research problem. *The adoption and implementation of new educational standards for general and higher education, standardization in the field of teaching activities determine the need to search for new approaches, models and technologies for training teaching staff that meet the requirements of the new time. In particular, today's homeroom teachers must have personal qualities and professional competencies required by the Federal Law "On Education", the professional standard "Teacher", local legislation and regulations (for example, the Law of the Altai Territory "On the Status of a Teacher", developed on the basis of the "Model regulations on the norms of professional ethics for teaching staff"), defining the activities of the homeroom teacher in an educational institution. The solution to the problem lies in a multi-vector research due to the poly-subject nature of the modern upbringing process. The latter embraces interacting persons, such as a teacher – a homeroom teacher, a high school student, a class as a collective subject, parents, subject teachers, and other concerned adults. Moreover, they all take the subjective position in the process of educating a growing personality. It is especially important for the child himself to be ensured the position of the subject in the educational process – this is a top-priority goal in the activities of the homeroom teacher in a modern school. Simultaneously, an equally important objective arises – to teach the child to create his life with a focus on the Human Nearby, which implies learning and adopting the unconditional value of the Human Being. It can be assumed that the solution to the discussed problem is achievable by mastering the theoretical foundations of traditional and innovative approaches to education by teacher trainees and their acquiring the capacities to optimally combine effective traditional educational practices and innovative technologies of education.* ***Purpose of the research:*** *theoretical underpinning and testing a model of training a homeroom teacher in a modern pedagogical university.* ***Research methods.*** *As part of the fundamental research of the outlined problem a number of methods for researching pedagogical and methodological literature are used including analysis, comparison, generalization, drawing conclusions, modeling. A retrospective analysis of variation in the syllabuses for the disciplines of the pedagogical cycle is aimed at assessing the dynamics of the scope, content and structure of the disciplines studied in the process of pedagogical training would-be homeroom teachers. In the empirical study of the evolution in raising positive thinking of a personality in upbringing, 270 students of secondary schools (grades 1 to 11) were tested (test "What is the way I think?"), and so were their parents*

(about 90 people, test "What is the way my kid thinks?") and school teachers (4 schools of the Altai Territory and the city of Barnaul, test "What is the way a student thinks?"). There was a survey conducted for 130 students and 50 schoolteachers on the use of positive and "negative" pedagogy in educational practices. ***Conclusions and recommendations.*** *The research results can be used in working out a strategy for the training would-be homeroom teachers in a pedagogical university, college, in designing professional development of homeroom teachers; when planning the content of theoretical and practical training of the homeroom teachers for a modern educational institution. The follow-up research involves studying and systematizing innovative approaches to education and innovative educational practices and technologies in the theory and practice of general education.*

Keywords: *homeroom teaching, traditions and innovations in upbringing, positive upbringing, positive thinking.*

Поиск новых подходов, моделей и технологий подготовки педагогических кадров, которые будут отвечать требованиям нового времени, определяются принятием и реализацией новых образовательных стандартов общего и высшего образования, процессом стандартизации в сфере педагогической деятельности. Одной из значимых фигур в системе общего и среднего профессионального образования всегда был и остается классный руководитель. Деятельность классного руководителя в образовательном учреждении регламентируется требованиями федерального Закона «Об образовании», профессионального стандарта «Педагог» [5], в Алтайском крае – также и региональным Законом Алтайского края «О статусе педагогического работника», который был разработан на основе «Примерного положения о нормах профессиональной этики педагогических работников» [4]. Эти нормативные документы задают требования к личностным качествам и профессиональным компетенциям современного классного руководителя.

Известно, что процесс воспитания является полисубъектным. В процессе воспитания подрастающей личности взаимодействуют педагог-классный руководитель, ребенок-воспитанник, класс, как коллективный субъект воспитания, родители, педагоги-предметники, другие заинтересованные взрослые, причем все они занимают субъектную позицию. Особенно важно обеспечить в этом процессе позицию субъекта самому ребенку, воспитаннику. Это становится ведущей задачей в деятельности классного руководителя современной школы. Не менее важной воспитательной задачей для классного руководителя выступает формирование у ребенка умения строить свою жизнь с ориентацией на Человека рядом, как безусловной ценности. Возникает вопрос: что должно измениться в системе профессиональной подготовки будущих учителей, преподавателей к деятельности классного руководителя?

Рассмотрим, как менялось понимание сущности задач и содержания деятельности классного руководителя по мере трансформации социального заказа на воспитание личности (табл. 1).

Таблица 1

Развитие сущности понятия «классный руководитель»

Документ/автор	Источник	Сущность понятия
«Положение о классном руководителе», утвержденное Министерством РСФСР в 1947 году	Цит. по Классный руководитель / под ред. Н.И. Болдырева. – Москва, 1955. – С. 291	Основной задачей классного руководителя является сплочение учащихся класса в дружный, целеустремленный, работоспособный ученический коллектив в целях успешного разрешения учебно-воспитательных задач, поставленных перед школой.
Педагогический словарь 1960 года	Педагогический словарь / под ред. И.А. Каирова. – Москва, 1960. – С. 523	Классный руководитель – это учитель советской школы, осуществляющий наряду с преподаванием общую работу по организации и воспитанию ученического коллектива определенного класса.
Российская педагогическая энциклопедия 1993 год	Российская педагогическая энциклопедия: в 2 томах – Москва, 1993. – Том 1. – С. 444	Классный руководитель в общеобразовательной школе Российской Федерации – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы.
Щуркова Н.Е. 2010	Программа воспитания школьника. – Москва, 2010. – С. 52	Классный руководитель центрирует свое внимание на максимальном развитии индивидуальности, школьника, создает условия для свободного раскрытия и развития индивидуальных способностей в контексте социальных взаимоотношений детей в классе. Организуя групповую деятельность учеников, классный руководитель встраивает индивидуальный корректив, содействуя тем самым проявлению особенностей каждого ученика и заботясь о том, чтобы каждая личность обрела в коллективе высокий статус и позитивный опыт социально-ценностных отношений.
Методические рекомендации… по организации деятельности педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных учреждениях	Методические рекомендации / Комитет по конституционному законодательству Федерального Собрания РФ, Министерство просвещения РФ от 14 мая 2020 года № ЛБ-С-070-12127	Классное руководство – особый вид деятельности, направленный, прежде всего, на решение задач воспитания и социализации обучающихся. Ключевая роль в этом процессе отводится педагогическим работникам, деятельность которых связана с классным руководством и педагогическим сопровождением группы обучающихся, объединенных в один учебный класс.

Данные таблицы показывают, что понимание ведущей задачи в деятельности классного руководителя менялось от формирования коллектива учащихся как самоцели до развития коллектива школьников как инструмента воспитания личности; от акцентирования внимания классного руководителя на воспитании коллектива, до создания условий для развития индивидуальности, сохранения уникальности каждой личности в коллективе; от определения функционала классного руководителя к пониманию включенности в процесс воспитания всего педагогического коллектива.

Большую роль в развитии теории и практики классного руководства сыграли исследования и публикации Н.Е. Щурковой [9]. Принципиально важное значение имеет разработанное ею содержание процесса воспитания (программа воспитания школьника) и новое видение роли классного руководителя как центрального субъекта процесса воспитания. Он должен соответствовать новым высоким требованиям к школе, учителю, воспитанникам, новым идеалам и общественным ценностям. При этом, времени на освоение студентами необходимой теоретической и практической подготовкой к работе классного руководителя становится все меньше (табл. 2).

Таблица 2

Изменение количества учебных часов теоретической и практической подготовки будущих классных руководителей (на примере учебных планов АлтГПУ, бакалавриат «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»)

Годы обучения	Теоретическая подготовка		Практическая подготовка	
	дисциплины	Кол-во часов	Виды практик	Кол-во часов
2014–2019	Педагогика Педагогика начального образования (по профилю) Духовно-нравственное воспитание школьников Организация взаимодействия с родителями	324 108 108 108 Всего: 648	Учебная практика Педагогическая практика (методическая) Педагогическая практика Преддипломная практика	108 108 1080 108 Всего: 1404
Итого: 2052				
2016–2021	Педагогика Педагогика начального образования (по профилю) Инновационные процессы в образовании Основы педагогического мастерства Технологии проектирования воспитательных систем	324 108 108 108 108	Учебная Педагогическая Преддипломная	108 756 108

Продолжение табл. 2

Годы обучения	Теоретическая подготовка		Практическая подготовка	
	дисциплины	Кол-во часов	Виды практик	Кол-во часов
	Педагогика межнационального общения Позитивная педагогика Технология внеурочной деятельности	108 108 108 Всего: 1080		Всего: 972
				Итого: 2052
2020–2025	Педагогика Организация воспитательной работы в образовательном учреждении	252 72 Всего: 324	Учебная практика Педагогическая практика (организация летнего отдыха детей) Производственная практика: педагогическая	108 324 972 Всего: 1404
				Итого: 1728

Ретроспективный анализ учебных планов подготовки бакалавров в области педагогического образования показывает сокращение количества часов на изучение педагогических дисциплин, особенно теоретической подготовки. Было время, когда «Введение в педагогическую профессию», «История педагогики», «Общая педагогика», «Теория обучения», «Теория воспитания» изучались как самостоятельные дисциплины в течение двух-трех семестров каждая с первого до пятого выпускного курса. Затем был период, когда изучался один курс «Педагогика» продолжительностью 4 семестра – по одному семестру на каждый базовый раздел дисциплины (история образования, введение в профессию и общие основы педагогики, теория воспитания, теория обучения). Этот курс дополнялся довольно широким спектром курсов по выбору и межфакультетских курсов: основы педагогического мастерства, теории и технологии педагогических систем, педагогическое проектирование и др. Теперь в учебных планах подготовки бакалавров педагогического образования осталось две дисциплины: «Педагогика» (3 семестра) и курс «Организация воспитательной работы в образовательном учреждении» (1 семестр). Такое положение дел делает задачу подготовки классных руководителей еще более сложной.

Современное понимание целей и сущности деятельности классного руководителя определяет содержание его подготовки. Как в сфере традиционных, так и в области инновационных воспитательных технологий классному руково-

дителю необходимо овладеть умением воспитывать детский коллектив, обеспечивая при этом сохранение и развитие индивидуальности каждого ребенка. Способствуя формированию субъектности воспитанника, требуется развивать у него умение работать в команде, развивать качества личности коллективиста. Таким образом, профессиональные задачи классного руководителя становятся все более сложными и парадоксальными.

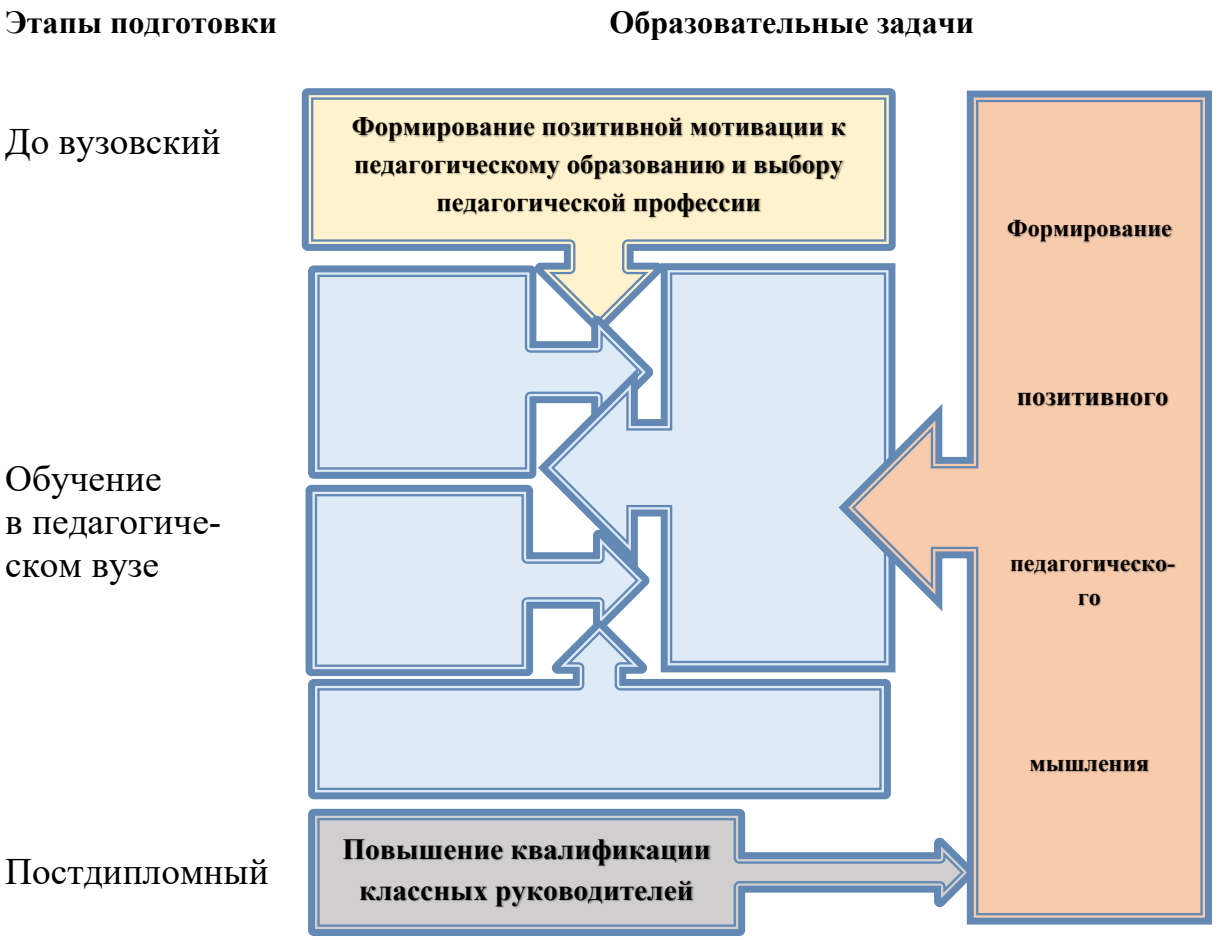


Рисунок 1. Модель подготовки классного руководителя в современном педагогическом вузе

Вероятно, решение заявленной проблемы – подготовки классного руководителя нового времени – возможно посредством формирования у студентов потребности в постоянном самообразовании, изучении будущими педагогами теоретических основ традиционных и инновационных подходов к воспитанию, умения оптимально сочетать эффективные традиционные и инновационные технологии воспитания (рис. 1). В системе подготовки классного руководителя для современных образовательных учреждений выделяется три уровня образовательных задач. Во-первых, важно не потерять то лучшее, что создано в теории и практике организации работы с классом, что проверено временем и оценивается как эффективные воспитательные технологии [1, 6, 8]. Во-вторых, необходимо вооружить будущих учителей знанием и умениями применять инновационные воспитательные технологии [2, 3 ,7, 10]. В реальной воспитатель-

ной практике нужно сочетать традиции и инновации в деятельности классного руководителя – это третий уровень образовательных задач. При этом сверхзадачей выступает формирование потребности и умений самообразования, самостоятельной познавательной деятельности студента.

Модель подготовки классного руководителя в педагогическом вузе включает три этапа: до вузовский – работа с учащимися педагогических классов, будущими абитуриентами; собственно, обучение в вузе – работа со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование»; постдипломная подготовка – повышение квалификации, переподготовка, организация работы методических объединений классных руководителей. Эти этапы в совокупности представляют собой непрерывное педагогическое образование в области подготовки классных руководителей.

На этапе до вузовской подготовки самое главное – вызвать интерес, укрепить позитивные мотивы выбора педагогической профессии. Формы работы со школьниками в педклассах – это дискуссии, встречи-рассуждения, педагогические квизы и квесты, встречи с успешными студентами и знаменитыми выпускниками вуза, профессиональный конкурс «Педагогический дебют», на котором абитуриенты пробуют в качестве учителя-классного руководителя организовать игру с младшими школьниками.

Обучение в вузе – основной этап в подготовке классных руководителей. Он включает не только изучение педагогических дисциплин («Педагогика» и «Организация воспитательной работы в образовательном учреждении»), но и учебную практику, практику по организации летнего отдыха детей и педагогическую практику по профилю подготовки, которая предполагает работу студента в качестве классного руководителя.

В преподавании педагогических дисциплин реализуется усиление практической подготовки будущих учителей, что продиктовано государственной политикой в области педагогического образования. Известно, что формирование опыта деятельности, в том числе и педагогической проходит три ступени: умозрительный, первичный и вторичный опыт [9]. Изучение каждой темы по дисциплинам педагогического цикла обязательно имеет практический выход. Решение педагогических задач, задания, в которых требуется привести свои примеры использования воспитательных приемов и методов формируют умозрительный опыт студентов в области классного руководства. Формирование первичного опыта профессиональной деятельности классного руководителя обеспечивается посредством педагогических мастерских, практикумов, проектной деятельности. Например, создание своего плана воспитательной работы на четверть, своего проекта воспитательной системы класса, конструирование своего сценария воспитательного мероприятия и т.п. Вторичный опыт студенты приобретают в ходе педагогических практик, когда непосредственно включаются в работу классного руководителя.

Расширение инновационного потенциала будущих классных руководителей осуществляется как на уровне бакалавриата, так и в процессе магистерской подготовки. В частности, в Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) подготовлена программа магистратуры «Педагогическая

инноватика в воспитании». В процессе обучения по этой программе студенты смогут освоить такие инновации в воспитании, как технологии позитивного воспитания, педагогического коворкинга, тьютерской деятельности, формы и методы ивента и др.

Особенностью подготовки классных руководителей в АлтГПУ является применение в обучении технологий развития позитивного педагогического мышления студентов и обучение их приемам и методам развития позитивного мышления у школьников. На диаграмме (рис. 2) видно, что без целенаправленной работы, динамика уровней позитивного мышления имеет отрицательный характер и у школьников, и у студентов.

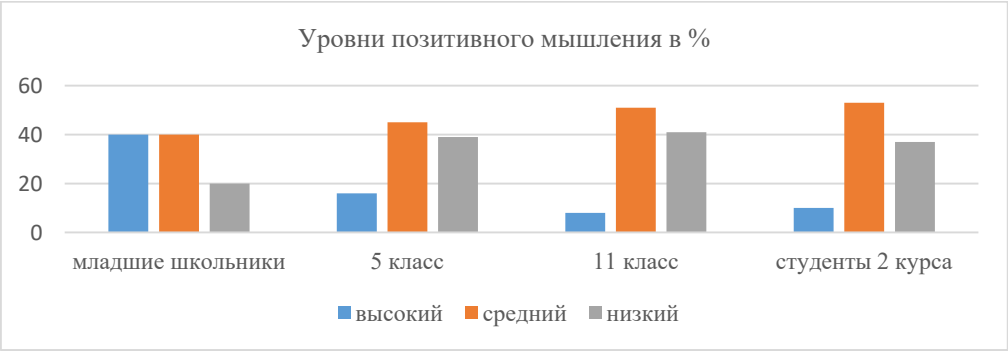


Рисунок 2. Динамика развития позитивного мышления

Развитие позитивного педагогического мышления способствует положительному восприятию любой педагогической ситуации, умению видеть позитивное направление развития событий, выбирать конструктивные пути решения педагогических задач. Это основано на видении положительных качеств ребенка и вере в свои силы у педагога. Студенты знакомятся с функциями и характеристиками позитивного мышления. Изучают принципы позитивной педагогики и систему технологий позитивного воспитания: повседневные технологии обеспечивают позитивное решение текущих воспитательных задач; ситуативные технологии применяются в особых педагогических ситуациях, где требуется учесть условия, специфику поведения или обстоятельства; перспективные технологии решать долгосрочные задачи воспитания школьников.

Представленная модель может быть использована при разработке стратегии и содержания подготовки будущих классных руководителей в педагогическом вузе, колледже, при проектировании переподготовки классных руководителей-практиков для современного образовательного учреждения.

Литература

1. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: «Академия», 2008. – 336 с.

2. Колесова С.В. Позитивная педагогика в начальной школе. – Барнаул, 2015. – 470 с.

3. Курамшина О.М., Железкина А.М. Школа оптимизма: Внеклассные мероприятия и классные часы. – М., 2008. – 160 с.

4. *Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников / Письмо Минпросвещения России и Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20 августа 2019 г. № ИП-941/06/484 URL: http://base.garant.ru/72658920/ (дата обращения: 05.03.2021)*

5. Профессиональный стандарт педагог // Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Консультант Плюс.URL: http:// www.consultant.ru / (дата обращения: 26.02.2021)

6. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. – М.: Граф-пресс, 2001. – 192 с.

7. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия. – М.: Издательство психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 256 с.

8. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики. – М., 2001. – 224 с.

9. Щуркова Н.Е. Профессиональное мастерство классного руководителя. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

10. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.

УДК 378

Э.П. Комарова, д.п.н. профессор,
Воронежский государственный
технический университет
С.А. Бакленева, к.п.н.
ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
С.А. Фетисов, д.п.н. доцент,
Воронежский государственный
педагогический университет
г. Воронеж, Россия

СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. *В условиях динамично обновляемой профессионально ориентированной информации, «стирания» междисциплинарных границ, востребованности метапредметных компетенций современная система высшего образования сталкивается с необходимостью не просто выбора инновационных форм, методов и средств организации образовательного процесса, но обновленного содержания образования с учетом требований, предъявляемых к современному выпускнику, чья субъектная позиция в профессиональной деятельности должна быть четко «оформлена» на момент получения диплома. Проведенное теоретическое исследование подтвердило востребованность в обновлении содержания не только со стороны педагогического сообщества, но и со стороны работодателей, отмечающих неготовность большинства выпускников вузов принимать самостоятельные решения в реальных профессиональных ситуациях и нести за них ответственность. Данное обстоятельство актуализирует необходимость изучения проблемы обновления образовательного контента через усиление междисциплинарных связей в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки с позиции субъектоцентрированного подхода.* ***Целью исследования*** *является обоснование необходимости организации интегрированной лингво-профессиональной подготовки в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода, ориентированного на создание условий для конструктивной самостоятельной деятельности обучающегося в контексте будущей специальности.* ***Методы исследования:*** *теоретические –*

анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – анкетирование, статистические методы – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) с участием курсантов старших курсов (87 человек, разделенные на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы). ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в ходе проведенной экспериментальной работы данные подтверждают эффективность реализации интегрированной лингво-профессиональной подготовки в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода, ориентированного на предоставление возможности обучающемуся пройти этапы профессионального становление в роли субъекта одновременно своего профессионального образования и деятельности, формирующего свои профессиональные знания и опыт, осознанно структурируя их в соответствии с возникающими профессиональными задачами.*

Ключевые слова: *вуз, профессионально-ориентированное обучение, интегрированная лингво-профессиональная подготовка, субъектоцентрированный подход.*

E.P. Komarova
D.Sc. (Education), Professor,
Voronezh State Technical University,
S.A. Bakleneva,
Candidate of Pedagogical Sciences
Military Educational and Scientific Center of the Air Force
«N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»,
A.S. Fetisov,
D.Sc. (Education), Associate Professor,
Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russia

SUBJECT-CENTERED APPROACH TO INTEGRATED LANGUAGE-PROFESSIONAL TRAINING: BACKGROUNDS AND PERSPECTIVES

Abstract. *In the context of dynamically updated professionally oriented information, the "erasure" of interdisciplinary boundaries, the demand for metasubject competencies the modern higher education system faces the need not only to choose innovative forms, methods and means of organizing the educational process, but to update the content of education taking into account the requirements for a modern graduate whose personal subject position in the process of his professional activity should be clearly "formalized" upon receiving his diploma. The theoretical study confirmed the demand for updating the content both on the behalf of the pedagogical community, and the employers who note the lack of readiness of most university graduates to make independent decisions in real professional situations and be responsible for them. This fact actualizes the need to study the problem of updating educational content through strengthening interdisciplinary links in the process of integrated language-professional training from the position of a subject-centered approach.* ***The purpose of the study*** *is to substantiate the need to organize integrated language-professional training in the university from the position of a subject-centered approach, focused on creating conditions for the student's constructive independent activity in the context of a future specialty.* ***Research methods:*** *theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the research, empirical methods – questionnaire, statistical methods – qualitative and quantitative analysis of the results of the study. The study was carried out on the basis of the Air Force Academy Named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin (Voronezh) with the participation of senior cadets (87 cadets divided into control (CG) and experimental (EG) groups).* ***Conclusions and recommendations.*** *The data obtained in the course of the experimental work confirm the effectiveness of the implementation of integrated language-professional training in the uni-*

versity from the position of a subject-centered approach, focused on providing the opportunity for the students to undergo the stages of professional development being a subject of both his professional education and activity, forming his professional knowledge and experience, consciously structuring them in accordance with emerging professional tasks.

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

Введение. Динамичный темп современной жизни ставит выпускника высшей школы в ситуацию, когда обновление профессиональных знаний происходит настолько стремительно, что для поддержания своей конкурентоспособности специалист не может ограничиться знаниями, полученными в стенах вуза. Необходимо системное, осознанное, организованное саморазвитие в процессе самообразования на протяжении всей жизни. Условием последовательного личностно-профессионального развития, продуктивной самостоятельной деятельности, поступательного самосовершенствования личности обучающегося в стремлении к акме выступает единство взаимообусловленной, взаимозависимой и взаимовлияющей триады – субъектность <-> субъектная позиция <-> субъектная регуляция деятельности [1, 4, 5].

Поскольку «лишь определенный уровень саморазвития человека обеспечивает актуализацию его потребности, способности и возможности к самореализации осуществить ее в соответствующей форме» [1], в содержании образования высшей школы должна произойти смена парадигмы образовательного контента, при котором пассивная передача – репродукция знаний обучающимся будет невозможна ввиду ориентации на субъектность обучающегося, который выступает системо*со*зидающим компонентом содержания высшего образования [5, 12].

Именно субъектность является ключевым требованием, предъявляемым к современному выпускнику, что отражено в Концепции развития российского образования на период до 2020 г., Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., современных образовательных стандартах. Субъектность в обозначенных документах рассматривается с точки зрения мотивированной вовлеченности в непрерывное саморазвитие, самосовершенствование, самоорганизацию, принятие своевременных и обоснованных инновационных решений, к опережающему ознакомлению с передовым профессиональным опытом для самоактуализации в выбранной профессии. Большую роль в интенсификации профессионального информационного обмена играет виртуальное информационное пространство, предъявляющее к своим пользователям важное требование – способность осуществлять коммуникацию на различных языках. В этой связи необходимо обеспечить обучающихся необходимым арсеналом умений, позволяющих им осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию как на родном, так и на иностранном языках. Единство профессиональных и лингвистических умений обучающегося как субъекта образовательного процесса, их интеграция через усиление междисциплинарных связей при изучении иностранного языка и специальных дисциплин, обеспечит специалисту профессиональную и личностную успешность, создавая таким образом инновационный профессиональный ресурс развития страны.

Теоретический анализ проблемы. Несмотря на тот факт, что в последнее время все большее количество работ посвящено проблеме переосмысления обучения иностранному языку в вузе с точки зрения профессиональной ориентированности образовательного контента, необходимо рассмотреть эффективность внедрения интеграции не только на уровне междисциплинарного взаимодействия, но в контексте будущей специальности. Это позволит уже на этапе получение высшего образования сформировать необходимые коммуникативные навыки, позволяющие использовать знания, полученные при изучении специальных дисциплин, для решения профессионально-ориентированных задач в специально моделируемых коммуникативных ситуациях не только на родном, но и на иностранном языках. Иными словами, это интеграция на уровне иностранного языка и выбранной профессии, реализуемая в процессе интегрированной лингво-профессиональной подготовки, предоставляющая обучающемуся возможность занять субъект-субъектную позицию не только в диаде студент-преподаватель, но во взаимоотношениях непосредственно с содержанием образования, обретая таким образом субъектный опыт [2, 3, 12].

Обновление содержания с позиции субъектоцентрированного подхода – это смена *предметно*-центрированного образовательного контента *проблемно*-центрированным, исключающим пассивность обучающегося при овладении новыми знаниями, что имеет место в современном образовательном процессе высшей школы [2, 3, 12].

Проблема обновления содержания высшего образования в современных научных работах описана в основном с точки зрения его фундаментализации, наукоемкости, вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность, внедрения цифровых технологий в условиях дигитализации образования и т. д. Однако, с точки зрения предпосылок к обновлению содержания образования с позиции субъектоцентрированного подхода, можно выделить следующие направления научно-исследовательских работ: самореализация обучающегося в образовательном процессе (К. Вульф, С.С. Хоружий и др.) [6], субъектность как основа личности (С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин, К. Роджерс и др.) [4], роль субъектной позиции в познавательной активности обучающегося (рефлексивная педагогика – С.Д. Неверкович, M. Wallace, самоопределение личности – Т.В. Ишмуратова, И.Д. Проскуровская, контекстное обучения – А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова) [10,13], конструирование содержания образования, актуализирующего субъектную позицию обучающегося через выстраивание знаниевого компонента образовательного контента (E.S.Raymond, А.А. Мамченко) [7, 8].

Проблема субъектности обучающегося и ориентация системы образования на организацию его содержания с целью актуализации субъектной позиции обучающегося рассматривается с конца XIX века. Однако, к научному обсуждению представлено небольшое количество работ, предлагающих системный подход к изменению содержания высшего образования, конструкция которого будет «открытой, незавершенной» [2, 5, 12], предоставляющей обучающемуся возможность проявить избирательную активность в освоении нового материа-

ла, выступить в роли субъекта своего образования. Освоение содержания такого образования возможно только в разрезе проблемного образования, что предпочтительнее в вузе, нежели предметного [9]. В этом случае субъектный опыт обучающийся приобретает в процессе разрешения профессионально ориентированных задач, побуждающих к проявлению субъектной активности, осуществлению поисковых, преобразующих, продуктивных, проектных действий с его стороны [5, 11]. При такой организации содержания образования происходит именно формирование компетенций, а не передача предметных знаний, поэтому профессиональное становление оценивается не по тому, как обучающийся воспроизводит предметные знания, а через оценку «новой продукции», отражающей его профессиональную компетенцию.

Целью исследования является обоснование необходимости организации интегрированной лингво-профессиональной подготовки в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода, ориентированного на создание условий для конструктивной самостоятельной деятельности обучающегося в контексте будущей специальности, проходящего этап профессионального становления в роли субъекта одновременно своего профессионального образования и деятельности, формирующего свои профессиональные знания и опыт, осознанно структурируя их в соответствии с возникающими профессиональными задачами.

База исследования.

Определяя возможную эффективность внедрения интегрированной лингво-профессиональной подготовки в образовательном процессе вуза с позиции субъектоцентрированного подхода, мы опирались не только на теоретические работы по исследуемой проблеме, но на опыт педагогической практики по междисциплинарному взаимодействию преподавателей вузов, а также данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, проведенного на кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) с участием курсантов старших курсов (87 человек, разделенные на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы).

Методы и организация исследования и результаты.

Для определения эффективности образовательного процесса на основе интегрированной лингво-профессиональной подготовки с акцентом на субъектный опыт обучающегося, необходима диагностика достигнутых курсантами результатов самостоятельно выполненной деятельности (субъектная позиция обучающегося). С этой целью были определены структурные компоненты, критерии и показатели, позволяющие определить уровень самостоятельной деятельности обучающегося (табл. 1).

Таблица 1

Критерии сформированности самостоятельной деятельности студентов

Компонент	Критерий	Показатели	Уровень		
			Репродуктивный	**Продуктивный**	**Творческий**
Мотивационно-ценностный	Аксиологический	– эмоционально положительное отношение к выполнению деятельности самостоятельно; – осуществление осознание самостоятельной деятельнсти с осознанием ее ценности для дальнейшей профессиональной самореализации	ориентирован на освоение инвариантной теоретической части изучаемой дисциплины; отсутствует инициатива в осуществлении самостоятельной деятельности, нет навыков: самостоятельного целеполагания; необходим внешний контроль.	осознает роль осуществления деятельности самостоятельно; деятельности в достижении поставленных целей. Необходима помощь в целеполагании; способен ставить задачи относительно поставленных целей.	обладает устойчивой мотивацией к осуществлению самостоятельной деятельности, опираясь на доступные информационные источники и образовательные ресурсы.
Когнитивный	Знаниевый	– знание алгоритма реализации деятельности самостоятельно; – способность систематизировать, анализировать и обобщать информацию.	использует адаптированный относительно поставленных целей материал; необходимость в поиске дополнительной информации отсутствует.	знает способы получения дополнительной информации по изучаемому вопросу; применяет полученные знания в знакомых ситуациях, но требует помощи для решения нестандартных задач.	владеет знаниями получения необходимой информации по изучаемой теме из различных источников; самостоятельно ставит цель и адекватные ей задачи; осуществляет поиск необходимой информации как самостоятельно, так и в сотрудничестве.
Деятельностный	Праксиологический	– умение моделировать в образовательном процессе профессиональные ситуации; – навыки самостоятельной деятельности в профессионально-ориентированных ситуациях.	осуществляет самостоятельную деятельность по образцу, на основе предложенного плана.	умеет самостоятельно ставить задачи по достижению самостоятельно или при консультативной поддержке поставленных целей.	в полной мере владеет навыками самостоятельного целеполагания, прогнозирования предполагаемых результатов.
Рефлексивно-оценочный	Рефлексивный	– способность оценки самостоятельной деятельности через саморефлексию; – умение самокоррекции деятельности относительно поставленных целей.	Способен к оценке самостоятельной деятельности по заданному алгоритму или при наличии внешнего контроля.	самостоятельно определяет степень продвижения к поставленной цели за счет, развитых аналитических умений, однако нуждается помощи при прогнозировании вероятных барьеров достижения целей.	осуществляет саморефлексию своей деятельности, самостоятельно оценивая и корректируя ее адекватно ситуации.

Основным средством представления учебного материала в образовательном процессе является учебник, однако в период интенсивной цифровизации образования электронный учебник позволяет интегрировать различные формы учебного материала, способствующие дифференциации (с точки зрения уровня знаний и умений обучающегося) и индивидуализации (с опорой на интересы обучающегося) обучения.

В рамках педагогического эксперимента по реализации интегрированной предметно-языковой подготовки преподавателями кафедры иностранных языков, совместно с преподавателями профилирующих дисциплин ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) был разработан электронный учебник, ориентированный на развитие навыков самостоятельной деятельности с целью дальнейшего саморазвития, самообразования и самоактуализации в профессии, исключая возможные языковые барьеры.

Интерфейс электронного учебника интуитивно понятен. Нелинейное представление информации через систему гиперссылок позволяет обучающемуся самостоятельно выбрать необходимый материал, исходя из обозначенных им целей и задач. В электронном учебнике представлены аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, проблемные задачи, позволяющие погрузиться в профессионально-ориентированную среду, одновременно овладевая профессиональными знаниями и языком профессии на иностранном языке, опираясь на приобретенные знания в рамках изучения других дисциплин, что делает содержание образование «открытым» (следуя принципу субъектоцентрированного подхода (В.В. Сериков), а уровень сложности профессионально ориентированных задач «нередуцируемым» (И.А. Лескова).

Результаты исследования. Проведенные констатирующий, формирующий и заключительный этапы педагогического эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах позволил выявить значительную разницу в уровне самостоятельной деятельности обучающихся по каждому из компонентов (табл. 2):

Таблица 2

Динамика повышения уровня самостоятельной деятельности обучающихся (результаты констатирующего и заключительного этапов)

Структурные компоненты	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
	Уровень, %						Уровень, %					
	Репродуктивный		Продуктивный		Творческий		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %	э, %
Мотивационно- ценностный	1,2	9,5	4,9	4,9	3,9	5,6	0,0	2,7	6,4	6,4	3,6	0,9
Когнитивный	5,8	8,8	2,6	2,6	1,6	8,6	4,5	9,5	4,1	1,8	1,4	8,7
Деятельностный	8,1	8,8	2,6	0,2	,3	1,0	9,1	9,5	1,8	4,1	,1	6,4
Рефлексивно-оценочный	5,8	6,5	2,6	0,2	1,6	3,3	6,8	2,7	4,1	4,1	,1	3,2

Результаты заключительного этапа педагогического эксперимента были проверены в ходе статистической обработки с помощью критерия Вилкоксона-Манна-Уитни. Были выявлены существенные различия в уровнях самостоятельной деятельности обучающихся в контрольной и экспериментальной группах с точностью до $p<0,05$.

Заключение. Таким образом проведенное теоретическое обоснование и практическая реализация процесса интегрированной лингво-профессиональной подготовки обучающихся вузов с позиции субъектоцентрированного подхода позволяет констатировать, что:

1) интегрированная лингво-профессиональная подготовка с позиции субъектоцентрированного подхода исключает «моноподходную» базу образовательного процесса, отвечая вызовам современных мировых реалий и глобальных тенденций, интенсивно вовлекающих в профессиональный диалог специалистов разных стран;

2) формирование навыков самостоятельной деятельности обучающихся при освоении учебного материала в рамках интегрированной лигво-профессиональной подготовки способствует повышению мотивации к изучению дисциплин с точки зрения их междисциплинарности, а не изолированности;

3) синергетический потенциал совместной деятельности преподавателей иностранного языка и профилирующих дисциплин создает фундаментальную базу интегрированной лингво-профессиональной подготовки, представленную в учебных изданиях, применяемых в образовательном процессе вуза.

Перспективно теоретические и практические исследования должны быть направлены на разработку модулей изучения дисциплин в рамках интегрированной лингво-профессиональной подготовки, способствующей профессиональному становлению личности обучающегося в современных реалиях глобальной интеграции и интернационализации взаимодействия специалистов с опорой на приобретение субъектного опыта.

Литература

1. Деркач А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития: монография / А.А. Деркач. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 524 с.

2. Лескова И.А. Субъектоориентированный подход к проектированию содержания образования как основа решения проблем бессубъектности процесса обучения в ВУЗе // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 2 (109). – С. 46–53.

3. Меньшиков И.В., Санникова О.В. Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления // Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход», 16–19 октября, 2006, Звенигород. – М., 2006. – С. 324–336.

4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 224 с.

5. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 1. – DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943

6. Хоружий С.С. К антропологической модели третьего тысячелетия // Философия науки. Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. – М.: ИФ РАН, 2002. – С. 108–136.

7. Hargreaves A., Changing Teachers. Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age, New York: Teachers College Press (2008).

8. Kintsch W. The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction, In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), Theroretiocal Models and Processes of Reading. 5th Edition (2004).

9. Nechaev N.N. Development and instruction relationship: reconsidering the issue // Psychological Abnormalities, 2017 (6).

10. Neverkovich, S.D., Bystritskaya E.V., Burkhanova I.Y., Ivanova S.S., Ignatyeva E.V. Principles and technologies of improving the educational autonomy of students in the conditions of two-level education // Journal of Humanities and Social Sciences Reviews, 2019. – № 4. – С. 1180–1188.

11. Nixon E., Scullion R. and Hearn R. Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer // Studies in Higher Education, 2018 (43).

12. Serikov V.V., Loktyushina E.A., Pichugina V.K. Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education//International Education Stadies; Vol. 8, No. 1; 2014.

13. Verbitskiy A.A., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. Teacher's professional – subject development based on the context-network technology // Journal of Language and culture, 2020 (52). – С. 138–147.

УДК 378

С.*М. Конюшенко, д.п.н., профессор*
Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
г. Калининград, Россия

STEAM ПРАКТИКИ: ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. *В статье показана ценность STEAM в широком смысле, а также потенциал дизайнерского мышления для STEAM. Несмотря на большой интерес к STEAM, многие педагоги испытывают трудности при интеграции STEAM в преподавание школьных дисциплин. При этом дизайн-мышление как междисциплинарный перекресток может быть мостом между дисциплинами STEAM и другими предметами, а также предложить педагогам гибкую структуру и руководство для разработки уроков на основе STEAM.*

В статье описан опыт учителей иностранного языка по использованию дизайн-мышления для разработки междисциплинарного проекта STEAM.

Ключевые слова: *дизайн-мышление, STEAM, креативность, междисциплинарное обучение, практика преподавания, проектное обучение.*

S.M. Konyushenko,
Prof. Dr. of Pedagogical Science
Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

STEAM PRACTICES: DESIGN-THINKING TEACHER

Abstract. *The article shows the value of STEAM in a broad sense, as well as the potential of design thinking for STEAM. Despite the great interest in STEAM, many educators have difficulty integrating STEAM into school teaching. At the same time, design thinking as an interdisciplinary crossroads can be a bridge between STEAM disciplines and other subjects, as well as offer educators a flexible structure and guidance for developing STEAM-based lessons.*

The article describes the experience of foreign language teachers in using design thinking to develop an interdisciplinary STEAM project.

Keywords: *design thinking, STEAM, creativity, interdisciplinary teaching, teaching practices, project-based learning.*

Введение

В последние годы наблюдается повышенный интерес к STEAM подходу в образовании. Несмотря на это, для многих педагогов STEAM по-прежнему сложно интегрируемая концепция в школьное образование, в частности в школьные предметы. Это и понятно, так как парадигма STEAM отражает взгляд на образование с акцентом на творческое, междисциплинарное, проблемное и проектное обучение. Необходим более широкий и всеобъемлющий взгляд на STEAM, охватывающий дисциплины, с точками входа в разные контексты, т.е. взгляд на STEAM должен быть не только как на интеграцию искусства и STEM, а в более широком плане фокусируясь на нескольких принципах: междисциплинарность, творчество, аутентичное или реальное обучение и проектно-ориентированное мышление. Чтобы применить STEAM таким образом, мы должны оказывать поддержку педагогам в разработке структур творческих практик для реального обучения [7].

Поскольку препятствия на пути внедрения инноваций в систему образования являются проблемами, ориентированными на человека, они требуют ориентированного на человека, творческого, итеративного и практического STEAM подхода, чтобы найти наилучшие решения этих препятствий. Практика дизайн-мышления, применяемая стратегически для понимания пользователя, опровержения предположения и переосмысления проблем, и связанная с продуктами, услугами, коммуникациями и результатами, может привести к реализации творческих, радикальных изменений, которые позволяют организации вводить инновации [4]. Нелинейные подходы к решению проблем, такие как практика дизайн-мышления, применимы к системе образования и могут привести к наилучшему соответствию организации системы с точки зрения успешного совмещения практик принятия решений и соответствующих решений. Хотя практика дизайн-мышления применяется в деловом мире уже более двадцати лет как стратегический подход к созданию условий для инноваций в организациях, мало исследований доступно о том, как его можно стратегически интегрировать в образовательные организации. Дизайн – это процесс создания чего-либо (артефактов или знаний), который является одновременно искусством и наукой для решения ориентированных на человека проблем [5]. Термин «дизайн-мышление» относится к навыкам мышления или методам, которые дизайнеры используют для создания новых идей и решения проблем [6]. В последнее время все активнее обсуждается дизайн-мышление и его потенциал для преподавания и обучения. В частности, в работах ученых и практиков подчеркивается необходимость применения дизайна в обучении [8, 9]. Но это обсуждение носит не конкретный характер, с небольшими подробностями в отношении того, как дизайн и образование связаны в обучении. В наших исследованиях предлагается один из ключевых способов связи практики дизайн-мышления и системы образования через применение STEAM-подхода. Практика дизайн-мышления может быть основой для формирования расширенного взгляда на обучение STEAM. Дизайн-мышление предоставляет педагогам структуру для развития более творческих и междисциплинарных практик – в качестве основы для их мышления.

Рассмотрим далее, как практика дизайн-мышления может быть применима в качестве междисциплинарного перекрестка, обеспечивающего связь между искусством, наукой и другими предметами.

Методы исследования. В работе были использованы методы анализа и обобщения содержания научных публикаций по проблематике STEAM подхода в образовании, как интеграции искусства и STEM. Оценка роли дизайна-мышления как ведущего направления при разработке учебной программы STEAM и интеграции в элементы учебной программы STEAM, чтобы открыть больше междисциплинарных, творческих и проектных возможностей [11].

Результаты исследования. Образовательная политика часто ограничивает и не поддерживает творческий подход педагога к разработке уроков, учебных программ STEAM. Педагоги, как и многие люди, часто испытывают неуверенность в собственном творческом потенциале. Это затрудняет поиск и внедрение практик STEAM. Дизайн предлагает руководство и структуру, чтобы в равной степени задействовать аналитические и интуитивные, художественные и научные аспекты при решении задач внедрения STEAM. Ведущее место в STEAM, а также в дизайне занимают креативность, междисциплинарность, акценты на реальном мире и проблемах (проектах). Несмотря на неограниченный характер дизайна, одна из причин, по которой дефиниция «дизайнерское мышление» стала популярной, заключается в том, что он предоставляет гибкую модель решения задач, основываясь на творческом, а не на аналитическом подходе. Он выделяет четкие этапы и практики процесса, которые служат мостом между творчеством и анализом.

В последние годы появилось множество различных «моделей дизайнерского мышления», большинство из которых имеют общие основы. Например, модель Стэнфордской школы d.school – один из примеров популяризации дизайнерского мышления [2, 10]. В модели представлены пять этапов решения задач: эмпатия, фокусировка, генерация идей, прототипирование, тестирование. В России наиболее известны образовательные программы Корпоративного университета Сбербанка и Лаборатории дизайн-мышления Wonderfull. Лаборатория Wonderfull включает в практику дизайн-мышления шесть этапов: эмпатия, фокусировка, генерация идей (мозговой штурм), выбор идей, прототипирование, тестирование [1, 3, 12].

Есть множество способов, которыми дизайн может повлиять на мышление педагога или образовательную практику. Чтобы представить, как дизайн-мышление может работать в STEAM образовании рассмотрим пример, использования педагогами модели дизайн-мышления для решения практических задач в классе.

Педагоги используют дизайн-мышление для решения важной учебной проблемы по своему выбору. Часто эти проблемы связаны с разработкой учебных программ, которые были бы интересными, творческими, проектными и междисциплинарными по своей природе, или учебными программами, основанными на STEAM. При этом педагоги, которые не являются традиционными учителями естественных наук или искусств, но их работа охватывает науку, искусство и многое другое, демонстрируют диапазон возможностей STEAM.

Например, учителя иностранного языка в школе часто чувствуют, что их преподавание становится скучным и ограниченным по предмету. Их практическая задача заключалась в разработке углубленного проекта STEAM для учащихся. Они расширили свое обучение, чтобы создать проект «Интерактивное пространство STEAM», который разрабатывает интерактивное пространство STEAM для торговых центров, аэропортов, вокзалов, больниц и других объектов с большой проходимостью и необходимостью ожидания. Он призван расширить образовательное пространство, познакомить детей и их родителей с отдельно взятой комплексной тематикой в области STEAM, IT, новых материалов, 3D -моделирования и т. д., расширить их кругозор, и вовлечь в неформальное STEAM-образование с помощью взаимодействия с образовательным контентом. Первоначальная цель проекта заключается в знакомстве учащихся с новыми английскими словами с акцентом по тематике проекта.

Таким образом, учащиеся проанализировали важность использования средств IT, новых материалов, 3D – моделирования с применением англоязычной лексики, что привело к расширению их словарного запаса и повышению интереса к учебному процессу в целом. В процессе проектирования педагоги определили междисциплинарные связи STEAM.

Это привело их к созданию проекта, в котором творчески объединялись дисциплины. В нем учащиеся провели собственное исследование средств IT, новых материалов, возможностей 3D – моделирования, рассмотрели сложные реальные проблемы, изучили основы науки материаловедения, разработали художественные плакаты, диаграммы и презентации, чтобы рассказать о своей работе, и нашли способы учить других учащихся по проблематике проекта. Однако, главное это то, что учащиеся всю полученную информацию презентовали на иностранном языке. Они изучили основы науки материаловедение, научились моделировать и программировать, пополнили словарный запас, но также имели творческую свободу при разработке своих работ.

Благодаря процессам дизайнерского мышления педагоги объединили два разных способа изменения своей учебной программы, побуждая учащихся заниматься решением проблем и творчеством. Для разработки этого проекта STEAM педагоги использовали этапы Стэнфордской модели проектирования, включающие: эмпатию, фокусировку, генерацию идей, прототипирование, тестирование. На этапе эмпатии они проводили наблюдения и опросы учащихся, чтобы понять их мотивацию и интересы. Это помогло им определить проблему, создать учебные модули, которые позволили учащимся подробно изучить вопросы, чтобы установить связь между дисциплинарными идеями и их собственной жизнью.

Для получения информации о понимание решаемой проблемы педагоги вели дневник, в который записывали идеи, и использовали его для мозгового штурма с другими педагогами. Это позволило создать прототип первого запуска проекта, затем протестировали его с учащимися для наблюдения и внесения улучшений.

Процессы проектирования позволили педагогам сформировать мышление, направленное на построение урока, основанного на STEAM подходе,

с множеством научных, модельных и художественных аспектов проекта. В деятельности учащихся проявлялись аспекты дизайнерского мышления, когда обсуждали с помощью каких инструментов возможно создание интерактивного пространства STEAM для торговых центров, аэропортов, вокзалов, больниц и других объектов с большой проходимостью и необходимостью ожидания. В это время педагоги осуществляли наблюдения за реакциями участников проекта, их предложениями по способам решения проблемы. Это дало представление о реакциях и эмоциях учащихся по поводу проблемы проекта. Учащиеся осознавали в социальном измерение важность выбора инструментов для наполнения интерактивного пространства, изучали возможности применения этих инструментов и с позиции личных способностей и сравнивали, какие из выбранных средств смогут расширить образовательное пространство детей и их родителей.

Подобные занятия позволили учащимся выйти за рамки простого изучения иностранных слов или научной, художественной или социальной динамики проекта. Учащиеся смогли увидеть, как разные дисциплины объединяются в реальных проблемах, а также были заинтересованы в исследованиях, творчестве и обучении из-за связи с их собственной жизнью.

Как видим, креативные, междисциплинарные связи, основанные на исследованиях, технологиях, инженерии, лежат в основе STEAM, а также и в основе дизайна. Еще Герберт Саймон говоря о принципах дизайна подчеркивал, что это ориентированное на человека решение проблем, а дизайн определял, как междисциплинарный перекресток. Благодаря использованию педагогами возможностей практики дизайн-мышления в проектной деятельности им удалось в своей работе и работе учеников реализовать STEAM- проект. Хотя наука была представлена учащимися в изучении основ материаловедения, они также использовали искусство для визуального представления идей, а также изучали иностранную лексику, сталкиваясь с реальными социальными ситуациями и с сложными переплетениями дисциплин. Этот пример иллюстрирует, как дизайн-мышление может направлять учителей при разработке учебной программы STEAM и интегрироваться в элементы учебной программы STEAM, открывая больше междисциплинарных, творческих и проектных возможностей.

Выводы и рекомендации. В рамках нашего исследования была рассмотрена ситуация, показывающая как дизайн-мышление может работать в STEAM. Однако реальности таковы, что педагоги могут вести творческую, учебную деятельность без применения такой практики. А для некоторых педагогов такой процесс может быть затруднителен, так как он зависит от уровня подготовки и набора компетенций педагога, а также их опыта работы в разных дисциплинах. Выявлена и еще одна проблема, суть которой в том, что наши дисциплинарные линзы могут мешать увидеть, как связаны предметные знания с контекстами реального мира. Дизайн-мышления как междисциплинарный перекресток и творческий процесс решения проблем может помочь педагогам преодолеть эти препятствия. Интерес представляет и дальнейшая разработка инструментов дизайн-мышления, которые можно применить в педагогической практике. Они могут быть направлены для организации командной работы, проектной деятельности и ученических стартапов для создания действительно полезных товаров и услуг.

Литература

1. Андреев Г.В. Дизайн-мышление. Проектирование будущего. Монография – М.: Де Либри, 2020. – 104 с.

2. Герман И. Интервью с профессором Стэнфорда Ларри Лейфером [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://theoryandpractice.ru/posts/2213-intervyu-s-professoromstenforda-larri-leyferom-design-thinking--eto-talantispolzovat-chuzhie-idei

3. Панкина М.В. Формирование мышления дизайнера вБаухаузе: переосмысление наследия //Академический вестник УРАЛНИИПРОЕКТ РААСН. – 2019. – № 3. – С. 94–98.

4. Brown T. (2008). Design thinking. Harvard Business Review, 86, 84–92.

5. Buchanan R. (2001). Design and the new rhetoric: Productive arts in the philosophy of culture. Philosophy and Rhetoric, 34(3), 183–206.

6. Cross N. (2011). Design thinking: Understanding how designers think and work. Oxford: Berg Publishers.

7. Herro D., & Quigley C. (2016). STEAM Enacted: A Case study of a middle school teacher implementing STEAM instructional practices. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 35(4), 319–342.

8. Kirschner P.A. (2015). Do we need teachers as designers of technology enhanced learning? Instructional Science, 43(2), 309–322.

9. Norton P., & Hathaway D. (2015). In Search of a Teacher Education Curriculum: Appropriating a Design Lens to Solve Problems of Practice. Educational Technology, 55(6), 3–14.

10. Stanford University [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dschool.stanford.edu

11. Watson A.D. (2015). Design Thinking for Life. Art Education, 68(3), 12–18.

12. Wonderfull. Лаборатория дизайн-мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://lab-w.com

УДК 004.42

Д.А. Королев, к.т.н., доцент
Е.А. Карелина, студент
А.А. Фёдоров, студент
Национальный Исследовательский Университет
«Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия

ЦИФРОВАЯ АВТОМАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОВЕРКИ ПОСТРОЕНИЯ СХЕМ ИЗ АНАЛОГОВЫХ И ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Существует ряд курсов профессиональной подготовки, включающих работу с реальным оборудованием, что затрудняет реализацию и уменьшает доступность этих курсов. Во-первых, такие курсы требуют больших затрат на оборудование и дополнительных расходов на ремонт, так как не обладающие достаточными компетенциями и опытом обучающиеся могут причинить ему вред. Во-вторых, данные курсы становятся труднодоступными для обучающихся с ограниченными возможностями. При этом впоследствии такие обучающиеся могли бы строить карьеру в области, связанной с оборудованием, поскольку в профессиональной деятельности обычно разделяются обязанности проектировщика схем и администратора оборудования и обязанности специалиста по подключению оборудования и сборки схем. В-третьих, работа обучающихся с оборудованием требует постоянного наблюдения подготовленного инструктора за соблюдения правил техники безопасности, а также постоянного участия инструктора в выполнении лабораторных работ для прояснения вопросов, возникающих в ходе работы с оборудованием. Также больших временных затрат преподавателей требует и проверка различных однотипных заданий,*

выполняемых студентами в качестве закрепления базового теоретического материала. Дополнительную трудность при проверке создает тот факт, что задача по построению схем из оборудования может быть решена большим количеством разных способов, и проверяющему в этом случае необходимо тратить время на анализ каждого решения и объяснение его недостатков. Многие системы автоматической проверки, описанные в литературе, например [1], [2], [3] не могут обеспечить корректную автоматическую проверку заданий, поскольку они работают по принципу сравнения решения студента с эталонным и не учитывают особенности решения студента. В то же время описаны автоматические системы проверки, такие как [4], которые способны проверять работу на соответствие условиям, а не эталону, однако они не интегрированы в цифровую среду университета. Таким образом, преподаватели вынуждены тратить большое количество времени на помощь в освоении базовых знаний и навыков, оставляя мало времени на обсуждение более сложных и содержательных тем курса. Исходя из вышеуказанного, ***целью исследования*** *является: подтвердить возможность создания цифрового инструмента адаптивного обучения графическим схемам через разработку модульного веб-приложения, интегрированного в цифровую образовательную среду университета, для использования обучающимися инженерных направлений в качестве тренажера и для сдачи лабораторных и контрольных работ. В качестве графического редактора для выполнения схем выбран графический редактор draw.io.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы: анализ предметной области исследования на основе изучения технической и педагогической литературы; обзор существующих аналогов; построение теоретической модели разрабатываемой системы. Эмпирические методы: тестирование разработанного веб-приложения, реализующего требуемую функциональность, сбор информации о результативности его применения.* ***Выводы и рекомендации.*** *В результате работы создано и запущено веб-приложение, которое может быть использовано студентами инженерных направлений для дополнительных тренировок непонятных им заданий. Поскольку система позволяет обучающимся ошибаться и выдает развернутые комментарии к ошибке, она позволяет студентам учиться на собственных ошибках. Так как студенты имеют неограниченный доступ к системе, обучение на ней происходит в индивидуальном темпе каждого учащегося. Разработанная система также может быть использована для обучения работе с оборудованием учащихся с особыми образовательными потребностями, которые испытывают объективные трудности при выполнении лабораторных работ на реальном оборудовании. Система предоставляет возможность корректно проверять разные способы выполнения одного задания и объяснять каждому обучающемуся его ошибки. Таким образом, разработанная система обеспечивает индивидуальный подход к каждому учащемуся. Результаты исследования могут быть использованы при проведении инженерных курсов, в которых изучается работа и особенности электронного оборудования, в том числе для реализации программ адаптивного обучения.*

Ключевые слова: *автоматическая проверка, индивидуальный подход к обучающемуся, адаптивное обучение, цифровая образовательная среда, инженерное образование.*

D.A. Korolev, Ph. D., Associate Professor
E.A. Karelina, student
A.A. Fyodorov, student
HSE University,
Moscow, Russia

DIGITAL AUTOGRADING SYSTEM FOR SCHEMES OF ELECTRONIC DEVICES AS A WAY OF INCREASING THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract. *There are many courses that include work with real electronic equipment which makes these courses less available for students. Firstly, the courses require expenditures on buying the equipment and repairing it in case the students, who usually do not have enough competence*

and experience, have broken the equipment. Secondly, such courses are hard to access for students with disabilities. Nevertheless, these students could build a career in the professional field connected with equipment as in professional life the duties of the schemes' designer and the equipment's installer are performed by different people. Thirdly, the student's work with equipment requires permanent supervision of a competent instructor who can answer the arisen questions and watch that everybody observes safety. Moreover, teachers have to spend much time on checking same-type tasks aimed at training the basic knowledge. The difficulty in checking equipment schemes is that such tasks can be solved by many different ways. In this case the teacher has to spend time on the analysis of each solution and explanation of its mistakes. Many reported autograding systems [1], [2], [3], cannot always fulfill the correct grading as they are based on the comparison of the submitted work and the reference one and do not analyze the solution's content. Some autograding systems such as [4] which are able to check the solution meeting for the task conditions are not integrated with a digital environment of any university. Therefore, academic staff have to send much time on teaching basic knowledge and skills and usually do not have enough time for covering more complicated topics. Based on the foregoing, ***the aim of the study is:*** *to confirm the possibility of development of a digital tool for adaptive learning graphical schemes by developing a web-application integrated with a university's digital environment that could be used for training and passing control works. Draw.io graphical editor is used as the schemes' editor.*

Research methods: *theoretical methods: analysis of the research field based on the study of technical and pedagogical literature; design of the developed system's model. Empirical methods: testing of the developed application, collecting data about its application's effect.*

Conclusions and recommendations. *The result is the application that could be used by the students of the engineering courses for additional trainings of difficult tasks. As the system allows the students to make mistakes and provides them with detailed explanation of the mistake it allows students to learn by their own mistakes. Since the students have unlimited access to the system everybody can study on an individual basis using this system. The developed system could be used for teaching disabled students who have objective difficulties in working with real equipment. The system allows checking diverse solutions of a task correctly and explaining to everybody their own mistakes, therefore it realizes an individual approach to every student. The results of the study can be used in engineering courses that include the work with real electronic equipment including the courses which realize adaptive learning programs.*

Keywords: *automatic grading, individual approach to students, adaptive learning, digital educational environment, engineering education.*

Введение. Реализация курсов, включающих в себя работу с оборудованием, имеет определенные трудности, связанные с затратами на оборудование и необходимостью выполнения при постоянном присутствии подготовленного преподавателя. Более того, такие курсы обычно плохо приспособлены для учащихся с особыми образовательными потребностями, испытывающими объективные физические трудности при работе с оборудованием. Большинство таких курсов включает в себя ряд домашних и лабораторных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, приобретаемых на курсе. Такие задания необходимы, поскольку чаще всего на курс приходят неподготовленные студенты, которым перед освоением более сложных тем учебного плана необходимо усвоить и отработать начальные знания предметной области.

При этом, как правило, проверка таких заданий занимает у преподавателей много времени [5: 225]. В [6: 32] отмечается, что данная работа является неэффективным использованием времени преподавателя, поскольку она не приносит морального удовлетворения и не способствует профессиональному росту. Эта работа скорее препятствует профессиональному развитию препода-

вателя, поскольку данное время он мог бы тратить на более полезные для профессионального развития вещи, например, подготовку более интересных и сложных материалов для курсов, консультирование студентов по наиболее сложным вопросам или занятие научно-исследовательской работой. В современном образовании эта проблема решается использованием систем автоматической проверки, которые освобождают время преподавателя, поскольку полностью или частично автоматизируют проверку.

Также использование автоматизированной проверки является дополнительной возможностью повысить качество образования среди учащихся, нуждающихся в адаптивных методиках обучения. Данные системы позволяют многократно моделировать различные ситуации, что дает возможность учащимся с особыми образовательными потребностями выполнять одно задание столько раз, сколько им требуется для понимания материала.

Теоретический анализ литературы. Идея систем автоматической проверки работ впервые была реализована более 60 лет назад и описана в [7: 528]. К настоящему моменту в научной литературе описано много различных систем автоматической проверки для оценивания заданий по различным областям компьютерных наук. В данном анализе сконцентрируемся на анализе литературы, посвященной системам автоматической проверки заданий по построению схем, так как они непосредственно связаны с темой настоящей работы.

Наиболее распространенный подход к автоматической проверке двумерных изображений используется в заданиях, где учащемуся предлагается написать код или команду для редактора, результатом выполнения которой будет графическое изображение. Системы автоматической проверки таких заданий описаны в [5: 227] и [8: 1148]. Рассмотренный в данных статьях подход к проверке заключается в сравнении полученного в результате выполнения кода изображения и эталонного изображения путем применения к ним различных методов обработки изображений.

Подобный подход к проверке описан в статьях, посвященных автоматической проверке трехмерных объектов и их проекций. В частности, он описан в [1: 283], [2: 112] и [3: 52], где описывается оценивание работ с помощью сравнения параметров, сохраненных в файле чертежа или 3D-модели, разработанной студентом, с эталонными параметрами. Такие системы применяют методы начертательной геометрии и инженерной графики для устранения допустимых различий между эталоном и решением студента.

На базе подобного подхода строятся некоторые системы автоматической проверки схем из реального оборудования. Например, в [6] описана система, которая проверяет правильность проектирования и сборки схем, состоящих из базовых логических элементов. Разработанная система является программно-аппаратным комплексом, который подключается к схеме студента. Проверка заключается в подаче на схему всех возможных комбинаций входных сигналов и сравнении выходных сигналов схемы с правильными ответами.

Во всех рассмотренных системах учащийся может видеть только итоговый результат оценивания, то есть правильно или неправильно он выполнил задания. Поскольку описанные выше системы анализируют только конечный ре-

зультат работы студента, их результаты не зависят от способа выполнения студентом задания, то есть они способны правильно обработать любой способ решения. Однако в силу используемого метода проверки такие системы не анализируют решение студента, а значит не способны объяснять учащемуся его ошибки. Это является существенным недостатком таких систем, потому что студент в своей работе может использовать неэффективный путь решения или даже допустить ошибку, которая в конкретном случае все равно не повлияет на ответ. Таким образом, данный подход не позволяет студенту учиться на собственных ошибках.

Цель исследования. Исходя из обозначенного выше недостатка существующих систем автоматической проверки, **целью** настоящего исследования является показать возможность создания цифрового инструмента адаптивного обучения построению графических схем, способного проверять не только ответ, но и выполнение задания и объяснять учащемуся его ошибки.

База исследования. Исследование проводилось на основе разработанной в рамках проектной деятельности системы автоматической проверки графических схем.

Методы и методики исследования.

– теоретические методы (анализ предметной области исследования на основе изучения технической и педагогической литературы; обзор существующих аналогов; построение теоретической модели разрабатываемой системы),

– эмпирические методы (тестирование разработанного веб-приложения, сбор информации о результативности его применения).

Результаты исследования. В результате исследования разработана адаптивная система автоматической проверки графических схем, ниже приведем ее описание. Назначенное студенту задание появляется в цифровой образовательной среде университета (LMS) и представляет собой ссылку, по которой студент перенаправляется на страницу нашей системы, при этом системе передается вся информация о пользователе и выполняемом задании. Интеграция с цифровой образовательной средой университета осуществляется через цифровой сервис МИЭМ НИУ ВШЭ «Конструктор грейдеров».

Данная система является веб-приложением, то есть для ее использования необходим доступ в интернет, и вся работа в ней производится через веб-браузер. После перехода в систему пользователю открывается поле для построения схемы, а также на панели с графическими объектами он может видеть набор графических объектов, обозначающих электронные устройства и кабели, которые нужно использовать для выполнения задания. Система реагирует на каждое изменение схемы учащимся и осуществляет базовую проверку исполнения схемы по таким параметрам, как совместимость соединяемых портов в плане сигнала и направленности, наличие подключения кабеля к двум устройствам, проверка совместимости кабеля с подключаемыми портами. Система осуществляет проверку работы студента по следующим уровням:

1. Проверка использования в схеме объектов библиотеки draw.io, указанной в задании.

2. Проверка физического исполнения схемы, которая включает в себя следующие подуровни проверки:

2.1. Проверка подключения кабеля к разным устройствам;

2.2. Проверка совместимости соединенных портов;

2.3. Проверка совместимости кабеля с портами, к которым он подключен.

3. Проверка соответствия объектов, присутствующих на схеме, заданным преподавателем по условиям задания объектам.

Принципы работы настоящей системы автоматической проверки и реализованные уровни проверки основаны на ранее разработанной системе автоматической проверки схем draw.io, описанной в [4: 667]. Однако настоящая система обладает дополнительной функциональностью, такой как наличие генератора библиотек для заданий, возможность интеграции с цифровой средой университета, автоматическое получение нарисованной студентом схемы в корректном формате (следовательно, отсутствие необходимости проверки правильности формата ответа, что сокращает время проверки) и мгновенная проверка схемы при каждом изменении.

На рисунке 1 показан интерфейс разрабатываемой системы с примером проверки исполнения схемы (второго уровня проверки).

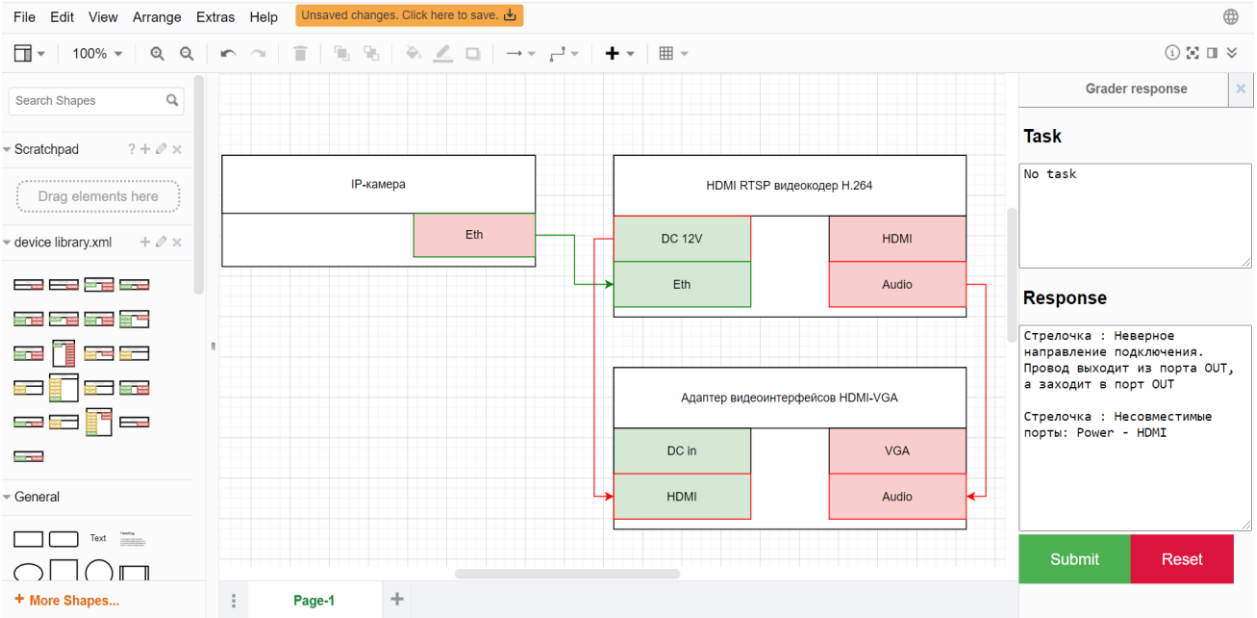


Рисунок 1. Пример проверки работы в системе

На рисунке присутствует одно правильное соединение (портов типа Eth) и два неправильных соединения: порт DC соединен с портом HDMI (эти порты предназначены для разных типов сигналов); а также два входных порта Audio соединены друг с другом. Правильные соединения окрашены зеленым цветом, а неправильные – красным. Подробные комментарии по неправильным соединениям видны слева в текстовой области. Таким образом, данная система обеспечивает мгновенную проверку работ учащихся и сразу же предоставляет им развернутые комментарии к совершенным ими ошибкам. С помощью данной

системы учащийся может самостоятельно видеть свои ошибки и исправлять их без привлечения помощи преподавателя.

Сгенерировать библиотеку графических объектов, используемых в задании, можно с помощью специально разработанного модуля системы, который в качестве интерфейса для ввода информации об устройствах, их портах и кабелях использует Гугл-таблицы. Преподаватель заносит необходимую по заданию информацию обо всех объектах, например, их объем памяти, напряжение питания, габаритные размеры, стоимость и др., а также информацию о портах этих устройств, такую как принимаемый им типа сигнала, интерфейс и др. Именно на основании этой информации осуществляется проверка схемы учащегося. После генерации файл библиотеки сохраняется на сервере для последующего использования в заданиях. На рисунке 2 приведен фрагмент таблицы для ввода информации об устройствах, используемых в задании.

Object name	Object brand	Memory, Gb	Network, mbps	AC In, V	DC In, V	DC Out, V	Storage	Current, A
IP-камера	LSKEJI	64	100	none	12	none	microsd	0,2
широкоугольная камера	Gadinan	128	100	none	48	none	microsd	0,2
Микрофон в стол 12v	SIZHENG	none	none	none	9	18	none	0.025
Микрофон накладной на короб 12V	EFOSE	none	none	none	none	none	none	none
HDMI RTSP видеокодер H.264	KUNUOMAGIC	none	0,8-12	none	12	none	none	1
Активный сплиттер POE	yiispo	none	100	none	48	12	none	5
Адаптер видеоинтерфейсов HDMI-VGA	jinchi	none	none	none	5	none	none	0,6
Адаптер видеоинтерфейсов VGA-HDMI	jinchi	none	none	none	5	none	none	0,6
Сплиттер VGA активный	youe shone	none	none	none	9	none	none	0.6

Рисунок 2. Фрагмент таблицы для генерации библиотеки графических объектов, используемых в задании

Помимо проверки исполнения схемы система проверяет соответствие схемы условиям, заданным преподавателем. Преподаватель при составлении задания указывает, связи между какими источниками и приемниками сигнала должны быть реализованы в работе студента. Такая проверка запускается, когда студент указал на то, что закончил собирать схему. Запускать такую проверку каждый раз после изменения схемы не имеет смысла, поскольку она проверяет наличие всех заданных объектов в схеме и прохождение сигнала между ними, что естественно, невозможно выполнить на начальных этапах построения схемы.

Система проверяет наличие в схеме учащегося всех заданных объектов, причем поиск ведется не по именам объектов, а по ключевым словам, которые были заданы составителем задания на этапе генерации библиотеки. При генерации библиотеки для каждого объекта также указывается его роль (источник, приемник, обработчик или переключатель). Также система проверяет то, что в схеме не присутствуют источники и приемники сигнала, которые не указаны в задании. В случае, если в схеме присутствуют только нужные по условию источники и приемники сигнала, запускается проверка прохождения сигнала, которая анализирует связи между объектами на схеме и исходя из их свойств рассчитывает прохождение сигнала от источника к приемнику.

Такой подход к проверке позволяет автоматически и безошибочно определять правильные решения студентов вне зависимости от того, какие конкретно объекты они используют в своих решениях. Более того, поскольку данный

подход анализирует само исполнение схемы, а не сравнивает итоговый ответ с эталоном, система может корректно засчитывать любое верное исполнение схемы, а не только те, которые указаны в качестве правильного ответа преподавателем. Система также способна указать учащимся на их ошибки в схеме, а не просто констатировать неверное решение.

Заключение. В результате исследования предложен инструмент адаптивного обучения, который обеспечивает моментальную проверку работ учащихся с подробными комментариями, объясняющими каждому учащемуся его ошибки, что позволяет обучаться на собственных ошибках. Так как данный инструмент доступен для использования в любое время, он позволяет каждому студенту обучаться в своем собственном темпе. При этом преподаватели не тратят время на проверку работ студентов и объяснение им их ошибок на базовом уровне, что позволит им уделять больше времени подготовке более сложного материала или участию в научно-исследовательской работе.

Используемый метод проверки позволяет анализировать решение студента и, в отличие от систем автоматической проверки, построенных на сравнении ответа с эталоном, засчитывать все верные варианты работы, вне зависимости от выбранного учащимся метода решения.

Разработанная система может быть использована для дистанционного обучения работе с электронным оборудованием, поскольку она имитирует реальные электронные устройства и при этом не требует физического контакта с самим оборудованием. Следовательно, эта система может быть использована в обучении учащихся с ограниченными возможностями, которые в силу объективных причин не могут проходить обучение на реальном оборудовании. Также с помощью разработанной системы учащиеся с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся в большем объеме практики для качественного усвоения учебного материала, получат такую возможность.

Литература

1. Lamberti F. et al. Automatic grading of 3D computer animation laboratory assignments //IEEE Transactions on Learning Technologies. – 2014. – Т. 7. – №. 3. – С. 280–290.

2. Бойков А.А. Автоматизация проверки инженерно-графических заданий //Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. – 2016. – Т. 1. – С. 99–120.

3. Mehta S. et al. Auto-Grading for 3D Modeling Assignments in MOOCs //2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). – IEEE, 2018. – С. 51–53.

4. Korolev D.A. et al. Approach to development of assignments with graphical solutions for MOOC course //2017 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (IT&QM&IS). – IEEE, 2017. – С. 666–667.

5. Горохова-Алексеева А.В. Автоматическая проверка заданий с нечетким алгоритмом //Новые информационные технологии в автоматизированных системах. – 2016. – № 19.

6. Фазли Т. и др. Автоматическое устройство проверки электронных схем для улучшения качества и скорости приема домашних заданий по курсу «Средства автоматизации» //Вестник евразийской науки. – 2017. – Т. 9. – № 3 (40).

7. Hollingsworth J. Automatic graders for programming classes //Communications of the ACM. – 1960. – Т. 3. – №. 10. – С. 528–529.

8. Maicus E. et al. Autograding Interactive Computer Graphics Applications //Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education. – 2020. – С. 1145–1151.

УДК 376.5

Е.М. Кочнева, к.псих.н, доцент
Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина
Д.С. Зайцева
Муниципальное автономное образовательное
учреждение «Лицей 180»
Нижний Новгрод, Россия

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НЕКОНСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема исследования. *Сегодня все чаще обозначается актуальность проблемы профилактики и коррекции агрессивного поведения в среде младших школьников.*

За последние несколько лет отечественными и зарубежными учеными был отмечен значительный рост проявлений агрессивных тенденций в школьной среде. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что большинство исследований, касающихся агрессивности и агрессии, проявлений насилия в образовательной среде посвящены подростковому возрасту (В.П. Графский, А.Г. Долгова, О.В. Мавлянова, Д.Н. Пчелинцева, Ц.А. Шамликашвили, С.В. Харитонов и др.). Если раньше агрессивность являлась характерной чертой подросткового возраста, то в настоящее время проявления агрессивности становятся актуальными уже для учеников младшего школьного возраста [2; 3; 4].

По данным статистики детского телефона доверия, который действует во всех субъектах Российской Федерации, за 2019–2020 г. в Приволжском федеральном округе поступило чуть меньше 350 тысяч обращений. Наиболее часто дети и подростки обращаются по поводу проблем во взаимоотношениях со сверстниками и по поводу учебы, а также по вопросам взаимоотношений с родителями.

Проблемное поле теоретико-прикладного исследования и его актуальность определяется противоречиями между: а) обозначенной на государственном уровне потребностью общества в осуществлении гражданского и духовно-нравственного воспитания детей, с одной стороны, и недостаточной теоретико-технологической разработанностью проблемы психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школ; б) требованиями к формированию гражданского и духовно-нравственного сознания и уровнем его научно-методического обеспечения в системе воспитания; в) возможностями разработки эффективной программы психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников и ее реализацией на практике. ***Целью психологического исследования является*** *разработка теоретико-методологические основ содержания и практические пути внедрения модели психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников. Авторы в теоретической и эмпирической части исследования используют комплексную методологию, качественные и количественные методы исследования. Комплексный подход дает возможность конструирования и апробации модели психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников. В психологическое исследование включены учащиеся первых классов (58 человек), их родители и педагоги. Психологическое исследование включает несколько этапов: поисково-теоретический; опытно-экспериментальный; обобщающий и этап тиражирования опыта.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило обобщить известные научно-исследовательские проекты по проблеме проявления агрессии и агрессивности, которые были проведены отечественными и зарубежными уче-*

ными. Разработать программу диагностики форм и причин проявления агрессии, агрессивности и насилия в детских школьных коллективах; провести первичную диагностику выраженности индивидуально-психологических особенностей младших школьников (самооценка, тревожность и поведенческие реакции в критических ситуациях), обусловливающих агрессивные реакции в поведенческом репертуаре младших школьников. В дальнейшем планируется: а) оценить уровень эффективности созданной модели психолого-педагогической профилактики коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников в образовательной среде и распространить опыт ее функционирования в образовательной среде посредством выступлений в психолого-педагогическом сообществе.

Ключевые слова: *неконструктивные формы поведения, агрессивность, младший школьник, модель, профилактика и психокоррекция.*

E.M. Kochneva, PhD in Psychology,
Associate Professor
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
D.S. Zaitseva
Municipal autonomous educational institution "Lyceum 180"
Nizhny Novgorod, Russia

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION AND CORRECTION OF NON-CONSTRUCTIVE FORMS OF BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. Research problem. *Today, the urgency of the problem of prevention and correction of aggressive behavior among younger schoolchildren is increasingly indicated. Over the past few years, domestic and foreign scientists have noted a significant increase in the manifestations of aggressive tendencies in the school environment. Analysis of scientific psychological and pedagogical literature shows that the majority of studies on aggressiveness and aggression, manifestations of violence in the educational environment are devoted to adolescence (V.P. Grafsky, A.G. Dolgova, O.V. Mavlyanova, D.N. Pchelintseva, Ts.A. Shamlikashvili, S.V. Kharitonov and others). If earlier aggressiveness was a characteristic feature of adolescence, now the manifestations of aggressiveness are becoming relevant already for pupils of primary school age [1; 2; 3].*

According to the statistics of the children's helpline, which operates in all constituent entities of the Russian Federation, in 2019–2020, slightly less than 350 thousand calls were received in the Volga Federal District. Most often, children and adolescents turn to about problems in relationships with peers and about school, as well as about relationships with parents.

The problematic field of theoretical and applied research and its relevance is determined by the contradictions between: a) the need of society indicated at the state level for the implementation of civil and spiritual and moral education of children, on the one hand, and insufficient theoretical and technological development of the problem of psychological and pedagogical prevention and correction of non-constructive forms elementary school behavior; b) the requirements for the formation of civil and spiritual and moral consciousness and the level of its scientific and methodological support in the education system; c) the possibilities of developing an effective program of psychological and pedagogical prevention and correction of non-constructive forms of behavior of primary schoolchildren and its implementation in practice.

The purpose of the psychological research *is to develop the theoretical and methodological foundations of the content and practical ways of introducing a model of psychological and pedagogical prevention and correction of non-constructive forms of behavior in younger students. The authors in the theoretical and empirical part of the study use a complex methodology, qualitative and quantitative research methods. An integrated approach makes it possible to design and test*

a model of psychological and pedagogical prevention and correction of non-constructive forms of behavior in younger students. The psychological research included first grade students (54 people), their parents and teachers. Psychological research includes several stages: search-theoretical; experimental and experimental; generalizing and replicating experience.

Conclusions and recommendations. *The conducted theoretical and empirical research allowed to generalize well-known research projects on the problem of manifestation of aggression and aggressiveness, which were carried out by domestic and foreign scientists. Develop a program for diagnosing the forms and causes of the manifestation of aggression, aggressiveness and violence in children's school groups; to conduct a primary diagnosis of the severity of individual psychological characteristics of younger students (self-esteem, anxiety and behavioral reactions in critical situations), which cause aggressive reactions in the behavioral repertoire of younger students. In the future, it is planned: a) to assess the level of effectiveness of the created model of psychological and pedagogical prevention of correction of non-constructive forms of behavior of younger schoolchildren in the educational environment and to disseminate the experience of its functioning in the educational environment through performances in the psychological and pedagogical community.*

Keywords: *non-constructive forms of behavior, aggressiveness, junior schoolchild, model, prevention and psychocorrection.*

Введение. Проблема агрессии и, как следствие неконструктивного поведения, в образовательной среде в настоящее время актуальна как никогда. По данным Организации объединенных наций ежегодно возрастает число детей, подвергшихся насилию в школе вследствие агрессивных действий со стороны обучающихся [27].

О возрастании агрессивного поведения в образовательной среде свидетельствует и череда чрезвычайных ситуаций применения школьниками оружия, происшедших в российских школах, что привело к трагическим последствиям (январь, 2018 – Пермь; январь, 2018 – Сосновый Бор, республика Бурятия; март, 2018 – Шадринск; ноябрь, 2019 – Амурская область; май, 2019 – Саранск и т. д.).

Россия ратифицировала ряд конвенций, регламентирующих защиту детей от насилия. В соответствии с международными документами наше государство гарантирует доступность и безопасность образования, приоритет жизни и здоровья человека, недопустимость дискриминации и насилия в сфере образования. Для совершенствования и развития системы воспитания граждан Российской Федерации Правительством РФ утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [5]. Среди приоритетов государственной политики в области воспитания указано «создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности». Это предполагает «содействие разработке и реализации программ воспитания обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, которые направлены на повышение уважения детей друг к другу».

До недавнего прошлого агрессивность являлась характерной чертой подросткового возраста. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что большинство исследований, касающихся агрессивности и агрессии, проявлений насилия в образовательной среде и посвящены именно

подростковому возрасту (В.П. Графский, А.Г. Долгова, О.В. Мавлянова, Д.Н. Пчелинцева, Ц.А. Шамликашвили, С.В. Харитонов и др.). Однако в настоящее время проявления агрессивности становятся актуальными уже для учеников младшего школьного возраста, все чаще обозначается актуальность проблемы профилактики и коррекции агрессивного поведения в среде младших школьников [2; 3; 4].

Проблемное поле теоретико-прикладного исследования и его актуальность определяется противоречиями между: а) обозначенной на государственном уровне потребностью общества в осуществлении гражданского и духовно-нравственного воспитания детей, с одной стороны, и недостаточной теоретико-технологической разработанностью проблемы психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школ; б) требованиями к формированию гражданского и духовно-нравственного сознания и уровнем его научно-методического обеспечения в системе воспитания; в) возможностями разработки эффективной программы психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников и ее реализацией на практике.

Целью психологического исследования является разработка теоретико-методологических основ содержания и практических путей внедрения модели психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников. Авторы в теоретической и эмпирической части исследования используют комплексную методологию, качественные и количественные методы исследования. Комплексный подход дает возможность конструирования и апробации модели психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников. Целью настоящей статьи явилось представление результатов поисково-теоретического и опытно-экспериментального этапов психологического исследования. В психологическое исследование включены учащиеся первых классов (58 человек), их родители и педагоги.

Исходные теоретические положения

«Агрессия (от лат. *aggression* – нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам (одушевленным и неодушевленным)» [1, с. 20].

В зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях агрессивные действия выступают в качестве способа: достижения какой-либо значимой цели; психологической разрядки; удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении; изменения ситуации (С.Н. Ениколопов, Дж. Доллард, К. Левин, Н.Д. Левитов, М. Малер, Ю.Б. Можгинский, Ф. Перлз, А.Р. Ратинов, А.А. Реан, С. Розенцвейг, О.Д. Ситковская, Д.И. Фельдштейн и др.).

К настоящему времени агрессия как психологический феномен изучена в рамках различных теорий, направлений и рассматривалась, как:

– биологически врожденный механизм для отстаивания жизненного пространства (Ч. Дарвин, Д. Дезор, К. Лоренц и др.);

– внутриличностный конфликт, который проецируется на социальные объекты внешней среды (З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.);

– комплекс усвоенных реакций, позволяющих достигать желаемое (Т. Адорно, И. Брунсвик, Д. Левинсон и др.);

– естественная реакция индивида на препятствие на пути к цели (А. Бандура, Д. Доллард, Н. Миллер и др.);

– осознанное решение индивида, принятое в рамках актуальной системы ценностей и/или под влиянием внешних обстоятельств (И. Баллачи, Л. Берковец, Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон, Т. Ньюком и др.);

– результат нарушения социальных отношений личности с референтной или чужой группой (М. Биллинг, Р. Фелсон, М. Шериф и др.).

Анализ зарубежных и отечественных публикаций за 2018–2021 гг. позволил обозначить основные направления исследований проявления школьной агрессии. Следует отметить, что интерес зарубежных ученых к этой проблеме не ослабевает. В последние годы внимание специалистов направлено на изучение агрессивных проявлений в подростковом возрасте, в частности исследуются:

а) способы профилактики агрессии посредством механизмов принуждения, таких как виктимизация со стороны сверстников, и факторы, влияющие на социально-когнитивные процессы, связанные с агрессией и ненасильственными альтернативами агрессивного поведения (E.C. Bass, A.F. Bettencourt, W.M. Bukowski, L.M. Saldarriaga, C.B. Dunn, A.D. Farrell, S.K. Pittman, J.B. Santo, A.M. Velasqueez) [11; 22];

б) влияние макиавеллизма и индивидуальной популярности в группе на мотивы запугивания, а также факторы связанные с моделями агрессии и виктимизации со стороны сверстников (C. Berger, A.F. Bettencourt, S.C.S. Caravita, A.D. Farrell) [12; 13];

в) влияние пола и подверженности онлайн-насилию на агрессивные проявления в процессе взросления (K. Aime, M. Dery, J.T. Chiang, F.C. Chang, K.W. Lee, D. Paquette, P. Verlaan) [9; 14];

г) влияние родительских установок, привязанности к родителям; присутствие косвенного эффекта от виктимизации со стороны родственников на депрессию и тревогу; влияние моральной компетентности на виктимизацию (R. Balan, M. Balkis, F. Dobrean, M. Doehne, E. Duru, M. Schthild, M. von Grundherr, T. Turkdogan) [10; 15; 16];

д) влияние опыта поведения жертвы и наблюдателя на поведенческие проявления и психическое здоровье в будущем (R. Rose, M. Mercado, Kh. Marshall) [17];

е) влияние виктимизации со стороны сверстников и пола на самооценку здоровья; склонности к насилию и самооценкой (C.S. Coskun, A. Zhag, M. Karayagiz, S. De Luca, S. Oh, C. Liu, D. Sarlak, X. Song) [24; 26];

ж) подверженность насилию педагогов со стороны учащихся (F.L . Huang, C.L. Eddy, E. Camp) [19] и т. д.

Тема «детской агрессии и агрессивности», по мнению российских психологов (Л.Е. Тарасова, М.А. Фролкова), была очень долгое время закрыта и не получила должной разработки [7]. Анализ содержания диссертационных исследований за последние 20 лет показали, что отечественными психологами и педагогами изучены:

– феномен социальной агрессивности и психологические особенности ауто – гетероагрессивности, а также вербальной агрессии в подростковом возрасте (О.В. Глуздова, Е.В. Козырева, Л.А. Пашина, Л.М. Чепелева и др.);

– связь семейного воспитания и агрессивности в подростковом возрасте, а также поведенческие проявления агрессивности (Н.А. Васильченко, К.А. Воробьева, А.А. Крнеева, Н.А. Саблина, Ю.В. Смык и др.);

– гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста, динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями (Н.В. Жигинас, Е.А. Иванова, М.А. Исаева, Е.А. Карасева, О.В. Кобзева, Т.В. Несепуренко и др.);

– индивидуально-личностные особенности и ценностно-потребностная сфера личности подростков, склонных к агрессивному поведению (Т.В. Бурминская, А.А. Кириенко, А.Б. Крючкова, Е.С. Морозова, А.В. Никитин, О.А. Потапенко, С.В. Реттгес, Т.В. Слотина, Л.В. Смольникова и др.);

– способы предупреждения и коррекции агрессивности подростков в школе (Л.В. Андреева, Л.О. Андрюшина, З.А. Зимелева, И.Э. Кондракова, Т.Г. Луковенко, Е.И. Осеева, Е.Н. Прохорова, С.И. Сторожук, Е.В. Разаренова, А.С. Фомиченко и др.);

– психологические особенности представлений подростков об агрессивном поведении (О.В. Чурсинова);

– условия подготовки специалистов для работы с агрессивными подростками (М.Н. Заостровцева, О.И. Истрофилова, Т.И. Меньшикова и др.) [8].

Дети младшего школьного возраста сталкиваются с агрессивностью и агрессией, оказываясь в новой для себя социальной ситуации развития в школе, где для них «особенно значимы защита и отстаивание собственного Я» [3, с. 1].

К настоящему времени проведено достаточное количество исследований с участием младших школьников, в которых были изучены:

– предикторы детских траекторий открытой и косвенной агрессии, таких как стратегия воспитания в семье, отсутствие фигуры отца и/или индивидуальные особенности темперамента? а также социальная дезодаптация (K. Aime, S.J. Blakely-McClure, M. Dery, K.E. Kamper-DeMarco, L. Mutignani, K.J. Perry, P. Verlaan) [9; 25];

– особенности проявления факторов реактивной и проактивной агрессии в групповом и индивидуальном агрессивном поведении младших школьников (A. Carroll, M. McCarthy, S. Houghton, E.S. O'Connor, C. Zadow) [18];

– влияние пола и социальных норм на связь между агрессией и виктимизацией со стороны сверстников (E.C. Bass, L.M. Saldarriaga, A.M. Velasquez, J.B. Santo, W.M. Bukowski) [11];

– двунаправленность агрессии в дошкольном и младшем школьном возрасте, т. е. взаимосвязь между ролями «жертва» и «агрессор» и возможностью ответных действий со стороны «жертвы» (G. Huitsing, C. Monks) [21];

– связь регуляции эмоций и виктимизацией сверстников для детей с синдромом дефицита внимания/гиперактивности (N.D. Fogleman, K.E. Slaughter, R.J. Rosen, K.D. Leaberry, D.M. Walerius) [23];

– влияние детской агрессивности на уровень учебно-познавательной мотивации, на взаимоотношения со сверстниками (Е.Л. Голенищева, Л.И. Молчанова) [8];

– психолого-педагогические условия предупреждения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста и их сопровождения (Ю.А. Красноперова, С.А. Травина, К.С. Шалагинова и др.) [8].

Таким образом, следует признать, что к настоящему времени проанализированный отечественный и зарубежный опыт изучения и профилактики агрессивного поведения и неконструктивных форм поведения младших школьников, свидетельствует о том, что состояние данной проблемы в разных странах мира имеет схожие и специфические черты.

Результаты и обсуждение

Существующие обстоятельства подтверждают необходимость осуществления теоретико-прикладной работы по осуществлению системы психолого-педагогической профилактики и коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников и отработки навыков конструктивных ненасильственных действий в критических жизненных ситуациях. В процессе поисково-теоретических разработок были выделены основные научные психолого-педагогические подходы к организации и содержанию профилактики и коррекции проявлений агрессивности и агрессии в образовательной среде школы. Был очерчен и систематизирован круг проблем современного состояния профилактики и коррекции проявлений неконструктивных форм поведения младших школьников в образовательной среде по следующим параметрам:

– состояние готовности педагогов к решению проблем, связанных с развитием навыков конструктивных ненасильственных действий младших школьников в критических ситуациях;

– субъективно-личностные особенности младших школьников, влияющие на их поведенческие проявления в критических ситуациях.

В дополнение к онтологически заданным принципам методологического анализа проблемы агрессии и агрессивности младших школьников мы выделили принципы, которые выступают методологическими основаниями при разработке авторской модели психолого-педагогической профилактики коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников в образовательной среде (принцип системности; принцип комплексности и принцип конфиденци-

альности информации): а) принцип системности, обеспечивает разработку и реализацию научно-исследовательских и организационно-управленческих мер по предотвращению, выявлению и организации помощи детям в ситуации насилия с максимальным охватом всех необходимых компонентов; б) принцип комплексности, предполагает согласованность действий на всех уровнях (профессиональном, ведомственном, межведомственном) в зависимости от ситуации насилия и тяжести последствий; в**)** принцип конфиденциальности информации, предполагает, что вся информация, получаемая в процессе работы с конкретным случаем насилия, строго конфиденциальна и доступна только тем, кому она предназначена.

На поисково-теоретическом этапе эмпирического исследования были изучены некоторые индивидуально-личностные особенности младших школьников (самооценка, многомерная оценка тревожности) и проведена оценка поведенческих проявлений в критической ситуации посредством наблюдения и анкетирования школьников.

В исследовании приняли участие учащихся двух классов в количестве 58 человек, среди них 33 мальчика и 25 девочек.

Анализ данных, характеризующих тревожность школьников, показал, что:

– тревожность, имеющая непосредственное отношение к личностным особенностям ребенка и соответствующая: а) низкому уровню выраженности, чаще проявляется у девочек (20 %), чем у мальчиков (3 %); б) среднему уровню выраженности, чаще проявляется у мальчиков (31 %), чем у девочек (12 %);

– общая тревожность, результаты которой раскрывают переживания детей относительно их ориентации на мнение других в оценке поступков, успешности обучения, необходимости самораскрытия и демонстрации своих возможностей, выражена на высоком уровне у 42 % мальчиков и 44 % девочек, а на экстремально высоком уровне у 24 % мальчиков и 22 % девочек;

– психофизиологическое и психо-вегетативное тревожное реагирование ребенка в стрессогенных ситуациях на высоком уровне и экстремально высоком уровне наблюдается соответственно у 37 % и 18 % мальчиков и 24 % и 24 % девочек, а это означает, что почти у половины детей проявляются признаки астении, оказывающие влияние на адаптацию детей к новым условиям, нестабильность эмоциональных и поведенческих проявлений в кризисных ситуациях;

– тревожные реакции и состояния детей в отношении социальных контактов на высоком и экстремально высоком уровне чаще демонстрируют девочки (48 % и 16 %), нежели мальчики (30 % и 21 %);

– тревожные реакции и состояния детей относительно ситуаций, обусловленных школьным обучением, в частности тревога, связанная с успешностью детей в учебе и возникающая в ситуациях проверки знаний, проявляются на высоком и экстремально высоком уровне у мальчиков (39 % и 22 %) и у девочек (32 % и 20 %) (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность показателей,
характеризующих тревожность школьников (%)

	наименование показателя	мальчики (n=33)				девочки (n=25)			
		низкий	средний	высокий	экстремально высокий	низкий	средний	высокий	экстремально высокий
1	Оценка уровней тревожности, имеющих непосредственное отношение к личностным особенностям ребенка	3	31	42	24	20	12	44	20
2	Оценка особенностей психофизиологического и психовегетативного тревожного реагирования ребенка в стрессогенных ситуациях	0	45	37	18	0	52	24	24
3	Оценка роли в развитии тревожных реакций и состояний ребенка особенностей его социальных контактов	0	49	30	21	4	32	48	16
4	Оценка роли в развитии тревожных реакций и состояний ребенка ситуаций, связанных со школьным обучением	0	39	39	22	0	48	32	20

Анализ данных, характеризующих самооценку школьников, показал, что в рамках нашего исследования: а) большинство школьников демонстрируют адекватный уровень самооценки (76 % мальчики и 72 % девочки); б) заниженная самооценка наблюдается у 15 % мальчиков и 8 % девочек; в) завышенная самооценка выявлена у 9 % мальчиков и 20 % девочек (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность показателей,
характеризующих самооценку школьников (%)

Наименование уровня самооценки	мальчики (n=33)	девочки (n=25)
Неадекватно заниженная самооценка	6	4
Заниженная самооценка	9	4
Адекватная самооценка	76	72
Завышенная самооценка	3	16
Неадекватно завышенная самооценка	6	4

Сопоставляя результаты, характеризующие уровень тревожности школьников и их самооценку, мы обнаружили, что:

– отсутствуют существенные различия в выраженности показателей самооценки и тревожности у мальчиков и девочек;

– самооценка не оказывает влияния на тревожность, имеющую непосредственное отношение к личностным особенностям ребенка, а также на психофизиологическое и психо-вегетативное тревожное реагирование ребенка в критических ситуациях;

– самооценка оказывает влияния на тревожность связанную с успешностью детей в учебе и возникающую в ситуациях проверки знаний;

– самооценка оказывает влияние на тревожные реакции и состояния детей в отношении социальных контактов.

Таким образом, гипотеза о том, что самооценка и состояние тревожности, обусловленное разными ситуациями их жизни школьников взаимообусловлены, подтвердилась частично.

Анализ научных работ [8] и авторские наработки позволили классифицировать агрессивные проявления, которые наблюдаются в поведенческом репертуаре детей. К ним в рамках нашего исследования мы относим следующие:

– физическую агрессию, как действия с применением физической силы в отношении кого-либо (драка, шлепки, укусы, дергание за волосы и т. д.);

– вербальную агрессию как речевые высказывания, содержащие ругань, угрозу, крики, прозвища и т. д.;

– раздражительность, как проявление вспыльчивости по любому поводу и готовность перейти на уровень действий;

– косвенную агрессию, как действия/намерения в отношении себя (топанье ногами, крики в присутствии других) или направленные действия по распространению слухов, злобных шуток и т. д.;

– негативизм, как поведенческие проявления, при которых любые действия окружающих отрицаются и обесцениваются;

– обиду, как негативное эмоциональное состояние в отношении себя;

– подозрительность и осторожность во всем как негативное эмоциональное состояние в отношении других;

– чувство вины, как негативное эмоциональное состояние в отношении себя.

Анкетирование младших школьников и анализ результатов наблюдения педагогов свидетельствуют о том, что среди агрессивных проявлений, которые демонстрируют респонденты встречаются все выше перечисленные агрессивные реакции. Сопоставив индивидуальные реакции детей в критических ситуациях, уровень их самооценки и тревожности, были получены следующие данные:

– респонденты, имеющие адекватную самооценку, в критических ситуациях демонстрируют косвенную агрессию (17 %) и раздражение (10 %);

– респонденты, имеющие заниженную/неадекватно заниженную самооценку, в критических ситуациях демонстрируют физическую агрессию (17 %), вербальную агрессию (10 %), подозрительность (8 %) и чувство вины (8 %);

– респонденты, имеющие завышенную/неадекватно завышенную самооценку, в критических ситуациях демонстрируют физическую агрессию (21 %), вербальную агрессию (17 %), обиду (8 %), негативизм (4 %) и подозрительность (4 %);

– респонденты с экстремально высоким уровнем тревожности и завышенной/заниженной самооценкой в критических ситуациях демонстрируют агрессию (физическую, вербальную, обиду, негативизм, подозрительность) (20 %);

– респонденты с экстремально высоким уровнем тревожности и адекватной самооценкой в критических ситуациях демонстрируют обиду и чувство вины (17 %);

– респонденты с высоким уровнем тревожности и завышенной/заниженной самооценкой в критических ситуациях демонстрируют негативизм и подозрительность (8 %);

– респонденты с высоким уровнем тревожности и адекватной самооценкой в критических ситуациях демонстрируют чувство вины (8 %).

Таким образом, предположение о том, что самооценка и состояние тревожности обусловливают поведенческий репертуар школьников в критических ситуациях подтвердилось.

Выводы и перспективы исследования

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило обобщить известные научно-исследовательские проекты по проблеме проявления агрессии и агрессивности, которые были проведены отечественными и зарубежными учеными. Разработать программу диагностики форм и причин проявления агрессии, агрессивности и насилия в детских школьных коллективах; провести первичную диагностику выраженности индивидуально-психологических особенностей младших школьников (самооценка, тревожность и поведенческие реакции в критических ситуациях), обусловливающих агрессивные реакции в поведенческом репертуаре младших школьников.

Представленные теоретические и эмпирические данные позволили обозначить контуры некоторых направлений дальнейших исследований по рассматриваемой проблеме, в частности, в обозримом будущем возможно:

– разработать программу освоения младшими школьниками навыков ненасильственных форм поведения в критических жизненных ситуациях, расширяющих их поведенческий репертуар;

– провести мониторинг отношения родителей к процессу экспериментальной деятельности и планирование содержания информационно-просветительской деятельности педагогов.

– разработать и апробировать модель психолого-педагогической профилактики коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников в образовательной среде;

– оценить уровень эффективности созданной модели психолого-педагогической профилактики коррекции неконструктивных форм поведения младших школьников в образовательной среде и распространить опыт ее функционирования в образовательной среде посредством выступлений в психолого-педагогическом сообществе.

Литература

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд. / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

2. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2009. – Том 6. – № 2. – С. 80–84. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n2/28231.shtml (дата обращения: 11.04.2021)

3. Мавлянова О.В. Факторы трансформации неконструктивных форм агрессивного поведения в конструктивные // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2011. – Том 3. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n4/48752.shtml (дата обращения: 20.02.2021).

4. Мавлянова О.В. Особенности эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста с разными формами агрессивного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – Том 2. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n4/Mavlyanova.shtml (дата обращения: 13.04.2021).

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 30.03.2021).

6. Шамликашвили Ц.А., Харитонов С.В., Пчелинцева Д.Н., Графский В.П. Агрессивность учащихся средних и старших классов и предпочитаемые ими стили поведения в конфликтной ситуации, гендерный аспект // Психология и право. – 2018. – Том 8. – № 2. – С. 138–151. doi:10.17759/psylaw.2018080211

7. Тарасова Л.Е., Фролкова М.А. Опыт коррекции агрессивности младших школьников // Проблемы социальной психологии личности. – URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30291_full.shtml (дата обращения: 20.032.2021)

8. Электронная библиотека диссертационных работ по психологии – [Электронный ресурс]. URL: http://www.lib.ua-ru.net/disser/ru.html (дата обращения 24.03.2021)

9. M. Aime J.T. Dery D. Paquette P. Verlaan. Predictors of childhood trajectories of overt and indirect aggression: An interdisciplinary approach. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 4. – Pp. 382–393. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=23 (дата обращения: 18.04.2021)

10. Balan R., Dobrean A. Indirekt effects of rarental and peer attachment on bullying and victimization among abolescents: The role of negative automatic thoughts. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 6. – Pp. 561–570. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=1 (дата обращения: 18.04.2021)

10. Bass E.C, Saldarriaga L.M. Velasquez A.M., Santo J.B., Bukowski W.M. Unpacking the misfit effect: Exploring the influence of gender and social norms on the association between aggression and peer victimization. INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT. No. 2. 2021. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=C6qcBcYdfQ7mdBMbNJV&page=1&doc=14 (дата обращения: 07.04.2021)

12. Berger C., Caravita S.C. S. Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. JOURNAL OF ADOLESCENCE. – Vol. 46. – No. 6. – Pp. 45–56. – URL: https://apps.webofknowledge.com/CitedFullRecord.do?product=WOS&colName=WOS&SID=C6qcBcYdfQ7mdBMbNJV&search_mode=CitedFullRecord&isickref=WOS:000369877300006 (дата обращения: 07.04.2021)

13. Bettencourt A.F.; Farrell A.D. Individual and Contextual Factors Associated with Patterns of Aggression and Peer Victimization During Middle School. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE. – Vol. 42. – No. 2. – Pp. 285–302. – URL: https://apps.webofknowledge.com/CitedFullRecord.do?product=WOS&colName=WOS&SID=C6qcBcYdfQ7mdBMbNJV&search_mode=CitedFullRecord&isickref=WOS:000313411900010 (дата обращения: 07.04.2021)

14. Chiang J.T., Chang F.C., Lee K.W. Transitions in aggression among children: Effects of gender and exposure to online violence. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2021. – Vol. 47. – No. 3. – Pp. 310–319. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=72&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=6 (дата обращения: 07.04.2021)

15. Doehne M., Schthild M., von Grundherr M. Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 6. – Pp. 591–600. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=3 (дата обращения: 07.04.2021)

16. Duru E., Balkis M., Turkdogan T. Relational Violence, Social Support, Self-Esteem, Depression and Anxiety: A Moderated Mediation Model. JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES. – 2019. – Vol. 28. – No. 9. – Pp. 2404–2414. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=42&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=7 (дата обращения: 07.04.2021)

17. Rose R., Mercado M., Marshall Kh. Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior. JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES. – 2019. – Vol. 28. – No. 9. – Pp. 2415–2428. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=42&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=8 (дата обращения: 07.04.2021)

18. Carroll A., McCarthy M., Houghton S., O'Connor E.S., Zadow C. Reactive and proactive aggression as meaningful distinctions at the variable and person level in primary school-aged children. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 5. – Pp. 431–441. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=9 (дата обращения 07.04.2021)

19. Huang F.L., Eddy C.L., Camp E. The Role of the Perceptions of School Climate and Teacher Victimization by Students JOURNAL OF INTERPERSONAL VIOLENCE. – 2020. – Vol. 35. – No. 23–24. – Pp. 5526–5551. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=63&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=40

20. Runions K., Salmivalli Ch., Shaw T., Burns S., Cross D. Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully / victim status AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 5. – Pp. 501–511. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=10 (дата обращения: 07.04.2021)

21. Huitsing G., Monks C. Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. AGGRESSIVE BEHAVIOR. – 2018. – Vol. 44. – No. 4. – Pp. 394–405. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=19 (дата обращения: 07.04.2021)

22. Farrell A.D., Dunn C.B., Pittman S.K., Bettencourt A.F. Patterns of Adolescents' Appraisals of Responses to Problem Situations: Associations with Aggression, Victimization, and Contextual Factors. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE. – Vol. 50. – No. 4. – Pp. 641–662. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=C6qcBcYdfQ7mdBMbNJV&page=1&doc=15 (дата обращения: 07.04.2021)

23. Fogleman N.D., Slaughter K.E., Rosen R.J., Leaberry K.D., Walerius D.M. Emotion regulation accounts for the relation between ADHD and peer victimizati. JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES. – 2019. – Vol. 28. – No. 9. – Pp. 2429–2442. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=42&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=9 (дата обращения: 07.04.2021)

24. Karayagiz M., Coskun C.S., Sarlak D. An Analysis of the Relationship Between High School Students' Tendency Toward Violence, Self-Esteem, and Competitive Attitude. JOURNAL OF INTERPERSONAL VIOLENCE. – 2020. – Vol. 35. – No. 23–24. – Pp. 5976–5996. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=63&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=38

25. Ostrov J.M., Kamper-DeMarco K.E., Blakely-McClure S.J., Perry K.J., Mutignani L. Prospective Associations between Aggression/Bullying and Adjustment in Preschool: Is General Aggression Different from Bullying Behavior? JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES. – 2019. – Vol. 28. – No. 9. – Pp. 2572–2585. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=42&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=13 (дата обращения: 07.04.2021)

26. Zhag A., De Luca S., Oh S., Liu C., Song X. The moderating effect of gender on the relationship between bullying victimization and adolescents' self-rated health: An exploratory study using the Fragile Families and Wellbeing Study. CHILDREN AND YOUTH SERVICES REVIEW. – 2019. – Vol. 96. – No. 1. – Pp. 155–162. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=37&SID=E2NlRwNtm1GPal451u5&page=1&doc=17 (дата обращения: 07.04.2021)

27. Pinheiro P.S. World Report on Violence Against Children. – 2006. – URL: http://www.unicef.org/violencestudy/reports.html (дата обращения: 30.03.2021).

УДК 378

Л.А. Краснова, к.п.н., доцент
В.Ю. Шурыгин, к.ф.-м.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. *В условиях обновления и совершенствования системы образования, изменений, происходящих в российском обществе, связанных с существенной перестройкой социальных стереотипов, сменой системы ценностей, в ходе подготовки будущего учителя встает задача не только овладения основами профессии, но создание условий для развития его общей культуры. Одним из путей решения данной проблем является использование историко-биографического подхода в преподавании учебных дисциплин. Однако, как показывает практика, в рамках аудиторного времени не всегда удается в полной мере уделить внимание историко-биографическим сведениям. В этой связи часть такой работы целесообразно организовывать, используя дистанционные технологии, в частности, возможности цифровых образовательных ресурсов. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является: осуществить анализ опыта использования историко-биографического подхода в процессе преподавания курса физики в вузе на основе применения цифровых образовательных ресурсов в системе LMS Moodle в контексте повышения воспитательного потенциала образовательного процесса.* ***Методы исследования:*** *анализ, наблюдение, опрос, интерпретация, обобщение. Исследование проводилось на базе Елабужского института Казанского федерального университета. В исследовании приняли участие 52 студента направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Математика и физика» отделения математики и естественных наук.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значимости использования разработанных в LMS Moodle дистанционных модулей по разделам физики, содержащих необходимые обучающие, контролирующие и вспомогательные элементы по истории физики. Применение историко-биографического подхода на основе дистанционных образовательных модулей вносит суще-*

ственный вклад в повышение эффективности образовательного процесса, организацию учебно-познавательной и самостоятельной деятельности по овладению физической теорией, способствует профессиональному становлению будущих педагогов, решению глобальных воспитательных задач. ***Результаты исследования*** *могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин, реализуемых в рамках высшего образования.*

Ключевые слова: вуз, физика, историко-биографические сведения, дистанционные образовательные модули.

L.A. Krasnova,
Dr. PhD Associate professor
V.Yu. Shurygin,
Dr. PhD Associate professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Elabuga, Russia

USING THE HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL APPROACH IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *In the context of the renewal and improvement of the education system, the changes taking place in Russian society associated with a significant restructuring of social stereotypes, a change in the value system, in the course of training a future teacher, the task is not only to master the basics of the profession, but to create conditions for the development of his general culture [4, 6]. One of the ways to solve this problem is to use the historical and biographical approach in teaching academic disciplines. However, as practice shows, it is not always possible to pay full attention to historical and biographical information within the classroom time. In this regard, it is advisable to organize part of such work using distance technologies, in particular, the possibilities of digital educational resources. Based on the above, the purpose of the study is: to analyze the experience of using the historical and biographical approach in the process of teaching a physics course at a university based on the use of digital educational resources in the LMS Moodle system in the context of increasing the educational potential of the educational process. Research methods: analysis, observation, survey, interpretation, generalization. The study was conducted on the basis of the Yelabuga Institute of the Kazan Federal University. The study involved 52 students of the direction of training "Pedagogical Education", profile "Mathematics and Physics" of the Department of Mathematics and Natural Sciences. Conclusions and recommendations. The conducted research allows us to draw a conclusion about the importance of using the distance modules developed in LMS Moodle for physics sections, containing the necessary teaching, controlling and auxiliary elements on the history of physics. The use of a historical and biographical approach based on distance learning modules makes a significant contribution to increasing the effectiveness of the educational process, organizing educational, cognitive and independent activities to master physical theory, contributes to the professional development of future teachers, and the solution of global educational problems. The research results can be used in the process of teaching academic disciplines implemented in the framework of higher education.*

Keywords: *university, physics, historical and biographical information, distance learning modules.*

Введение. В современных условиях особо значимым становится поиск новых подходов, усиливающих воспитательный потенциал образовательного контента учебных дисциплин на всех ступенях обучения [6]. В этой связи в процессе подготовки будущих педагогов важной задачей является создание условий для формирования их профессиональной компетентности в контексте развития общей культуры. В процессе изучения физики в вузе важным мето-

дом, позволяющим более детально и полно рассматривать изучаемые явления и процессы, является историко-биографический метод.

Историко-биографический подход в науке понимается как метод исторического исследования, направленный на описание, реконструкцию и анализ обстоятельств жизни, результатов деятельности, психологического портрета ученого, исторической личности [7].

Данный метод позволяет не только повысить интерес к изучению учебной дисциплины, историческим этапам развития соответствующей науки, но и способствует решению ряда важных воспитательных задач таких, как формирование научного мировоззрения, нравственности, идейной убежденности, патриотизма и т. д. [11].

Изучение курса физики предполагает рассмотрение соответствующих разделов физики в процессе реализации различных видов аудиторной и самостоятельной работы. Каждый раздел имеет историко-биографический потенциал, раскрывающий особенности изучаемых явлений, теории, понятий и законов. Однако, как показывает практика, в рамках аудиторного времени не всегда удается в полной мере уделить внимание историко-биографическим сведениям, поскольку приоритетным является усвоение теоретического учебного материала, его прикладного характера в процессе решения различного типа задач и выполнения лабораторных работ. В этой связи, альтернативой осуществления такой работы является использование цифровых образовательных ресурсов.

Теоретический анализ литературы. Историко-биографический метод известен достаточно давно. Научно-методологические принципы историко-биографического подхода связаны с исследованиями В. Дильгея [2]. Он ввел понятие «наук о духе», к которым он относил историю. В XX веке историко-биографический метод получил развитие под влиянием достижений социологии и психологии, где «биографический метод» представлен как «метод жизнеописаний» (Н. Дельзина) [3, 41]. Начало историко-биографического похода в рамках физики положено французским ученым Ф. Араго [1]. Особенности использования историко-биографических сведений в учебном процессе отражены в работах Лебедева В.И., Турышева И.К., Усовой А.В., Савеловой Е.В., Соколова И.И. и др. [8]. В настоящий период историко-биографический подход является предметом исследования многих наук.

Цель исследования. Авторами разработаны электронные образовательные ресурсы в системе LMS Moodle, которые содержат материалы по истории физики. **Целью** настоящего исследования является: осуществить анализ опыта использования историко-биографического подхода в процессе преподавания курса физики в вузе на основе применения цифровых образовательных ресурсов в контексте повышения воспитательного потенциала и результативности образовательного процесса.

База исследования. В исследовании приняли участие 52 студента 1, 2 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика и физика») Елабужского института Казанского федерального университета.

Методы и методика исследования:

– теоретические методы, включающие анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, сравнение;

– эмпирические методы использование историко-биографического подхода на основе внедрения разработанных дистанционных модулей в учебный процесс, оценка их эффективности, наблюдение, опрос, анкетирование студентов.

Результаты исследования.

Реализация историко-биографического подхода в структуре электронных образовательных курсов осуществляется посредством соответствующих элементов.

Так, например, для представления теоретического материала применяется элемент «Лекция». Данный элемент представлен в виде веб-страницы. Функциональная особенность данного элемента – возможность включения теоретического материала и историко-биографических сведений, которые могут содержать не только текстовый и графический материал, но и любые презентации, анимации, видеоролики. Кроме того, теоретические материалы перемежаются тестовыми вопросами, в том числе, из области истории физики. Опыт показывает, что проработанный в таком виде материал усваивается студентами гораздо глубже [10].

Электронные образовательные курсы содержат ряд элементов, которые пополняются в результате выполнения самостоятельной работы студентами под руководством преподавателя в процессе изучения курса физики. К таким элементам относятся интерактивный глоссарий, «Вики».

Работа с данными элементами активизирует самостоятельную работу студентов, а также обеспечивает наполняемость ресурсов интересными материалами по истории физики.

В структуре электронных курсов особое значение имеет база данных «Выдающиеся ученые». Данный элемент предназначен для самостоятельного отбора студентами различных сведений о жизни и деятельности известных ученых, которые внесли большой вклад в развитие физики как науки. Выполняя данное задание, студенты учатся анализировать, сопоставлять, работать с различными источниками, познавать и оценивать значимость изучаемого.

Работа с дистанционными модулями предполагает написание рефератов, эссе по темам, связанным с историей развития курса физики. С целью управления данным процессом, организацией взаимопроверки используется инструмент «Workshop.

Система LMS Moodle обладает достаточно большим инструментарием для проведения различных видов контроля. В частности, данная образовательная площадка позволяет создавать тестовые задания самых различных типов, которые содержат вопросы и задания с историческим содержанием. На рисунке 1 показан пример такого задания.

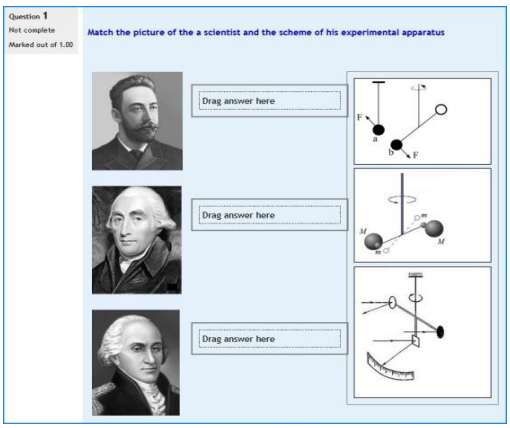


Рисунок 1. Тестовые задания

Тестовые задания применяются как в рамках текущего контроля в процессе изучения определенной темы, так и после завершения изучения темы или раздела.

Историко-биографические сведения являются своеобразной основой для выполнения различных видов научно-исследовательских работ. Особую ценность имеют историко-биографические сведения, связанные с научным потенциалом вуза, раскрывающие преемственность в развитии науки, значимость научных достижений ученых университета. Прикосновение к биографии исследователей раскрывает основы знаний о влиянии научных открытий на социальные процессы, показывает роль науки в развитии общества. Участие в научно-исследовательской деятельности, понимание исторических обстоятельств повышает интерес к физике, способствует формированию уважения, нравственности, патриотизма.

На заключительном этапе исследования с помощью инструментов «Опрос» и «Анкета» был проведен анализ проделанной работы. Цель данного этапа состояла в выяснении мнения студентов об эффективности используемых электронных образовательных курсов в целом и отдельных видов самостоятельной работы студентов в контексте реализации историко-биографического подхода при изучении физики. Анализ полученных результатов, опроса, выполненных заданий, а также отзывов студентов позволяет сделать вывод о целесообразности включения историко-биографического контента в содержание учебного материала посредством системы LMS Moodle. В частности, 92 % студентов отметили обоснованную структуру обучающих модулей, включающих исторический материал в виде вступлений к лекциям, гиперссылок, видеоматериала, презентаций, различных видов заданий, что создает широкие возможности для активизации самостоятельной работы, способствует формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, общекультурному развитию, готовности к успешной профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, использование историко-биографического подхода способствует вовлечению обучающихся в процесс познания, направленного на более глубокое освоение и понимание сути изучаемых явлений.

Анализ результатов проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что применение историко-биографического подхода на основе электронных образовательных модулей вносит существенный вклад в повышение воспитательного потенциала и эффективности образовательного процесса. Обращение к историко-биографическим фактам в процессе изучении физики раскрывает основные этапы развития науки со всеми ее успехами и противоречиями, приобщает к истории, культуре. Это не уход от актуальных проблем современности, а напротив возможность более глубокого понимания истоков и перспектив научно-технического прогресса, ориентации в культурных ценностях противоречивого, стремительно меняющегося мира.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин, которые реализуются в системе высшего образования на разных направлениях подготовки.

Литература

1. Араго Ф. Биографии знаменитых астрономов, физиков, геометров. Т. II и III. – 2000. – Ижевск: Изд-во «Регулярная и хаотическая динамика».

2. Дильтей В. Категории жизни (Глава из сочинения В. Дильтея «Структура исторического мира в науках о духе». (Перевод по изданию: Dilthey W. Gesammelte Schriften. VII. Bd. Stuttgart, Gottingen. – 1992. – S. 228–246) // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129–143.

3. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1998. – 208 с.

4. Клепиков В.Н. Духовно-нравственное воспитание на уроках физики в современной школе // Физика в школе. – 2020. – № 2. – С. 38–46.

5. Krasnova L.A., Shurygin V.Y. Development ofteachers' information competency in higher education institution // Astra Salvensis. – 2017. – № 5 (10). – P. 307.

6. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 38–46.

7. Мазур Л.Н. Историко-биографический метод. Понятия и категории. Вспомогательный проект портала Хронос. – URL: http://ponjatija.ru/node/10970).

8. Sabirov A.G. Heuristic potentials of biographical method in historical and phlosophical studies // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – V. 6, № 3. – P. 249–254.

9. Sabirova F.M. Opportunities of biographic method in improvement of physics teacher training // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V. 27. – P. 294–298. – URL: http:// www.idosi.org/wasj/wasj27%28elelc%2913/61.pdf.

10. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Реализация историко-биографического подхода в преподавании физики средствами дистанционного обучения// Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 2 (23). – С. 323–327.

11. Хутороской А.В. Биографический метод в обучении физике. Памяти Л.Н. Хуторской // Физика в школе. – 2016. – № 7. – С. 19–27.

УДК 378.4

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. *В настоящее время наблюдается устойчивый интерес к образованию и науке как к решающим и ключевым факторам повышения качества жизни людей. Научно-исследовательская деятельность студенческой молодежи является важным элементом на пути становления будущих специалистов. Однако, несмотря на активное повышения интереса студентов к науке, существуют и определенные проблемы (отсутствие свободного времени и уверенности в своих силах, финансовые трудности, стресс и др.). К этим трудностям добавилась и пандемии COVID-19, изменившая весь уклад жизни общества, а также сильно повлиявшая на сферу науки и образования. В этой связи* ***цель исследования:*** *изучение отношения студентов к научной деятельности в условиях пандемии COVID-19. В качестве основного* ***метода исследования*** *был использован опрос. В исследовании приняли участие 310 студентов бакалавриата Смоленского государственного университета.* ***Выводы и рекомендации.*** *Анализ результатов исследования показал, с одной стороны, в целом недостаточную мотивацию студенческой молодежи к ведению научной деятельности, а с другой, незначительный рост интереса к научной деятельности в условиях пандемии COVID-19. Авторы отмечают, что привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности может являться действенным средством борьбы со стрессом в период пандемии.*

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность студентов, пандемия COVID-19, наука, студенты, университет.*

S.A. Kremen
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Department of Pedagogics and Psychology
Smolensk State University
K.P. Tsitsikashvili
Student
Smolensk State University
Smolensk, Russia

A STUDY ON ATTIDUES TOWARDS RESEARCH AMONG STUDENTS IN A CONDITION OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *At present a sustained interest in education and science as decisive and key factors to improve the quality of life of people is observed. The research work of student youth is an important element on the way of becoming future specialists. However, despite the active involvement of students in research, there are certain problems (the lack of free time and self-confidence, financial difficulties, stress, etc.). COVID-19 pandemic added to these difficulties, which has changed the entire life of society, and also strongly influenced science and education. In this regard,* ***the aim of the study*** *is to identify the attitude of students to research work in the context of the COVID-19 pandemic. A questionnaire was used as the main* ***research method*** *of the study. In the study 310 undergraduate students of the Smolensk State University were involved.* ***Conclusions and recommendations.*** *The analysis of the research results showed, on the one hand, insufficient motivation of student youth to conduct scientific activities in general, and on the other hand, a slight increase in*

interest in scientific activities in the context of the COVID-19 pandemic. The authors note that involving students in research work can be an effective means of dealing with stress during a pandemic.

Keywords: *scientific-research work of students, COVID-19 pandemic, science, students, university.*

Введение. 2021 год, объявленный в России «Годом науки и технологий», демонстрирует признание труда исследователя, повышенный интерес государства к образованию и науке, как к решающим и ключевым факторам национальной безопасности, повышения качества жизни людей [5]. В стране создаются все возможные условия для привлечения студенческой молодежи к научной деятельности: ведется активная работа научных сообществ, организуются конференции, семинары и открытые лекции ведущих исследователей страны и мира, проводятся многочисленные конкурсы и олимпиады. В результате этой непрерывной и многоуровневой работы будущие специалисты овладевают профессиональными и общенаучными знаниями, умениями проводить научно-исследовательскую работу, растет их публикационная активность. Согласно исследованиям ВЦИОМ, поддержать решение своих детей заниматься наукой готовы почти две трети родителей, а каждый десятый студент в стране готов выбрать научную карьеру [3]. Эти показатели чрезвычайно значимы, так как на протяжении достаточно долгого времени не было понимания важности занятия наукой среди молодежи, в основном это только декларировалось. В этой связи помощник президента РФ А.А. Фурсенко заявил, что «повысился интерес не только к биологическим объектам, наукам о жизни, но и к конвергентным исследованиям, когда мы одновременно должны учитывать и гуманитарные, и социальные, и естественно-научные аспекты изучаемых явлений» [8].

Однако занятие студентов исследовательской деятельностью имеет как объективные проблемы: недостаточное финансирование и пропаганда важности НИР, отсутствие возможностей и свободы выбора тематики исследований, слабая научная мобильность, так и субъективные: отсутствие свободного времени и уверенности в своих силах, финансовые трудности, стрессы [19]. К этим трудностям добавилась и пандемии COVID-19, изменившая весь уклад жизни общества и сильно повлиявшая на сферу образования и науки [10]. Переход на дистанционное обучение и онлайн-формат научных мероприятий, потеря работы, невозможность посещать развлекательные мероприятия, способствовали появлению у студентов большого количества свободного времени.

Проведенные к настоящему времени немногочисленные исследования, не дают однозначного ответа про позитивные или негативные влияния пандемии COVID-19 на занятие научной работой студентов. В этой связи нам представляется важным изучить, как повлияла пандемия на возможности и желание студентов заниматься научной деятельностью.

Теоретический анализ литературы. Научно-исследовательская деятельность студенческой молодежи является важным элементом на пути становления будущих специалистов, способных конкурировать в профессиональной среде на рынке труда, уметь адаптироваться под постоянные изменения в обществе, предвидеть и анализировать их [6].

Группа зарубежных исследователей подчеркивает, что приобретение опыта научного исследования влияет на личностно-профессиональное развитие, умение мыслить критически, улучшает успеваемость студентов [22]. Многие отмечают важность занятия научной деятельностью для развития дальнейшей карьеры [25].

В.В. Балашов выделяет несколько форм научно-исследовательской работы студентов: в рамках учебного процесса (курсовые и дипломные работы, различные задания научно-исследовательской направленности), вне процесса обучения в вузе (конкурсы, олимпиады, научные конференции) и научная деятельность вне конкретного университета [2]. В ходе научно-исследовательской работы, при написании статей, участии в научных проектах и конференциях студенты знакомятся с методологией научной деятельности, развивают навыки критического мышления [12], учатся работать самостоятельно и в исследовательском коллективе, пробуют различные виды работ. Это способствует развитию у них уверенности в своих силах, определению круга научных интересов, подготовке к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, многие студенты, начав проводить научное исследование в бакалавриате, затем продолжают его в магистратуре и аспирантуре [14]. Определенную пользу получают и преподаватели (повышается удовлетворенность от своей работы и улучшается качество собственной исследовательской деятельности), и университеты в целом [21]. То есть, в современном вузе научно-исследовательская деятельность, с одной стороны, включена в образовательный процесс и является его важным и неотъемлемым звеном, а с другой – является значимым компонентом научной деятельности университета в целом, что непосредственно влияет на рост показателей его эффективности.

Вовлечение в научную деятельность может быть сопряжено с многочисленными препятствиями. Недостаток знаний о самом процессе проведения исследования и, следовательно, неуверенность в правильности своих действий, финансовые затруднения. Молодые люди нередко разочаровываются в научной работе, не приобретя нужных им навыков или не получив одобрения со стороны научного руководителя [24]. Отрицательный исследовательский опыт может пагубно повлиять на учебу в университете и даже на последующую профессиональную карьеру [17]. М. Веллс (Wells) отмечает, что многие студенты могут испытывать тревогу и даже стресс по поводу проводимого исследования, если не могут справиться с существующими требованиями и проблемами [27]. Кроме того, преподаватели нередко переоценивают осведомленность студентов, особенно младших курсов, о требованиях к проведению научных исследований. Некоторые исследователи считают неэффективным привлекать студентов бакалавриата к научной деятельности [16], так как преподавателю нужно тратить намного больше времени и усилий на введение их в процесс научного исследования, в то время как магистранты и аспиранты уже имеют хорошие представления о такой работе. Также отмечается, что бакалавр не всегда останется заниматься научным исследованием, тогда как магистрант и аспирант может «задержаться» на более длительный срок [13].

Для того чтобы подготовить студентов младших курсов к научной работе, ряд исследователей рекомендует добавить основы исследовательской работы в программу своих курсов, рассказывать, как они сами проводят научную работу или же привлекать для этого студентов старших курсов [18]. Многое зависит от личности научного руководителя, его лидерских качеств, умения конструктивно критиковать, разъяснять детали [15]. Включив студента в состав действующей лаборатории или рабочей группы, именно он должен помочь ему понять концепцию проведения исследования в целом, развивать интерес к науке [26].

Однако, приступая к выполнению научных исследований, важно, чтобы студенты не только понимали его основы, но и были осведомлены о возможной выгоде от участия в них [11]. Например, получение повышенной стипендии или гранта, возможность обращения к научному руководителю за рекомендацией для поступления в магистратуру и т. д.

Одной из форм развития интереса студентов к научной деятельности является студенческое научное общество (СНО), которое существует во многих университетах России и за рубежом. Основной его целью является повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов, выявление и привлечение талантливой молодежи в научно-исследовательскую деятельность, помощь в ее реализации, популяризация науки в молодежной среде [4]. К сожалению, очень часто его деятельность носит формальный характер и немногие молодые исследователи «могут сделать шаг из студенческого кружка в научную жизнь» [1].

Что касается научной работы в ситуации пандемии, то, согласно исследованиям, количество публикаций за это время значительно выросло, особенно это касается исследований касательно самой пандемии, возрос также и уровень международного соавторства [23]. В этой связи повысились возможности занятия исследованиями и для студентов [9]. В тоже время, вынужденная изоляция стала причиной определенных затруднений в процессе реализации тех или иных исследовательских проектов, приостановлен обмен исследователями, и после пандемии ситуация может только ухудшиться в силу того, что университеты, испытывающие недофинансирование, не будут спонсировать исследования, не связанные с пандемией [20].

Во время пандемии многие студенты испытывают затруднения при дистанционном обучении в силу низкого уровня технической оснащенности, недостатка средств по причине потери работы [7]. Кроме того, вынужденная изоляция, отсутствие живого общения, нахождение вдали от родственников и друзей, невозможность в большинстве случаев заниматься хобби и скука, сильно повлияли на их психологическое состояние: повысился уровень стресса, упаднических настроений, чувства одиночества [28].

Цель исследования. Целью нашего исследования является выявление отношения студентов к научной деятельности в условиях пандемии COVID-19.

При проведении исследования нас интересовали следующие исследовательские вопросы:

– Какова общая осведомленность студентов о научной работе, проводимой в вузе?

– Какова мотивация студенческой молодежи для занятия исследовательской деятельностью?

– Повлияла ли пандемия COVID-19 на занятия научной деятельностью у студентов?

База исследования. В исследовании приняли участие 310 студентов-бакалавров 8 факультетов Смоленского государственного университета. В выборку вошли студенты обоего пола (девушки – 218, юноши – 92) с 1 по 5 курсы, из них большинство (51,9%) составили студенты пятых курсов.

Методы и методики исследования. При проведении исследования нами были использованы теоретические (анализ литературы) и эмпирические (опрос) методы исследования. В качестве основного инструментария исследования был использован специально составленный опросник для студентов, состоящий из 14 открытых и закрытых вопросов, направленный на выявление их осведомленности о научной работе, проводимой в университете, вовлеченности в нее, влиянии пандемии на научную активность. Опрос проводился на добровольной основе в сети интернет.

Результаты исследования. Анализ результатов исследования показал, что научная деятельность студентов в ситуации пандемии COVID-19 (апрель-декабрь 2020 г.) стала проходить активнее, чем до этого. Так, если до пандемии количество регулярно занимавшихся различными формами научно-исследовательской работы составляло – 54,7 %, причем вне учебного процесса в вузе только 27,2 %, то с апреля 2020 года количество занимавшихся выросло до 59,9 %, из них вне учебного процесса – 35,1 %. 18,8 % из регулярно занимавшихся научно-исследовательской работой отметили, что у них стало больше времени для занятия наукой, у 23,4 %, напротив, время на занятия наукой сократилось, у четверти опрошенных в целом ничего не изменилось, а 32,8 % затруднились ответить.

Согласно результатам исследования около 29,7 % студентов не знают, чем в целом занимается студенческое научное общество. Практически половина опрошенных (48,4 %) знают, что оно организует различные научные мероприятия. 42,9 % респондентов не знают, если ли студенческое научное общество на их факультете и в вузе. Следствием этого является то, что студенты, желающие заниматься настоящей научной деятельностью на младших курсах (62,5 %), приступают к ней только на старших, в основном, при написании курсовых и дипломных работ.

Что касается непосредственного участия студенческой молодежи в том или ином виде научной работы за пределами учебного процесса, то в основном они принимают участие в написании статей (54,7 %), выступают на научных конференциях и форумах (46,9 %), участвуют в олимпиадах (32,8 %) и исследовательских проектах (28,1 %).

Следует отметить, что мотивация студентов к занятию научной деятельностью также разнородна. Большинство (57,8 %) стремится к личностному саморазвитию и самосовершенствованию, развитию в профессиональном плане (53,1 %). Другие же хотят получить новые знания о той или иной проблеме (35,9 %) или же получить возможности для дальнейшего карьерного роста

в научной среде (32,8 %). Некоторыми респондентами было отмечено расширение сети контактов, общение (29,7 %), а также получение повышенной стипендии (28,1 %).

21,9 % студентов уже имеют, как минимум, две научные публикации, 34,3 % участвуют хотя бы раз в год в научных конференциях. 8,7 % опрошенных отметили, что принимают участие в различных научных мероприятиях несколько раз в году. Как правило, это конференции и мероприятия, проводимые в самом университете (76,5 %), реже – регионального (28,1 %), всероссийского (15,6 %) и международного (20,3 %) масштабов.

Среди тех студентов, которые не занимаются научной деятельностью (45,3 %), есть те, кто хотел бы принять в ней участие, но не хватает времени (37,5 %) и информации о процессе проведения исследования в целом (25 %). У других же респондентов превалирует мнение, что это не нужно и не интересно (29,7 %).

Только 21,9 % респондентов связывают занятия наукой с последующим поступлением в магистратуру, а затем в аспирантуру, большинство же (62,5 %) не планируют заниматься научной деятельностью после окончания университета.

Кроме того, студентами было выдвинуто несколько предложений, касающихся различных форм и направлений научной работы: «появление регулярно издаваемого научного журнала, где студенты всех факультетов могли бы представлять свои статьи», «бизнес, инновационные технологии в сфере экономики, маркетинга, экологии», «исследование взаимоотношений между политикой и экономикой», «научные исследования на тему влияния дистанционного обучения на качество образования» и другое.

Заключение. Исследование показало, что интерес к научной деятельности в условиях пандемии COVID-19 незначительно возрос. Практически все опрашиваемые, ответили, что занимались научно-исследовательской работой в рамках учебного процесса. Некоторые студенты не знают, что в университете и на всех факультетах действует студенческое научное общество. В то же время, осведомленные студенты свободно называют направления его работы. Кроме того, большинство студентов младших курсов уверены, что научную деятельность можно вести только на старших курсах, а старшекурсники считают, что нужно начинать как можно раньше.

Респонденты, которые уже принимали участие в научных мероприятиях, отметили, что в условиях пандемии стали заниматься этим чаще, в силу появившегося свободного времени, желания углубиться в изучаемую дисциплину, заработать дополнительные баллы для поступления в магистратуру. Только студенты, состоящие в студенческом научном обществе, осведомлены о повышенных стипендиях, наградах за исследовательскую деятельность, о возможностях развития своего научного потенциала, что говорит о недостаточной работе по популяризации НИРС. Исследование продемонстрировало, с одной стороны, недостаточную мотивацию студенческой молодежи к ведению научной деятельности, а с другой, показало, что условия пандемии способствовали росту интереса и возможностей к участию в исследовательской работе.

Мы считаем, что привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности может являться действенным средством борьбы со стрессом в непростое время пандемии. Результаты исследования могут быть использованы для повышения интереса студентов к научной деятельности на всем протяжении обучения в вузе, внедрения новых форм НИР в учебный процесс, активизации деятельности студенческого научного общества, выполнения исследовательских работ для потенциальных работодателей.

Литература

1. Андронов И.С. Студенческое научное общество в структуре интеллектуального капитала высшей школы // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века: сборник научных трудов участников Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 106–109.

2. Балашов В.В. Социально-психологические закономерности формирования позитивных ожиданий студенчества по отношению к научно-исследовательской деятельности // Вестник университета. – 2012. – № 2. – С. 348–353.

3. Год науки и технологий в России. ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/god-rossiiskoi-nauki-i-tekhnologii (дата обращения: 01.03.21).

4. Зарединова Э.Р., Литвинов Г.А. Система организации научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 18–23.

5. Заседание Совета по науке и образованию. Совет по науке и образованию. – URL: http://kremlin.ru/events/president/news/64977 (дата обращения: 25.02.21).

6. Коллини С. Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 264 с.

7. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России / под общ. ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина; науч. ред. Л.Н. Овчарова. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.

8. «Мы должны перестроить нашу науку». Известия. – URL: https://iz.ru/688916/ivan-cheberko/my-dolzhny-perestroit-nashu-nauku (дата обращения: 29.11.20).

9. Терентьев Е.А., Захарова У.С. «Это работает!»: переход на удаленный режим работы и дистанционное обучение в оценках преподавателей российских университетов // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. – 2020. – М.: НИУ ВШЭ. – С. 67–79.

10. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования. – URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 01.08.20).

11. Cooper K.M., Cala J.M. & Brownell S.E. Cultural capital in undergraduate research: an exploration of how biology students operationalize knowledge to access research experiences at a large, public research-intensive institution // IJ STEM Ed. – 2021. – 8 (6). – P. 1–17. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00265-w.

12. Cooper K.M., Gin L.E., Akeeh B., Clark C.E., Hunter J.S., Roderick T.B., Elliott D.B., Gutierrez A.L., Mello M.R., Pfeiffer L.D., Scott R.A., Arellano D., Ramirez D., Valdez M.E., Vargas C., Velarde K., Zheng Y., Brownell S.E. Factors that predict life sciences student persistence in undergraduate research experiences // PLoS One. – 2019. – 14 (8). – e0220186. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220186.

13. Hayward C.N., Laursen S.L., Thiry H. Why Work with Undergraduate Researchers? Differences in Research Advisors' Motivations and Outcomes by Career Stage // CBE-Life Sci Educ. – 2017. – 16 (1). –ar13. doi:10.1187/cbe.16-07-0229.

14. Hernandez P.R., Woodcock A., Estrada M., & Schultz P.W. Undergraduate research experiences broaden diversity in the scientific workforce // BioScience. – 2018. – 68 (3). – P. 204–211. https://doi.org/10.1093/biosci/bix163.

15. Kremen S., Tsitsikashvili K. Students' representations of a university professor's leadership qualities in conditions of e-learning / First Conference on Sustainable Development: Industrial Future of Territories (IFT 2020) // (E3S Web of Conferences, 2020). Volume 208. – 2020. – 6 p. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020808034.

16. Limeri L.B., Asif M.Z., Dolan E.L. Volunteered or Voluntold? The Motivations and Perceived Outcomes of Graduate and Postdoctoral Mentors of Undergraduate Researchers // CBE-Life Sci Educ. – 2019. – 18. – ar13. https://doi.org/10.1187/cbe.18-10-0219.

17. Mahatmya D., Morrison J., Jones R.M., Garner P.W., Davis S.N., Manske J., Berner N., Johnson A., Ditty J. Pathways to undergraduate research experiences: A multi-institutional study // Innov High Educ. – 2017. – 42. – P. 491-504. https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-017-9401-3.

18. Murdoch-Eaton D., Drewery S., Elton S., Emmerson C., Marshall M., Smith J. A., Stark P., Whittle S. What do medical students understand by research and research skills? Identifying research opportunities within undergraduate projects // Medical Teacher. – 2010. – 32. –e152–e160. doi: 10.3109/01421591003657493.

19. Provencher A., Kassel R. High-impact practices and sophomore retention: Examining the effects of selection bias // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. – 2019. – 21 (2). – P. 221–241. doi:10.1177/1521025117697728.

20. Rashid S., Yadav S.S. Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Education and Research // Indian Journal of Human Development. – 2020. – 14 (2) – P. 340–343. https://doi.org/10.1177%2F0973703020946700.

21. Rorive V.M., Brint S. UCR undergraduate student participation in research // Riverside, CA: University of California Riverside. – 2013. – URL: https://assess.ucr.edu/sites/g/files/rcwecm2336/files/2019-02/undergraduate_research_tracking_report_march_2013_final.pdf (дата обращения: 06.01.21).

22. Russell S.H., Hancock M.P., McCullough J. Benefits of undergraduate research experiences // Science (Washington). – 2007. – 316. – P. 548–549. doi: 10.1126/science.1140384.

23. Salmi J. Learning from the Past, coping with the Present, Readying for the Future: Impact of COVID-19 on higher education from an equity perspective // Lumina Foundation. – 2020. – URL: https://www.luminafoundation.org/?s=Salmi (дата обращения: 12.02.21).

24. Seymour E., Hunter A.-B., Laursen S.L., DeAntoni T. Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study // Sci Educ. – 2004. – 88. – P. 493–534. doi: 10.1002/sce.10131.

25. Trott C.D., Sample McMeeking L.B., Bowker C.L., & Boyd K.J. Exploring the long-term academic and career impacts of undergraduate research in geoscience: A case study// Journal of Geoscience Education. – 2020. – 68 (1). – P. 65–79. doi: 10.1080/10899995.2019.1591146.

26. Wayment H.A., & Dickson K.L. Increasing student participation in undergraduate research benefits students, faculty, and department // Teaching of Psychology. – 2008. – 35. – P. 194–197. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00986280802189213.

27. Wells M. Making statistics "real" for social work students // Journal Education for Social Work. – 2006. – 42 (2). – P. 397–404. doi: http://dx.doi.org/10.5175/JSWE.2006.200400466.

28. Yang C., Chen A., & Chen Y. College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion // PloS one. – 2021. – 16 (2). – e0246676. https://doi.org/10.1371/journal.pone.024667634.

УДК 378

Ф.М. Кремень, к.п.н., доцент
Смоленский государственный университет
С.А. Кремень, к.пед.н., доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ, ПОСТУПИВШИХ В ВУЗ

Аннотация. *В статье анализируются проблемы профессионального самоопределения и поступления в вузы, выпускников школ в период пандемии COVID-19: рассматриваются трудности адаптации к условиям социального дистанцирования и самоизоляции, к подготовке и сдаче ЕГЭ в ситуации дистанционного обучения. Проведенный авторами опрос 129 студентов первого курса Смоленского государственного университета показал, что изменившиеся условия обучения оказали влияние на академическую успеваемость, подготовку к выпускным экзаменам и их результат. Однако бóльшей части опрошенных удалось поступить в вуз на ранее выбранное направление подготовки. Полученные данные свидетельствуют о том, что при наличии сформированных на школьном этапе профессионального самоопределения профессиональных планах и соответствующей мотивации, внешние условия, даже такие глобальных как пандемия COVID-19 не оказывают существенного влияния на выбор профессионального образования и возможности поступления в вуз.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, пандемия COVID-19, выпускники школ, профессиональная ориентация, профессиональный выбор.*

F.M. Kremen,
PhD Associate professor
Smolensk State University,
S.A. Kremen,
PhD Associate professor
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL GRADUATES ENROLLED AT THE UNIVERSITY

Abstract. *The article analyzes the problems of professional self-determination and admission to universities, secondary school graduates during the COVID-19 pandemic: the difficulties of adaptation to the conditions of social distancing and self-isolation, to the preparation and passing of the Unified State Exam in the situation of distance learning are considered. A questionnaire of 129 first-year students at Smolensk State University conducted by the authors showed that the changed learning conditions had an impact on academic performance, preparation for final exams and their results. However, most of the respondents managed to enter a university in the previously chosen direction of training. The data obtained indicate that in the presence of professional plans formed at the school stage of professional self-determination and appropriate motivation, external conditions, even such as the COVID-19 pandemic, do not significantly affect the choice of professional education and the possibility of entering a university.*

Keywords: *professional self-determination, COVID-19 pandemic, school graduates, career guidance, professional choice.*

Введение. Период окончания школы и выбора места получения профессионального образования является знаковым событием, которое актуализирует процессы профессионального самоопределения [3]. Данный выбор, как результирующий показатель жизненного и профессионального самоопределения юношеского возраста, является одним из важнейших решений, влияющих на всю будущую жизнь. Поэтому отношение школьников к выбору будущей профессии всегда вызывало большой интерес у исследователей (Е.А. Климов, Т.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, В.И. Блинов, И.С. Сергеев, М.Л. Савикас (Savickas), Дж. Д. Крумбольц (Krumboltz), И. Гати (Gati) и др.). В 2020 году на решение сложных задач, стоящих перед выпускниками школ, существенное влияние оказала пандемия COVID-19, изменившая уклад жизни миллиардов людей, сделавшая профессиональное самоопределение еще более индивидуализированным и непредсказуемым. Глобальный кризис затронул все сферы жизни, значимые для выпускников: обучение и подготовку к поступлению, социальные коммуникации и задачи социального развития. К настоящему моменту проведено много исследований влияния пандемии COVID-19 на различные аспекты жизни в России и мире, однако влияние на профессиональное самоопределение выпускников школ, еще не до конца понятно. Необходимо исследовать соотношение внешних и внутренних факторов, повлиявших на поступление в вузы.

Теоретический анализ литературы. Успешное профессиональное развитие подразумевает начало подготовки к нему еще на этапе обучения в школе. Главная цель профессионального самоопределения в этот период состоит в постепенном формировании у подростков смыслового образования, обеспечивающего осознанное и самостоятельное планирование, корректировку и реализацию перспектив своего профессионального развития [6]. Однако для многих школьников выбор места получения профессионального образования не является осознанным и спланированным. В качестве причин такой ситуации исследователи отмечают недостаточную осведомленность учащихся о собственных склонностях и способностях, низкую информированность по вопросам, касающимся выбора будущей профессии, и несовершенство профориентационной работы в школе в целом [4, 5]. С одной стороны, такая неопределенность сама по себе является нормальным явлением в подростковом возрасте, но ее сохранение приводит зачастую к негативным последствиям [9]: разочаровании в выборе, смена места учебы или трудности в профессиональной адаптации и неспособность реализоваться в выбранной деятельности. Исследователи также отмечают, во многих традиционных культурах, к которым в определенной степени можно отнести и нашу страну, выбор профессии – это не столько индивидуальное решение, сколько решение, принимаемое на уровне семьи или своей социальной группы [8] и профконсультационное влияние в такой ситуации минимально.

Значительное количество учащихся выпускного класса в России ориентированно на продолжение обучения в вузе: по данным мониторинга Высшей школы экономики, 83% одиннадцатиклассников хотели бы поступить в вуз [2]. В связи с этим в период обучения в старших классах к имеющимся трудностям

возрастных физических и психических изменений добавляются высокие ожидания родителей в отношении академической успеваемости [14].

Пандемия COVID-19 и связанные с ней нормативные акты привели ко многим изменениям в жизни школьников, включая ограничения возможностей для социального взаимодействия [17]. Меры социального дистанцирования привели к радикальным изменениям в повседневной социальной жизни: различные области, такие как семейная жизнь, школа и работа, внезапно совпали, и семьи столкнулись с непредвиденным увеличением количества часов, проводимых вместе под одной крышей [12]. Кроме того, молодым людям пришлось справляться с психологическим стрессом, вызванным угрозой пандемии и страхом заражения [11]. Изменилась иерархия приоритетов учащихся: многие стали беспокоится о собственном здоровье, здоровье своих семей или испытывали финансовые затруднения, что, возможно, мешало им сосредоточится на учебе и усугубляло академические трудности [13].

Однако, по данным некоторых исследователей, большинство подростков быстро адаптировались к изменениям в повседневной жизни, восстановив свои привычки и наладив взаимодействие в социальных сетях, даже оставаясь дома [10].

Кардинальные изменения затронули систему образования, которая в кратчайшие сроки вынуждена была перейти в режим дистанционной работы, что обострило кризисные явления как внутри самой системы, так и при взаимодействии ее с внешним миром. С одной стороны, пришлось перестраивать в стрессовом режиме привычные процессы организации учебного взаимодействия, что потребовало пересмотра подходов к образовательным технологиям и материалам, а также к оценке образовательных результатов [7: 200]. Внезапность перестройки организации образовательного процесса привела к многочисленным проблемам в работе учителей [16]. Многие оказались не готовы не только к использованию современных цифровых образовательных технологий, но и к элементарному владению цифровыми средствами обучения. Вследствие этого непосредственное взаимодействие между учащимися и педагогом заменялось зачастую выполнением и проверкой домашних заданий.

С другой стороны, изменились привычные практики взаимодействия школ и вузов с семьями, экономическими агентами, провайдерами цифровых технологий [7: 200].

Учащиеся не только испытывали изоляцию и ограничения во взаимодействии с учителями и одноклассниками, но и часто были лишены важного опыта внешкольного общения. То есть все те сферы общения, которые необходимы молодым людям для эмоционального развития, обучения новым навыкам, дополнительного образования, самовыражения, развития личности и отношений со сверстниками, перестали выполнять свои задачи [15].

Наиболее сложные проблемы встали перед выпускниками школ, вынужденных оперативно и во многом самостоятельно решать вопросы подготовки к ЕГЭ, принимать решение о месте получения профессионального образования. Как отмечается в исследовании М.Н. Артеменкова и Е.Е. Суховой, несмотря на меры по смягчению негативных последствий пандемии (перенос сроков ЕГЭ,

введение дистанционной системы подачи документов в вузы), снижение экономической активности и запреты на передвижения, существенно повлияли на выбор места обучения, сместив приоритеты в сторону снижения миграционной активности и значимости финансовой доступности [1].

Цель исследования состояла в определении того, насколько существенное влияние оказала пандемия COVID-19 на возможности поступления и выбор места профессионального образования выпускников школ, поступивших в вуз.

Методы исследования. Исследование проводилось методом письменного опроса, для которого нами была разработана анкета, включившая вопросы по двум аспектам. Первый блок вопросов позволил выявить сложности при дистанционном обучении, особенности подготовки к ЕГЭ и соответствие их результатов ожиданиям выпускников в ситуации пандемии. Второй блок вопросов касался выявления особенностей профессионального самоопределения, профессиональных планов и возможностей их реализации.

База исследования. В опросе приняли участие 129 студентов первого курса бакалаврита очной формы обучения различных факультетов Смоленского государственного университета.

Результаты исследования. При определении сложностей перехода в режим дистанционного обучения опрошенные наиболее часто отмечали увеличение количества домашних заданий (52 %) и нехватку объяснений учебного материала педагогами (48 %). Также среди сложностей перехода на новый формат обучения были отмечены проблемы с изменением распорядка дня (24,4 %). Проблемы технического характера: сложности освоения различных онлайн-платформ и проблемы Интернет-соединения указали 18,9 % и 18,1 % соответственно, еще 12,6 % опрошенных сказали о нехватке технических средств обучения. Вместе с тем, более четверти респондентов (26,8 %) заявили, что легко адаптировались к новым условиям.

По результатам опроса видно, что наличие сложностей в переходе на дистанционную форму обучения формально не повлияло на успеваемость учащихся выпускных классов: только 14,2 % отметили снижение успеваемости. По нению 40,2 % студентов успеваемость не изменилась, а у 45,7 % опрошенных оценки стали выше в целом или по отдельным предметам.

Основной задачей выпускников являлась подготовка к ЕГЭ и их успешная сдача. Поскольку мы опрашивали студентов вуза, то среди данной выборки воспользовались правом отказаться от сдачи ранее выбранных экзаменов только 12,6 %. При этом подавляющее большинство (70,9 %) сдавало ЕГЭ всего по трем экзаменам – минимуму для поступления в вуз. Относительно подготовки к экзаменам в условиях дистанта мнения респондентов разделились: несмотря на то, что школьные учителя не могли уделять им достаточно времени (по мнению 39,4 % опрошенных), значительная часть сосредоточилась именно на подготовке к сдаче ЕГЭ и стала уделять ей больше времени – 42,5 % ответов, еще 27,6 % выпускников отметили, что существенного влияния на подготовку к экзаменам условия карантина не оказали, и только 23,6 % отметили уменьшение времени на подготовку к ЕГЭ.

Результаты ЕГЭ, определившие возможности поступления выпускников, также оцениваются по-разному. Несмотря на повышение успеваемости по предметам, результаты ЕГЭ оказались ниже ожидаемых (в целом или по отдельным предметам) примерно у половины респондентов (48,8 %). Соответствие результатов экзаменов ожиданиям наблюдается у 29,9 % и только в 21,2 % случаев результаты превзошли ожидания.

Мнение студентов о новой системе «дистанционного поступления» разделились: более 50 % отметили удобство подачи документов особенно в вузы других регионов, а также возможности более оперативного отслеживания рейтингов. Однако 37,8 % респондентов отметили технические сложности (проблемы регистрации и загрузки документов), также 30,7 % считают, что при очной подаче можно лучше познакомиться с вузом и факультетами.

Условия изоляции и дистанционного обучения существенно не повлияли на планы 71,7 % респондентов, которые поступили туда, куда планировали ранее. Только 19,7 % вследствие более низких баллов ЕГЭ подали документы в другой вуз или на другое направление подготовки. Всего 8,7 % опрошенных изменили свои планы из-за пандемии, оставшись учиться в своем регионе.

Среди опрошенных нами студентов 53,5 % обучаются на бюджетной основе и 46,5 % на платной. При этом среди студентов бюджетников более трети готовы были бы обучаться платно, в случае непоступления на бюджет.

Анализ результатов ответов на вопросы об особенностях профессионального самоопределения показал, что 59 % студентов совершили осознанный выбор направления подготовки, связав его с будущей выбранной профессией. В основном это первокурсники педагогических специальностей. Остальные поступившие объяснили свой выбор внешними факторами: результатами ЕГЭ, своими возможностями и другими обстоятельствами. На вопросы, касающиеся помощи в профессиональном самоопределении, были получены следующие ответы. Среди наиболее распространенных профориентационных мероприятий названы психологическое тестирование (56,7 %), встречи с представителями вузов и колледжей (51,2 %), затем упоминаются беседы с педагогом и психологом о выборе профессии (25,2 %) и экскурсии на предприятия и организации (23,6 %), при этом 18,9 % отметили, что никаких мероприятий не проводилось. Значительное влияние на выбор будущей профессии оказали родители и знакомые взрослые: 61,4 % респондентов отметили, что обсуждали вопросы выбора в семье, 62,2 % назвали именно взрослых основным источником информации о вузе для поступления. Многие опрошенные самостоятельно обращались за информацией непосредственно на сайты вузов (45,7 %), пользовались специализированными информационными и обучающими ресурсами (38,6 %). Только 12,6 % отметили, что не интересовались подобной информацией специально.

Очевидно, что поступление в вуз является важным, но далеко не завершающим этапом профессионального самоопределения. Среди опрошенных нами студентов только 27,6 % считают, что определились со своей будущей профессией; большинство пока выбрали лишь профессиональную сферу (33,9 %) или еще не сделали окончательный выбор из нескольких сфер в пользу одной (28,4 %), 10,2 % уверены, что прежде чем выбирать профессию нужно

получить высшее образование, т. е. не связывают получаемое образование со своей будущей профессией.

Заключение. Результаты проведенного исследования показывают, что условия пандемии в целом и дистанционного обучения в частности оказали опосредованное влияние на ситуацию подготовки к ЕГЭ и поступлению в вуз. К основным трудностям опрошенные отнесли изменения организации процесса обучения, связанные с заменой непосредственного взаимодействия с учителем на самостоятельное выполнение домашних заданий, а также изменение распорядка дня. Данная ситуация с одной стороны повлияла в лучшую сторону на успеваемость учащихся, с другой стороны, половина опрошенных получила результаты ЕГЭ ниже ожидаемых.

Однако более двух третей часть опрошенных не изменили своих намерений по поступлению, корректировка планов остальных студентов была вызвана большей частью низкими баллами ЕГЭ, а не ограничениями из-за пандемии в целом.

На наш взгляд, такая ситуация может быть связана с тем, что более половины поступающих делали выбор осознанно. Как свидетельствуют ответы студентов, и школа, и родители оказывают влияние на профессиональное самоопределение старшеклассников. Разнообразные формы профориентационной работы, беседы с родителями, знакомство со специализированной информацией в Интернете формируют у выпускников школ более или менее определенные профессиональные намерения. Очевидно, что при наличии на данном этапе профессионального самоопределения, сформированных профессиональных планов, покрепленных внутренней мотивацией, внешние факторы (в том числе пандемия) не оказали существенного влияния на выбор профессионального образования и возможности поступления в вуз.

Литература

1. Артеменков М.Н., Сухова Е.Е. Трансформация образовательных стратегий выпускников школ в условиях распространения коронавируса COVID-19: региональный аспект // Региональные исследования. – 2020. – № 2 (68). – С. 111–120.

2. Асатурян Д.М. Спрос на высшее образование со стороны выпускников 11-х классов в 2020 году // Мониторинг экономики образования. – 2020. – № 36. – URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354265733/release_36_2020.pdf (дата обращения: 18.01.2021).

3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 1 (53). – С. 76–83.

4. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2014. – № 3. – С. 255–263.

5. Ковалевская Е.В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование. Монография. – М.: Мир науки, 2015. – 126 с.

6. Кремень С.А. Диагностическое изучение индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность профессионального самоопределения будущего учителя: автореф дис. … канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2000. – 17 с.

7. Общество и пандемия: опыт и уроки борьбы с COVID-19 в России. – М.: 2020. – 744 с.

8. Bezanson L., Hopkins S., Neault R. A. Career Guidance and Counselling in Canada: Still Changing After All These Years / Le counseling et l'orientation professionnelle au Canada: toujours en evolution apres toutes ces annees // Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy. – 2016. – Vol. 50. – № 3. – P. 219–239.

9. Boulet J., Guay F., Bradet R. Exploration des liens entre la motivation envers les activités d'orientation et d'information scolaire et professionnelle et l'indécision de carrière des étudiants du collegial // Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation. – 2020. – 43 (3). – P. 659–688.

10. Buzzi C., Tucci M., Ciprandi R. , Brambilla I., Caimmi S., Ciprandi G., Marseglia G.L. The psycho-social effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors // Italian Journal of Pediatrics. 2020. – 46. – 69. – 7 p. https://doi.org/10.1186/s13052-020-00833-4.

11. Ezpeleta L., Navarro J.B., de la Osa N., Trepat E., Penelo E. Life Conditions during COVID-19 Lockdown and Mental Health in Spanish Adolescents // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – 17 (19). – 7327. doi: 10.3390/ijerph17197327.

12. Janssen L.H.C., Kullberg M.-L.J., Verkuil B., van Zwieten N., Wever M.C.M., van Houtum L.A.E.M., Wentholt W.G.M., Elzinga B.M. Does the COVID-19 pandemic impact parents' and adolescents' well-being? An EMA-study on daily affect and parenting // PLoS ONE. – 2020. – 15(10). – e0240962. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240962.

13. Kecojevic A., Basch C.H., Sullivan M., Davi N.K. The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study // PLOS ONE – 2020. – 15 (9). – e0239696. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696.

14. Sakka S., Nikopoulou V.A., Bonti E., Tatsiopoulou P., Karamouzi P., Giazkoulidou A., Tsipropoulou V., Parlapani E., Holeva V., Diakogiannis I. Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during COVID-19 pandemic // Journal of Mind and Medical Sciences. – 2020. – 7 (2). – P. 173–178. doi: 10.22543/7674.72.

15. Statement of the WERA-IRN Extended Education Concerning the Situation of Children and Youth Worldwide During the COVID-19 Crisis. – URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/en/v/wera-irn-extended-education/_inhaltselemente/Statement_ExtendedEducation_Covid19.pdf (дата обращения 20.12.2020).

16. Todd R.W. Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching // International Journal of TESOL Studies. – 2020. – Vol. 2 (2) – P. 4–16.

17. Van de Groep S., Zanolie K., Green K.H., Sweijen S.W., Crone E.A. A daily diary study on adolescents' mood, empathy, and prosocial behavior during the COVID-19 pandemic // PLoS ONE – 2020. – 15 (10). – e0240349. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240349.

УДК 159.99

А.А. Криулина, д. псих. н., профессор
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ГРУППОВЫХ РОЛЕВЫХ ИГР, МОДЕЛИРУЮЩИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. *Занимая достойное место в системе активных методов обучения, ролевые игры часто используются в составе деловых игр, на занятиях в форме тренинга, в методе погружения. Самостоятельному применению дидактических ролевых игр посвящено исследование белорусских ученых. Многолетний опыт применения групповых ролевых игр, а также введение нового ФГОС ВО 3++ позволили с иной точки зрения оценить их возможности. Была проделана предварительная аналитическая работа: теоре-*

тико-методологический анализ тренинга как психологической практики выявил его полифункциональный характер. Из этого следует, что групповые ролевые игры, применяемые в процессе тренинга, обладают аналогичными функциями. Их совокупность целесообразно считать образовательным ресурсом групповых ролевых игр для решения задач профессиональной подготовки будущих педагогов. В проведенном исследовании повышенное внимание было уделено определению содержательной характеристики выделяемых функций, которые в научных источниках упоминаются, но не всегда и не в полной мере раскрываются. Сравнительный анализ универсальных компетенций нового та содержанием процесса групповых ролевых игр позволяет предположить возможность проявления в ролевых играх системного и критического мышления, лидерских способностей, способности к взаимодействию с другими участниками команды. ***Цель исследования*** *– уточнить и эмпирически проверить количество и содержание функций образовательного ресурса групповых ролевых игр, определить маркеры проявленных универсальных компетенций. В статье излагается собственный исследовательский опыт, накопленный за тридцать лет преподавания психологических дисциплин будущим педагогам в Курском государственном университете.* ***Методы исследования.*** *Эмпирическое исследование осуществлено с методологических позиций качественного похода к психологическим исследованиям. В качестве тренировочных использовались парные групповые игры. В качестве основных применялись групповые ролевые игры: «Выжить в пустыне» и «Катастрофа на Луне». При обсуждении результатов ролевых игр использовались групповая дискуссия и метод сравнительного анализа. На всех этапах подготовки и проведения ролевых игр использовался метод наблюдения. В исследовании приняли участие академические группы бакалавров 3 курса, будущих педагогов профессионального обучения.* ***Выводы и рекомендации.*** *Получены следующие основные результаты, прошедшие полную эмпирическую проверку. 1. Выявлена и содержательно описана совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих функций: мотивирующая, обучающая, развивающая, диагностическая, психотерапевтическая. 2. Названные функции являются образовательным ресурсом, грамотная реализация которого в полном объеме может существенно улучшить качество высшего педагогического образования. 3. Определены маркеры двух универсальных компетенций, входящих в ФГОС ВО 3++: системное и критическое мышление (УК-1); командная работа и лидерство (УК-3). 4. Обнаружено, что названные компетенции проявляются с разной частотой и не всегда сохраняются у тех же самых студентов при смене сюжета ролевой игры.*

Результаты исследования могут быть использованы *при изучении других психологических дисциплин будущими педагогами, в профессиональной подготовке бакалавров других направлений, в обучении магистров и аспирантов, а также в профессиональной переподготовке взрослых обучаемых.*

Ключевые слова: *ролевая игра, педагогическое образование, универсальные компетенции, ресурс*

A.A. Kriulina, Doctor of Psychology,
Professor Kursk State University,
Kursk, Russia

EDUCATIONAL RESOURCE FOR GROUP ROLE-PLAYING GAMES THAT SIMULATE INTERACTION IN EXTREME CONDITIONS

Abstract. *Taking a worthy place in the system of active learning methods, role-playing games are often used as part of business games, in classes in the form of training, in the method of immersion.The independent use of didactic role-p laying games is the subject of the study by Belarusian scientists. Many years of experience in the use of group role-playing games, as well as the introduction of the new FSES IN 3++, allowed us to evaluate their educational opportunities from*

*a different point of view. Preliminary analytical work was done: theoretical and methodological analysis of training as a psychological practice has revealed its multifunctional nature. It follows that the group role-playing games used in the training process have similar functions. Their totality should be considered an educational resource for solving the problems of professional training of future teachers. In the study, special attention was paid to the definition of the content characteristics of the identified functions, which are mentioned in scientific sources, but are not always and not fully disclosed. A comparative analysis of the universal competencies of the new standard with the content of the group role-playing process suggests the possibility of displaying systematic and critical thinking, leadership skills, and the ability to interact with other team members in role-playing games.**The aim of the study** – is to clarify and empirically verify the number and content of the functions of the educational resource of group role-playing games, to determine the markers of the manifested universal competencies. The article describes my own research experience, accumulated over thirty years of teaching psychological disciplines to future teachers at Kursk State University.* ***Research methods.*** *The empirical study was carried out from the methodological standpoint of a qualitative approach to psychological research (Busygina, 2015). Paired role-playing games were used as training games. The group role-playing games "Survive in the Desert" and "Disaster on the Moon" were used as the main ones. When discussing the empirical results, a group discussion and comparative analysis were used. The observation method was used at all stages of the study. The study involved academic groups of 3rd-year bachelors, future teachers of vocational training.* ***Conclusions and recommendations.****The following main results have been obtained, which have passed a full empirical test.1.A set of interrelated and complementary functions: motivating, teaching, developing, diagnostic, and psychotherapeutic is identified and described in a meaningful way. 2. These functions are an educational resource, the competent implementation of which in full can significantly improve the quality of higher pedagogical education. 3. The markers of two universal competencies included in the FSES IN 3++ are defined: system and critical thinking (CC-1); teamwork and leadership (CC-3).4. It was found that the named competencies appear with different frequency and do not always persist in the same students when changing the plot of the role-playing game.* ***The results of the study can be used*** *in studying other psychological disciplines by future teachers, in the professional training of bachelors in other areas, in the training of masters and postgraduates, as well as in the professional retraining of adult trainees.*

Keywords: *role-playing game, pedagogical education, universal competencies, resource.*

Введение. Долгое время игры существовали вне образования и рассматривались как приемлемая форма отдыха после серьезных занятий в разных сферах жизнедеятельности. Особенно тщательно этот вопрос изучался применительно к работе космонавтов и полярников, чья профессиональная деятельность осуществляется в экстремальных условиях. В настоящее время наблюдается прямо противоположная тенденция, когда игры захватили самые разные области жизни человека. Получил широкое распространение новый термин для обозначения названного явления – геймификация. Чаще всего понимается как использование элементов игрового дизайна в широком контексте. Как правило, проникая в Россию из западных научных источников, ролевые игры порождают бум в нашей стране, что приводит к неосознанному и не до конца продуманному их использованию в сфере образования. Приятным исключением является монография, в которой впервые предложена российская концепция учебно-ролевых игр, разработана их интегративная модель применительно к изучению английского языка специалистами неязыковых профессий [1].

Полагаем, что ролевые игры важны в профессиональной подготовке студентов любого направления обучения и любой направленности. Их значение

существенно возрастает в связи с появлением новых федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, ориентирующих вузы на формирование у обучаемых универсальных компетенций. Известно, что эти компетенции формируются с трудом по сравнению с профессиональными компетенциями и с трудом диагностируются. Однако, есть основания предполагать, что названные ограничения удастся избежать с помощью групповых ролевых игр, моделирующих взаимодействие в экстремальных условиях.

Теоретический анализ литературы. Ретроспективный анализ научной литературы позволяет обозначить два периода повышенного интереса ученых и преподавателей вузов к ролевым играм. Первый период приходится на последнюю четверть двадцатого века и связан с интенсивной разработкой и внедрением в практику обучения активных методов, к числу которых с полным основанием относятся и ролевые игры. Широкое распространение получают групповые ролевые игры, моделирующие взаимодействие в экстремальных ситуациях: «Выжить в пустыне», «Катастрофа на Луне», «Кораблекрушение в Тихом океане» [3]. Отличительной особенностью этого периода является использование ролевых игр в контексте тренингов. Повышенное внимание уделялось описанию сюжета и процедурной части ролевой игры.

Во втором десятилетии текущего столетия наблюдается возрождение интереса к ролевым играм в связи с разработкой новых методов профориентационной работы в школе, в системе СПО, в вузе [6]. Новый этап повышенного интереса к ролевым играм связан также с появлением образовательных стандартов, ориентирующих вузы на универсальные компетенции, которыми должны обладать выпускники. Временный переход на обучение в он-лайн формате выявил дополнительные возможности групповых ролевых игр, с одной стороны, и потребовал размышления над вопросами их организации, с другой стороны.

В промежутке между названными периодами происходило осмысление опыта применения активных методов обучения в образовательном процессе. Появились монографии, обобщающие опыт, накопленный за первый период в педагогике [4] и в психологии [5]. Круг обсуждаемых в этих работах проблем достаточно широк, а предлагаемые решения проблем обладают высокой прикладной значимостью для образования. Однако, стоит отметить, что и в этих работах, как и в отдельных статьях названных и других авторов, внимание уделялось исключительно функции мотивации. При этом не поднимался вопрос о других функциях ролевых игр, которые уместно было бы рассматривать как их образовательный ресурс. Данное обстоятельство обусловило актуальность и новизну предпринятого нами эмпирического исследования.

Цель исследования – определить и эмпирически проверить количество и содержание функций образовательного ресурса групповых ролевых игр, определить маркеры проявленных в ходе проведения игр универсальных компетенций.

База исследования: в основной части эмпирического исследования приняли участие в групповых ролевых играх 24 академических группы студентов Курского государственного университета, обучающихся на индустри-

ально-педагогическом факультете по направлению «Психология профессионального обучения»

Методология и методы исследования. Эмпирическое исследование осуществлено с методологических позиций качественного подхода. Такой подход «опираясь на свойственную науке критическую рациональность, вместе с тем позволяет выходить за пределы непосредственной логики экспериментального иссследования» [2: 129]. В качестве тренировочных использовались парные групповые игры. В качестве основных применялись групповые ролевые игры: «Выжить в пустыне» и «Катастрофа на Луне» [3].

При обсуждении результатов ролевых игр использовались групповая дискуссия и метод сравнительного анализа. На всех этапах подготовки и проведения ролевых игр использовался метод включенного наблюдения.

Результаты исследования. Продолжительный опыт применения таких активных методов обучения (АМО) как тренинг и групповая дискуссия показал, что названные методы являются полифункциональными средствами профессиональной деятельности преподавателя психологии в вузе. Множество функций включает: мотивирующую, обучающую, развивающую, диагностическую и психотерапевтическую функции [7]. Метод умозаключения по аналогии позволяет предположить, что и ролевые игры, относящиеся к активным методам обучения, – полифункциональны и обладают аналогичными функциями. Важно отметить, что, совпадая по названию для всех АМО, анализируемые функции каждого конкретного метода отличаются по своему содержанию. Выявление их содержания и стало предметом эмпирического изучения. *Мотивирующая функция* прежде всего связана с интересом студентов к изучаемой психологической дисциплине и к групповым ролевым играм. Однако, высокая вовлеченность в игру, связанная с накалом эмоций и духом соперничества, не гарантирует аналогичной высокой вовлеченности в учебный процесс всех студентов. У некоторых студентов высокий уровень мотивации сохраняется непродолжительное время и после ролевых игр. Связано это с их высоким ожиданием появления игр другого сюжета. Если ожидания не оправдываются, то уровень мотивации к изучаемой дисциплине возвращается в прежнее состояние. Поэтому, планируя тематику практических занятий, целесообразно равномерно распределять групповые ролевые игры на протяжении всего семестра.

Обучающая функция очевидна, как для преподавателя, так и для самих студентов. В процессе проведения ролевых игр проявляются эрудиция и практические знания, освоенные студентами за пределами университета. Так старшекурсники, совмещающие учебу с работой по профилю будущей профессии, проявляют большую уверенность в поведении во время ролевых игр, заметную свободу в высказывании своей точки зрения, умение убеждать сомневающихся партнеров по игре в правильности предлагаемого решения. Новая информация, прозвучавшая в условиях групповых ролевых игр, становится достоянием всех ее участников.

После завершения ролевых игр целесообразно по горячим следам соединить сугубо теоретическую информацию из лекций и учебной литературы с наблюдениями студентов за особенностями проявления психологических яв-

лений в условиях конкретной игры. К числу таких важных явлений мы относим: особенности принятия индивидуальных и групповых решений, явление лидерства, активное слушание, способность
убеждающего воздействия, взаимодействие с партнерами в экстремальных условиях.

Развивающая функция. Независимо от того, ставят участники игры задачу по развитию у себя определенных желаемых качеств или нет, у них по мере продолжительного участия в разнообразных по сюжету тренировочных парных и основных групповых ролевых играх развивается множество различных качеств. Во-первых, это интеллектуальные качества, так как групповое обсуждение интересной проблемы – своего рода гимнастика для ума. Пробуждаются, а у кого-то совершенствуются самостоятельность, критичность, пытливость, гибкость индивидуального мышления. Во-вторых, проявляются и укрепляются волевые качества, необходимые в соревновательной ситуации для преодоления внутренних барьеров: целеустремленность, настойчивость, сдержанность, упорство и другие качества. В-третьих, отчетливо наблюдается совершенствование коммуникативных качеств: умение не только слушать, но и прислушиваться к словам партнеров по игре; способность доступно излагать свои собственные идеи и варианты решения; подбирать убедительные аргументы, чтобы отстоять свою позицию по конкретному вопросу и др. Развивающая функция может проявляться осознанно у тех игроков, которым не удалось проявить лидерские качества в первой игре и они намерены взять реванш во второй игре. Отдельным студентам удается осуществить свой замысел.

Диагностическая функция. Математические расчеты, которые выполняются по завершении обеих групповых ролевых игр, моделирующих поведение в экстремальных условиях, позволяют студентам получить ответы на несколько вопросов, значимых не только для игровой ситуации, но в реальной жизни:

1) Какая из команд обладает наилучшей способностью к выживанию в экстремальных условиях?

2) Кто из членов команды обладает наилучшей способностью к выживанию в экстремальных условиях?

3) Кто в процессе группового обсуждения проблемы в наибольшей мере повлиял на выработку окончательного решения?

4) Как каждому из игроков лучше выживать: в одиночку, с командой или не имеет значения?

Склонные к самосовершенствованию студенты, применяя метод самонаблюдения, прослеживают от игры к игре свои персональные достижения, вслух рассуждают о допущенных ошибках и способах возможного их преодоления. Преподавателю в случае незапланированных откровенных высказываний целесообразно акцентировать общее внимание группы на таком явлении как упущенные возможности.

Психотерапевтическая функция корнями уходит в историю обращения психологов к ролевым играм. Изначально ролевые игры создавались и использовались на Западе для решения психотерапевтических задач. Заимствованные из этой сферы практической психологии, ролевые игры были исполь-

зованы в России в прошлом веке сначала в обучении взрослых, *преимущественно для повышения квалификации менеджеров и психологов. Затем они постепенно распространились и на другие сферы образования.*

В условиях групповой ролевой игры психотерапевтическая функция проявляется в уменьшении переживания студентами двух негативных состояний: сенсорной монотонии и эмоциональной напряженности, которые особенно высоки при обучении в формате он-лайн. Этому способствует благоприятная атмосфера делового обсуждения анализируемых проблем. Конфликтные отношения практически никогда при этом не наблюдались, даже при наличии двух студентов, одновременно претендующих на лидерскую позицию.

На наш взгляд, в ходе групповых ролевых игр, моделирующих взаимодействие в экстремальных условиях, как минимум, могут проявиться две универсальных компетенции: системное и критическое мышление, командная работа и лидерство. Если проявление первой компетентности является редким событием, то вторая компетенция проявляется абсолютно во всех группах.

При определении цели эмпирического исследования ставился вопрос о маркерах названных компетенций. Маркером для системного и критического мышления является группировка предметов, сохранившихся после катастрофы, до их ранжирования по степени значимости для выживания. Например, в игре «Выжить в пустыне», пятнадцать предметов могут быть распределены по пяти классам: для жизнеобеспечения, для сигнализации, для навигации, бесполезные и прочие. Итоговые результаты в командах, осуществляющих такую группировку, оказываются ближе к решениям экспертов по сравнению с командами, которые ранжируют спасенные предметы без предварительной группировки.

Лидерские способности конкретного игрока заметны в его поведении: Он более активен, когда выдвигает и отстаивает свой вариант решения, уверен в его правильности и высказывает убедительные аргументы в его пользу, искренне огорчается, если предложенный вариант не получает одобрения группы. Вместе с тем в качестве количественного маркера данной компетенции целесообразно использовать показатель наибольшего влияния конкретного игрока на выработку группового решения. Для этого сравнивают суммы отклонений индивидуальной оценки каждого игрока от групповой. У кого эта сумма наименьшая, тот и является лидером.

Заключение. Итак, методом наблюдения удалось обнаружить и содержательно описать особенности проявления в групповых ролевых играх всех пяти функций, характерных для АМО. Это дает основание рассматривать описанную совокупность функций в качестве образовательного ресурса групповых ролевых игр, моделирующих взаимодействие в экстремальных условиях. Определены также маркеры двух универсальных компетенций: УК-1 – системное и критическое мышление и УК-3 – командная работа и лидерство. Данное обстоятельство позволяет предположить, что изученный в эмпирическом исследовании вид ролевых игр может оказаться полезным в работе не только со студентами, получающими образование педагогического направления, но и для обучающихся других видов направления профессиональной подготовки.

Целесообразно при этом учитывать следующие рекомендации, обеспечивающие более эффективные условия выявления названного образовательного ресурса: 1) равномерно распределять групповые ролевые игры на протяжении семестра; 2) обсуждая особенности поведения студентов в ходе игры, стимулировать их к использованию теоретической информации, которой они овладели в лекционном курсе; 3) в групповой дискуссии после завершения ролевой игры гармонично сочетать анализ достижений и упущенных возможностей; 4) акцентировать внимание студентов на проявленных универсальных компетенциях и их значимости для будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Артемьева О.А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева – Тамбов: ТГТУ, 2007.

2. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. – М.: ИНФРА-М, 2015.

3. Бутов А.А. Психологический тренинг руководителя. Практическое руководство по проведению групповых занятий. В 2 частях – Ленингоад, 1990.

4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М., 2009.

5. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / редактор-составитель О.М. Соловьева М.: Смысл, 2006.

6. Чечет В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании / В.В. Чечет, С.Н. Захарова – Минск: БГУ, 2015.

7. Kriulina A.A. Training of professional and personal development of a manager as a multifunctional psychological practice // Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020) / – volume 210, section 7

УДК 377

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

ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ В КИТАЕ

Аннотация. *Развитие дошкольного образования тесно связано с компетентностью воспитателей и уровнем профессионализма педагогов. В последние годы популяризация и развитие дошкольного образования порождают ряд противоречий, в котором обнаруживается необходимость принимать решения относительно необходимого количества воспитателей, которые будут зачислены при отсутствии специализации в сфере дошкольного образования. Кроме того, подготовка к вступлению в должность не в полной мере соответствует требованиям работы в детских садах; а изменение отстающих ступеней профессионального и личностного роста воспитателей приобрело большую актуальность, именно в этом и заключается необходимость переподготовки педагогических кадров. Повышение качества педагогических кадров составляет важную государственную задачу. С 2011 по 2019 год в Китае была проведена национальная переподготовка воспитателей детских садов в центральных и западных регионах. Много исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования:*** *проанализировать, какой педагогический опыт в развитии профессионально-*

го и личностного роста воспитателей можно приобрести из этой масштабной практике; а также охарактеризовать систему современной переподготовки кадров в модернизации образования. ***Методы исследования:*** *теоретические методы, анализ предмета исследования проводится на основе изучения государственных документов и научной литературы.* ***Выводы:*** *переподготовка педагогов детского сада является эффективным способом повышения профессиональной компетентности и путём реализации профессионального развития. Национальный проект переподготовки воспитателей направлена на повышение общего качества педагогов, что в то же время создает возможности для совершенствования системы модернизации педагогического образования, которая проводится под начальством подготовки будущих педагогов в вузах, подготовки к вступлению в должность и переподготовки кадров.*

Ключевые слова: *переподготовка воспитателей детских садов, обучение кадров на рабочих местах, развитие профессионального роста педагога, специализация обучения педагога, национальный план переподготовки педагога, система переподготовки педагоги, модель переподготовки.*

Zhang Xiaojing, doctoral candidate,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

IN-SERVICE TRAINING FOR PRESCHOOL TEACHER UNDER THE CONTEXT OF THE NATIONAL TRAINING PROGRAMME IN CHINA

Abstract. *Development of preschool education is closely related to the competence of educators and the level of their professionalism. In recent years, the popularisation preschool education has generated a number of contradictions, which reveals the decision about resolve the shortage of teacher, enrolled in the absence of preschool teacher education. In addition, new teachers' training doesn't fully meet the requirements of working in kindergartens; and the change in the lagging stages of professional competence and personal growth of educators has become more relevant, this is precisely the need for training of teaching staff. Improving the quality of teaching team become an important state task. From 2011 to 2019, China conducted a national training program of kindergarten teachers in the central and western regions. The key goal of it is to increase the professional competence of teachers, including improving cognitive abilities, helping to change or improve the behaviour of teaching, improving professional skills and acquiring basic competencies for solving complex problems. Based on the above, the* ***purpose of the current research*** *is to analyse pedagogical experience in the development of professional and personal growth of educators, which can be acquired from this large-scale practice; also to describe the system of modern retraining personnel in the modernisation of education.* ***Research methods****: theoretical, the analysis of the subject of research is carried out on the basis of the study of state documents and scientific literature.****Conclusions.*** *Training of kindergarten teachers is an effective way to improve professional competence and path of professional development. The national teacher training program is aimed at improving the overall quality of teachers, and at the same time creates opportunities for improving the system of modernisation teachers' education, which is carried out under the supervision of university training of future teachers, orientation training for new teacher and on-post training.*

Keywords: *preschool teacher training, in-service teacher training, teacher professional development, in-service teacher training professionalisation, the National teacher training program, system of modern teacher training, model of teacher training.*

Введение. Важной задачей и стратегией развития образования во многих странах является построение современной системы непрерывного профессио-

нального педагогического образования, а переподготовка педагога оказывает огромное влияние на повышение качества педагога. Кадровому обеспечению высококвалифицированные педагогов детских садов уделяется серьезное внимание.

В последние годы дошкольное образование было включено в список национальных среднесрочных и долгосрочных целей реформ и развития. Развитие дошкольного образования, с одной стороны, повысит общее качество существующих учителей дошкольного образования, с другой – решит проблему нехватки учителей дошкольного образования в сельской местности. Относительно последнего государство предприняло ряд мер первой помощи: «Открытый набор квалифицированных выпускников для пополнения коллектива воспитателей, учителя начального и среднего образования могут перейти в детские сады после прохождения соответствующего обучения» [1]. Таким образом, некоторое количество педагога, не имеющих профессиональной подготовки по специальности дошкольное образование, осуществляют обучение и воспитание в детских садах. Хотя данный документ также предлагает «создать новую модель подготовки и переподготовки для обеспечения качества выпускников профессиональных учебных заведений непедагогических специальностей, заинтересованных в дошкольном образовании», такая переподготовка не способствует развитию профессиональной идентичности педагога дошкольных учреждений, умения воспитывать детей младшего возраста и других способностей. [2: 1–2] [3: 10]. Кроме того, изменение отстающих ступеней профессионального и личностного роста воспитателей приобрело большую актуальность [4:1]. Восполнение «слабых мест» такого рода воспитателей и повышение их профессионального уровня должно стать важной составляющей и основной ценностью национального проекта переподготовки воспитателей детских садов.

Национальный проект переподготовки учителей начальных и средних школ, и воспитателя (далеенациональный проект переподготовки), который осуществляется с 2011 года. Согласно Центру педагогического образования ЮНЕСКО, до 2019 года насчитывается около 16,8 миллиона учителей из 31 провинции, муниципалитетов и автономных областей, которые приняли участие в Национальном проекте. Среди них, около 15,74 миллиона участников из проекта для Центрального и Западного региона, и переподготовка воспитателей детских садов [5].

Основные ценности национального проекта переподготовки выражаются в повышении способности педагога к профессиональному развитию, а именно в улучшении когнитивных способностей, содействии изменению или улучшению педагогического поведения, повышении умений педагогической практики, а также в развитии базовой профессиональной грамотности для решения сложных реальных проблем. В то же время, необходимо стимулировать педагога саморазвитие, самосовершенствование, самореализации и так далее [6: 3–8].

Разработка и апробация программ переподготовки в соотвественно со стандартом в рамках национального проекта, должны быть разработаны по следующим основным аспектам:

– Профессиональная философия и этика в педагогической деятельности: подготовка профессиональной этике педагога, формирование педагогической философии;

– Профессиональные знания: знание развития детей раннего возраста, знание в разных областях (здоровье, наука, язык, общество, искусство), знание в обучении и воспитании, а также общие знания;

– Профессиональные способности: создание и использование окружающей среды для педагогической деятельности, воспитание и обучение режиму дня в детском саду, поддержка и руководство игровой деятельности, планирование и осуществление образовательной деятельности, оценка и рефлексия, организованное взаимодействие и сотрудничество между детским садом и семьей, разработка и использование ресурсов учебной программы, профессиональное развитие и переподготовка воспитателей.

Она соответствует с программой подготовки будущих учителей в педвузах и с главными документами: Директивная программа по дошкольному образованию (экспериментальный вариант), Профессиональный стандарт воспитателя детски садов (экспериментальный вариант), а также в сочетании с Руководством по воспитанию и развитию детей в возрасте от 3 до 6 лет. Таким образом, в значительной степени она способствует формировать непрерывную систему педагогического образования. Целью профессиональной переподготовки являются совершенствование педагогических способностей воспитателя, расширение их профессиональных знаний, повышение умений и навыков, улучшение воспитательного процесса для оказания педагогической поддержки и помощи воспитателям в организационной деятельности.

Национальный проект переподготовки педагога детских садов можно разделить на различные типы для различных объектов обучения, например: замещающая подготовка с отрывом от производства; подготовка перехода воспитателя на должность педагога; краткосрочное концентрированное обучение и т. д. Таким образом, различным типам педагогов с различным уровнем подготовки обеспечивается индивидуальная подготовка. К примеру, Национальный проект переподготовки воспитателей на 2020 год предусматривает четыре различных типа переподготовки педагога детских садов, что гарантирует участвующим в нем педагогам получение большей пользы (табл. 1).

Таблица 1

Модель переподготовки педагога детских садах по программе национального проекта в 2020 г.

Тип участвников	Цель	Объем
Начинающий педагог детского сада	Содействовать профессиональному росту и оказанию помощи в становлении квалифицированного педагога	Поэтапное обучение в течение года
Педагог, не имеющих профессиональной подготовки по специальности дошкольное образование	Формирование профессионального педагогического мышления в сфере дошкольного образования, овладение ключевыми умениями, навыками и методами дошкольного образования, повышение способности воспитания детей на научный подход и т. д.	Не менее 30 дней (180 з.е.), концентрическое обучение должно быть не менее 20 дней (20 з.е.)
Педагог детского сада в сельских и менее благополучных районах	Повышение уровня компетентности педагога на воспитание и обучение детей сельских детских садов, и способность применять полученные знания на режим дня в детском саду.	Повышение профессиональной компетенций: не менее 8 дней (48 з.е.); Повышение профессионально-специализированной компетенции на воспитание детей по научному: не менее 6 дней (36 з.е.); Исследование на основе детского сада, применение на практике и демонстрация результата исследования: не менее двух дней (12 з.е.)
Главный педагог в дошкольном учреждении	Визит с осмотром достопримечательностей в престижные сады, расширение профессионально-педагогического кругозора педагога, развитие способностей к воспитанию и обучению с научным подходом, повышение навыков наставничества в организации исследовательской деятельности в детскому саду.	Не менее 20 дней (120 з.е.)

Источник: из документа Плана переподготовки педагога детских садах в рамках национального проекта обучения кадров в 2020 г. [7].

Исследования показали, что педагог детских садов после участия в проект получили следующие позитивные результаты [8: 1] [9: 48] [10: 128,129]: повышение уровня педагогических теоретических знаний; более глубокое понимание национальной политики в области образования; начало пересмотра профессиональной этики учителей; изменение присущих специальности концепций и т. д. Многие педагоги считают, что их педагогическое поведение также значительно улучшилось, и готовы применять полученные профессиональные знания и навыки в своей работе. Педагоги, принявшие участие в переподготовке, от запроса к применению знаний перешли к запросу на новейшие концепции и методики развития дошкольного образования, их осмысление и осуществление в области дошкольного образования целиком. Более того, национальный проект переподготовки также значительно повысил профессиональную идентичность и сократил отток среди воспитателей детских садов; способствовал повышению профессионального качества сельских воспитателей дошкольных учреждений.

Стоит отметить, что в национальном проекте переподготовки кадров участвуют 185 педагогических и 183 непедагогических университетов и колледжей. Согласно результатам исследования, более 90 % педагогических учебных заведений считают, что участие в Национальном проекте переподготовки кадров оказало положительное влияние на обновление концепции учреждения педагогического образования, реформирование учебной программы и плана преподавания, расширение образовательных ресурсов и сетей сотрудничества. Некоторые учебные учреждения также организовали совместные курсы и мероприятия между педагогами из проекта и студентами педагогических учреждений, приглашают педагога проекта выступить в роли наставников для студентов вузах. Во время взаимодействия между ними, воспитатели непосредственно делятся с будущими педагогами практическим опытом; подобный способ дает возможность воспитателям оценить свою работу с профессиональной точки зрения и сопоставить практику с теоретическими знаниями, а также способствует воспитанию и развитию научно-исследовательского потенциала.

Общеизвестно, что зрелость современной системы переподготовки педагогов является эффективной гарантией стабильного развития воспитателей и постоянного повышения их профессионального уровня. Введение Национального проекта переподготовки и обучения кадров обеспечит масштабное повышение профессионального качества педагогического персонала в Китае, и в значительной мере стимулирует формирование высококвалифицированных кадров.

Литература

1. Государственный совет КНР. Некоторые замечания по развитию дошкольного образовании на текущий момент. 2010. http://www.gov.cn/zwgk/2010-11/24/content_1752377.htm

2. Ли Сян. Исследование состояния переподготовки воспитателя без дошкольного образования (на примере в провинции Цзилинь в рамках Национальной программы обучения кадров) // [M] Чанчуньский педагогический университет. – 2016. – С. 1–2.

3. Цай Цзюнь. О состоянии и улучшении смены карьеры педагогов в сельских детских садах // Исследование в дошкольном образовании. – 2015. – № 5. – С. 10–14.

4. Фан Бин. Исследование о потребности обучающихся в Национальной программе обучения кадров (на примере в группе в Педагогическом университет е Центрального Китая (Хуачжун)) // [М] Педагогический университет Центрального Китая (Хуачжун). – 2014. – С. 1.

5. Центр педагогического образования ЮНЕСКО. Краткий обзор Национальной программы Синяя книга (2010-2019). http://m.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2020n/2020_zt16/guopeijihua/guopeilanpishu/202009/t20200907_485968.html

6. Чжу Сюйдун. О ценности Национального программы обучения кадров // Исследование педагогического образования. – 2010. – № 6. – С. 3–8, 25.

7. План переподготовки педагога детских садах в рамках национального проекта обучения кадров в 2020 г. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-03/17/content_5492287.htm

8. Чжан Тэн. Подготовка педагога дошкольных учреждений для проведения эмпирических исследований – На пример план развития сельских дошкольных учителей на 2012 год в провинции Шаньси // [М] Шаньсиский педагогический университет. – 2013. – С. 1.

9. Цзян Цзяо. Исследование влияния подготовки педагогов дошкольного образования: на основе анализа уровня поведения модели Киркпатрика // [М]. Чунцинский педагогический университет. – 2017 .– С. 48.

10. Ли Ян. Положительное влияние обучения без отрыва от производства на развитие педагогических кадров дошкольных учреждений в сельской местности-к примеру реализации Национального плана подготовки учителей среди педагогов дошкольных учреждений провинции Хунань // Вестник педагогического колледжа дошкольного образования Шэньси. – 2017. – Vol. 33. – No. 4. – С. 127–130.

УДК 378

В.В. Кузнецова, к.п.н, доцент
Московская государственная академия хореографии
М.В. Дремин, бакалавр
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. *Объективные обстоятельства, вторгшиеся в нашу жизнь, определили ускоренное развитие дистанционных образовательных технологий в творческих образовательных организациях, в том числе в области хореографического образования. Проведение занятий в онлайн режиме определили проблемы, касающиеся нормативного, методического, организационного и технологического характера. Среди проблем технологического характера передача видеоизображения и возникающие при этом проблемы. сетевые, алгоритмические и программные. В статье дается характеристика технологических проблем и пути их решения. Изучение литературы как отечественной, так и зарубежной позволило выявить наличие устоявшихся технологических решений при организации видеоконференций. Однако, нигде не рассматриваются проблемы передачи видео, которые являются важнейшим связующим звеном между педагогом и обучающимся при организации дистанционных занятий в творческом вузе. Важность качества видеоизображения определяется спецификой занятий, в частности хореографией, обусловленной веками складывавшейся традиции передачи мастерства «из рук в руки» от мастера к ученику. Методы исследования. Для по-*

лучения объективных результатов были использованы теоретические методы (метод классификации и систематизации, методы анализа и обобщения полученных данных) и метод экспертной оценки выявленной проблемы. Проведенное исследование позволяет определить пути решения выявленных проблем при организации видеотрансляции занятий: обоснования единых технических требований к программному обеспечению и используемому оборудованию; использование при организации видеотрансляций сочетания реального времени и заранее подготовленного видеоконтента; принятие системных решений по созданию единого образовательного портала, интегрирующего различные сервисы для дистанционного обучения. Результаты исследования могут быть использованы при организации дистанционного обучения по всем направлениям художественного образования для совершенствования качества подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *дистанционное образование, передача видеоданных, обучающий контент.*

V.V. Kuznetsova
Dr. PhD Associate professor
Moscow State Academy of Choreography
Moscow
M.V. Dremin
bachelor's
Lomonosov Moscow State University
Moscow

PROBLEMS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN A CREATIVE UNIVERSITY

Abstract. *Objective circumstances that have invaded our lives have determined the accelerated development of distance learning technologies in creative educational organizations, including in the field of choreographic education. Conducting classes online identified problems related to the regulatory, methodological, organizational and technological nature. Among the problems of a technological nature are the transmission of video images and the attendant network, algorithmic, and software problems. The article describes the emerging problems and the ways to solve them. The study of the literature, both domestic and foreign, revealed the presence of well-established technological solutions in the organization of video conferences, but the problems of video transmission are not taken into account, which however is the most important link between the teacher and the student in the organization of remote classes in art university, where for centuries there was a tradition of transferring skills "from hand to hand" from master to student. Research methods. To obtain objective results, we used theoretical methods (the method of classification and systematization, methods of analysis and generalization of the obtained data) and the method of expert assessment of the identified problem. The conducted research allows us to determine the ways to solve the identified problems in the organization of video broadcasting of classes, which require the justification of common technical requirements for the software and the equipment used to avoid the identified problems, including the color gamut of monitors (SRGB); – development of a "new" methodology for organization of training sessions, taking into account the risks of distance learning, on a mixed basis-a combination of real-time broadcast and pre-prepared content. - making system decisions to create a single educational portal that integrates various services for distance learning. The results of the study can be used in the organization of distance learning in all areas of art education to improve the quality of training of future specialists.*

Keywords: *distance education, video data transmission, training content.*

Введение. Объективные обстоятельства, вторгшиеся в нашу жизнь и определившие ускоренное развитие дистанционных образовательных техно-

логий, очень точно определяются тезисом, который был сформулирован в философии образования более ста лет назад С.И. Гессеном: «Жизнь определяет образование, и обратно, образование воздействует на жизнь» [4: 25].

Дистанционные технологии в образовании начали развиваться еще в 60-е годы прошлого века, однако цель их развития и внедрения в образовательный процесс, в частности в США, диктовалась в первую очередь экономическими факторами, преследующими снижение финансовой нагрузки на университеты.

Цифровые технологии ускорили развитие дистанционного образования повсеместно во всем мире, однако жизнь внесла в развитие дистанционного образования свои коррективы. Пандемия Covid-19 оказала глобальное воздействие на использование дистанционных технологий в обучении [12]. В результате возникла необходимость их внедрения в сферу творческого образования, которое традиционно имеет свою специфику.

С одной стороны, информационно-коммуникационные технологии расширили функциональные и технологические возможности образовательного контента, с другой стороны потребовали внесения системных изменений в организацию образовательного процесса. Эти изменения имеют разную природу: от плохой связи и отсутствия доступа к ней до возможности организации рабочего места в домашних условиях. Практически произошел незапланированный переход огромного количества людей в режим дистанционного обучения.

Проведение занятий в онлайн режиме в творческом вузе выявили значительный круг аспектов, которые требуют решения:

– нормативные, которые вступают в противоречие с требованиями ФГОС, который либо не предусматривает проведения дистанционных занятий, либо предусматривает их использование только в ограниченном режиме.

– методические, учитывающие веками складывающиеся традиции обучения различным видам искусств, основанные на учете эмоциональных, телесных и сенсомоторных ощущений, которые условиях дистанционного обучения физически не могут быть реализованы в полной мере [1, 6].

– организационные, требующие создания специальных условий для занятий, которые не всегда можно воссоздать вне пределов образовательной организации;

– технологические, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий для передачи информации при проведении занятий по разным видам искусств (передача и прием видеоданных), а также созданием информационной обучающей среды [2, 7, 8].

Рассмотрим один из аспектов дистанционного образования в творческом вузе – технологический, который, в свою очередь, тоже состоит из нескольких самостоятельных задач, требующих решения. В первую очередь – это организация видеоконференций, как аналога очного взаимодействия педагога и обучающегося с использованием специальных образовательных платформ.

В российском образовании сегодня активно развиваются различные образовательные платформы для развития дистанционного образования. Это платформа «Яндекс Учебник» (https://education.yandex.ru/), сервис по созданию он-

лайн уроков Google classroom, платформа Якласс, Ё-Стади и другие платные и бесплатные сервисы [5].

Недавно в рамках национального проекта «Образование» была анонсирована платформа «Сферум», которую совместно создавали «Ростелеком» и Mail.ru Group «Цифровое образование». Важное преимущество платформы – использование проверенного контента, возможность организовывать закрытые сообщества образовательных организаций, создавать чаты, размещать презентации и видеоматериалы, проводить групповые видеоконференции с одновременным подключением до 100 человек, что в перспективе можно использовать для проведения творческих занятий, например, коллективным музицированием.

Однако технологическое разнообразие существующих платформа не в полной мере учитывает специфику обучения творческим профессиям, основанную на непосредственной передаче мастерства из «рук в руки». Проведение видеоуроков лишь частично компенсируют необходимость общения педагога и обучающегося, но даже этот эффект совместного действия имеет ряд ограничений, связанных с техническими проблемами при передаче видео изображения.

Опыт проведения видеозанятий выявил следующие технические проблемы при передаче видеоданных: сетевые, артефакты изображения, потеря ключевых кадров видео, «застывшие кадры» (зависла трансляция), рассинхронизация с другими участниками видеотрансляции; рассинхронизация аудио- и видеодорожек, а также несоответствие технических характеристик на стороне отправителя и на стороне получателя; риски отключения сети (электрической, интернет-связи).

Цель исследования: анализ практического опыта в области дистанционного обучения для обоснования системообразующих решений, способствующих повышению качества передачи видеоданных при использовании дистанционных технологий в области различных видов искусств.

Теоретический анализ литературы. Очевидно, что цифровизация образования – это объективный процесс общемирового развития образования. В зарубежных исследованиях, посвященных онлайн обучению, лейтмотивом проходит тема, что цифровизация образования – неотъемлемый признак технологического развития общества.

Публикации, посвященные дистанционному образованию, рассматривают различные аспекты его функционирования. Один из актуальных – организация обратной связи между педагогом и студентом при помощи видео, которая направлена на персонализацию общения. Однако, в данном случае, обратная связь нужна для обсуждения результатов обучения, а не как канал передачи творческого мастерства. Качество видеоизображения рассматривается как инструмент улучшения обратной связи [9].

Для организации дистанционного образования видео используется в двух форматах: асинхронном (видео как визуальная поддержка содержательного контента, видеоиллюстрация) и синхронном (проведение видеоконференций).

Формат видеоконференции, ставший основной формой проведения занятий в период пандемии, развивается не одно десятилетие. Уже на этапе внедрения видеоконференций в образовательный процесс выявился ряд существенных

проблем: технические сложности при проведении онлайн занятий, повышенная информационная нагрузка, как на педагога, так и на обучающегося, установление коммуникации, адекватной живому общению [13]. Важный фактором в использовании цифровых технологий в обучении является требование к подготовке педагогов для работы в дистанционном режиме с сохранением ощущения реального [10].

При этом использование технологии видеоконференции позволяет организовать взаимодействие в реальном времени (синхронные виртуальные классы) с возможностью мгновенной обратной связи, а также расширяет информационный потенциал использования содержательного контента, так как позволяет проводить видеофиксацию занятия с возможность повторного просмотра [15]. В этой связи возникает проблема разработки «новой» методики проведения виртуальных занятий, то есть разработке дизайна обучения с акцентом на возможности технологии видеоконференции [11].

Особую актуальность это приобретает для организации занятий в творческих вузах, так как требуется учитывать специфику разных видов искусств. В работе Ю.С. Васильевой, Е.В. Родионовой и Н.В. Чичериной предлагается применять смешанную модель обучения, сочетающую традиционную среду обучения с онлайн-средой [3].

Возможности применения технологии видеоконференции для обучения танцу и проведения концертов по разным хореографическим дисциплина рассматриваются в исследовании Mila Parrish [16]. Автор отмечает, что видеоконференция дает возможность делать видеозапись занятия, которая позволяет делать разбор выполненных движений.

Ряд исследований посвящен созданию обучающей среды, использующей видео и в качестве иллюстративного обучающего материала, и при проведении видеоконференции и возникающим при этом контекстных факторах, препятствующих их качественному проведению [17].

В качестве фактора, определяющего запрос к качественной характеристике передачи видео, выступает требование к подготовке видеоконтента, которое зависит от его назначения: лекционные видео, иллюстративные видео, видеоконференция (в реальном времени), документальное видео, симуляторы, пользовательский контент (презентации, ответы на задания) [14].

Методы и методики исследования. Для получения объективных результатов были использованы теоретические методы (метод классификации и систематизации, методы анализа и обобщения полученных данных) и эмпирические методы и приемы исследования (методы наблюдения, экспертной оценки участников образовательного процесса).

Результаты исследования. Для понимания проблем, возникающих при передаче видеоданных в процессе видеоконференции в реальном времени, определимся с понятием «цифровое видео», как трехмерный массив изображений (кадров видео), где первые два измерения означают вертикальное и горизонтальное разрешение кадра, а третье измерение – время. Для эффективной передачи видеоданных через сеть интернет используются технологии сжатия

видео, которые позволяют сократить количество данных, используемых для представления видеопотока.

Анализ видеоконтента позволил выявить ряд типичных технических проблем при передаче видеоданных:

1. Сетевые (потеря сетевых пакетов)

a. Потеря целых кадров видео

b. Потеря отдельных частей кадров видео

c. «Застывшие кадры» (зависание трансляции)

2. Алгоритмические

a. Артефакты сжатия видеопотока

3. Программные

a. Рассинхронизация с другими участниками видеотрансляции

b. Рассинхронизация аудио- и видеодорожек

c. Низкое качество передаваемых данных

Рассмотрим типологию сетевых технических проблем.

Потеря целых кадров видео. Как было сказано выше, видео можно представить как набор изображений, между которыми имеются пространственно-временные связи, то есть соседние кадры содержат в себе одну и ту же информацию с незначительными изменениями. Большинство технологий сжатия видео используют эту особенность. При упрощенном рассмотрении алгоритм сжатия выделяет из видео ключевые кадры и сжимает их независимо, в то время как промежуточные кадры сжимает, используя информацию из ключевых. Если в процессе передачи видеопотока ключевой кадр теряется, то кадры, построенные на его основе, также перестают нести смысловую нагрузку, то есть, фактически, также теряются. Это приводит к искажению видеофрагмента.

Рисунок 1. Пример промежуточного кадра после потери ключевого кадра [18]

Потеря отдельной части кадра. Техническая проблема, обусловленная тем, что в процессе передачи видеоданных через сеть интернет видео разбивается на большое количество маленьких пакетов данных. Если один пакет теряется, то теряется и определенная часть кадра, которая была в этом пакете (рис. 2.). Визуально выглядит как размытое пятно.

Рисунок 2. Потеря сетевого пакета [19]

«Застывшие кадры» (зависание трансляции) возникают, когда все пакеты в процессе передачи где-то потерялись, поэтому отображаются только последние полученные видеоданные.

Особенности алгоритмов сжатия (артефакты сжатия видеопотока) также влияют на качество видео (рис. 3). Алгоритмы сжатия бывают lossless (без потерь) и lossy (с потерями). При сжатии видео с потерями могут появляться артефакты сжатия – заметные искажения изображения, такие, как блочные артефакты, рингинг, блюринг и т. п.

Рисунок 3. Блочные артефакты после сжатия [20]

Типичные технические проблемы – программные проблемы

Рассинхронизация с другими участниками видеотрансляции возникает в результате того, что пакеты от отправителя к получателям преодолевают различное расстояние, поэтому каждый получатель в каждый момент времени может наблюдать отличные друг от друга моменты трансляции.

Рассинхронизация аудио- и видеодорожек обусловлена тем, что аудио- и видеоданные могут передаваться отдельно друг от друга, поэтому в случае потери пакета аудиоданных или видеоданных, происходит рассинхронизация аудио- и видеотрансляций.

Вышеописанные проблемы рассинхронизации зависят от того, какие сетевые протоколы и технологии были использованы при написании конкретного программного обеспечения.

Низкое качество передаваемых данных. В силу вышеперечисленных проблем сервисы видеоконференции и видеосвязи стараются сделать видеопоток максимально легковесным, поэтому производят захват видеопотока в низком качестве (низкое разрешение, низкая частота, ограниченная цветопередача) для дальнейшего сжатия. В тех случаях, когда требуется демонстрировать видео в высоком качестве, такие сервисы не всегда применимы.

Для преодоления возникающих технических проблем возможны несколько вариантов решения.

Наиболее простой – удостовериться, что каждый получатель видеоконтента имеет минимальные технические требования, необходимые для проведения видеоконференции, а если такой возможности нет, то следует использовать другие варианты донесения информации, например заранее отсылать получателю тяжеловесные видеоданные, и просить получателей в нужный момент включать их.

Общие технические причины, влияющие на качество получаемого видео на стороне получателя и отправителя:

– низкая ресурсная мощность установленной видеокарты для декодирования потока;

– использование беспроводных интернет-соединений, которые априори склонны к потерям сетевых пакетов.

Специфические технические причины, влияющие на качество видео на стороне отправителя:

– использование компьютера, зависающего от нагрузки из-за одновременного использования нескольких приложений: захват видеопотока монитора и его кодирование, сторонние приложения, которые демонстрируются отправителем

– использование дополнительного оборудования низкого качества: камеры с низким разрешением и плохим цветовым охватом, ненаправленные микрофоны, которые захватывают много посторонних шумов.

Решения:

Получателям необходимо иметь компьютеры с минимальными требованиями производителя программного обеспечения

Отправителям необходимо иметь: компьютеры с рекомендуемыми требованиями производителя программного обеспечения, качественное дополнительное оборудование для передачи качественных исходных данных

Заключение. Проведенное исследование позволяет определить пути решения выявленных проблем при организации видеотрансляции занятий, разработать методическую модель проведения дистанционных занятий для творческих вузов, учитывающих специфику отдельных видов искусства, что позволит повысить качество дистанционного образования в хореографическом образовании.

Требуется:

– обоснование единых технических требований к программному обеспечению и используемому оборудованию, позволяющих избегать выявленные проблемы, учитывающее в том числе и цветовой охват мониторов (SRGB);

– разработка «новой» методики организации учебного занятий, учитывающей риски дистанционного обучения, на смешанной основе – сочетание реального времени трансляции и заранее подготовленного контента.

– принятие системных решений по созданию единого образовательного портала, интегрирующего различные сервисы для дистанционного обучения.

Результаты исследования могут быть использованы при организации дистанционного обучения по всем направлениям художественного образования для совершенствования качества подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Алферов А.А. Дистанционное образование в области искусств: учиться учить / А.А. Алферов // Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование. – 2019. – № 2 (48). – С. 9–10.

2. Ануфриева Н.И., Аврамкова И.С. Новые образовательные технологии и их перспективы в музыкальной педагогике / Н.И. Ануфриева, И.С. Аврамкова // Ученые записки российского государственного социального университета. – 2018. – Т. 17, № 2 (147). – С. 103–111.

3. Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1 (73). – С. 22–32.

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С. 25.

5. Голошумов А.Ю. Интернет-технологии как фактор развития инновационного потенциала образования / А.Ю. Голошумов // Ямальский вестник. – 2016. – № 4. – С. 25–30.

6. Лебсак А.А. Современные электронные технологии в преподавании хореографических дисциплин / А.А. Лебсак // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 5. – С. 177–179.

7. Моторина И.Е. Влияние инфосферы на формирование новых художественных феноменов / И.Е. Моторина // Актуальные вопросы современной науки. – 2016. – № 47. – С. 6–16.

8. Пименова Ж.В. Танцевальная коммуникация в эпоху цифровых технологий / Ж.В. Пименова // Научный вестник МГТУ ГА. – 2015. – № 215 (5). – С. 122–126.

9. Borup J., West R.E. & Thomas R., Borup J., West R.E., & Thomas R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. Educational Technology Research and Development, 63, pp. 161–184. https://doi-org.ezproxy.libfl.ru/10.1007/s11423-015-9367-8.

10. Cooperman L. (2018). How to Start and How to Succeed as an Online Instructor. The Art of Teaching Online, Chandos Publishing, 2018, ISBN 9780081010136, https://doi.org/10.1016/B978-0-08-101013-6.00011-4.

11. Istenič A. (2021) Online learning under COVID-19: re-examining the prominence of video-based and text-based feedback. Education Tech Research Dev 69, pp. 117–121 (2021). https://doi-org.ezproxy.libfl.ru/10.1007/s11423-021-09955-w

12. Jandrić P., Hayes D., Truelove I. et al. (2020). Teaching in the Age of Covid-19 Postdigit Sci Educ 2, 1069–1230 (2020). https://doi-org.ezproxy.libfl.ru/10.1007/s42438-020-00169-6).

13. Kear K., Chetwynd F., Williams J., Donelan H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. Computers & Education, 58(3), 953-963. Elsevier Ltd. Retrieved April 16, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/66812/.

14. Köster J. (2018). Instructional Videos for Teaching and Learning. In: Video in the Age of Digital Learning. Springer, Cham. https://doi-org.ezproxy.libfl.ru/10.1007/978-3-319-93937-7_3

15. Martin F. & Parker M.A. (2014). Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How? Journal of Online Learning and Teaching, 10, 192-210. http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf

16. Parrish M. (2008). Dancing the distance: iDance Arizona videoconferencing reaches rural communities. Research in Dance Education, 9, 187-208. doi:10.1080/1464789080208781117.

17. Stefaniak, J. (2020). The Utility of Design Thinking to Promote Systemic Instructional Design Practices in the Workplace. TechTrends 64, 202–210 (2020). https://doi.org/10.1007/s11528-019-00453-8

18. Потеря ключевого кадра. – URL: http://datamoshing.com (дата обращения: 08.04.2021).

19. Потеря сетевого пакета. – URL: https://habr.com/ru/post/246153/(дата обращения: 08.04.2021).

20.Блочные артефакты после сжатия. (URL: *https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%8B_%D1%81%D0%B6%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%8F#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Macroblocking_error.png (дата обращения: 08.04.2021).*

УДК 371.31

И.А. Кузнецова, ассистент,
Е.А. Денисова, к. филол. н., ассистент,
М.А. Кулькова, д. филол.н, профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. *Проблема исследования. Дистанционное обучение в эпоху экстремальных условий явилось приоритетным направлением развития образовательной среды современного мира [1, 4].*

Данная форма обучения предполагает использование современных информационных компьютерных технологий и сети интернет при удаленном взаимодействии педагогических работников и обучающихся [8]. Стремительный переход к онлайн-формату поставил новые образовательные задачи перед современными педагогами, в том числе в сфере преподавания иностранных языков. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без развития лексической компетенции, являющейся основой для межкультурной коммуникации, а также для развития языковой личности как носителя определенной культуры. Таким образом, проблематика данной статьи связана с потребностью в овладении лексической компетенцией, а также применением современных методик обучения в условиях дистанционного учебного процесса [6, 7, 11]. Целью исследования является проведение анализа комплекса практических заданий, направленных на развитие лексической компетенции с использованием интерактивной аудиовизуальной онлайн-студии "Deutsche Welle" и последующая апробация в ходе опытно-экспериментального обучения на занятиях по немецкому языку на платформе MS Teams с применением технологий SMART Notebook. С помощью педагогического эксперимента осуществлена оценка эффективности использования онлайн-материала в условиях дистанционного обучения. Методологическая база исследования отличается комплексным характером. Применяются метод научного наблюдения, описательный метод, педагогический эксперимент, а также метод изучения и обобщения передового педагогического опыта. Особое значение для нашего исследования имеет педагогический эксперимент, составляющий его эмпирическую базу. В эксперименте приняли участие 50 студентов КФУ 1 курса педагогического бакалавриата, изучающих немецкий язык в качестве первого иностранного. Выводы и рекомендации. По результатам проведенного исследования представляется возможным резюмировать ключевые выводы: во-первых, применение дистанционного формата использования интерактивных Интернет-ресурсов на

занятии немецкого языка, а именно, радио-телевещательного портала “Deutsche Welle”, способствует оптимизации образовательного процесса, а также повышению интереса обучающихся к предмету; во-вторых, возможности платформ MS Teams и SMART Notebook позволяют успешно транслировать в онлайн-режиме материал портала “Deutsche Welle” и осуществлять интерактивное взаимодействие каждого участника образовательного процесса; в третьих, в ходе проведения опытно-экспериментального обучения было установлено, что поставленные педагогом цели по развитию лексической компетенции были достигнуты, следовательно, методическая траектория была выполнена, а учебный материал был эффективно усвоен обучающимися. Дальнейшие перспективы развития представленного исследования предполагают изучение возможностей применения дистанционных технологий с целью развития аудитивных, грамматических, коммуникативных и письменных навыков студентов на занятии по немецкому языку в университете.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке комплекса заданий, направленных на развитие иноязычной лексической компетенции у студентов вуза с помощью дистанционных технологий, составлении учебных планов, написании квалификационных работ в области инновационных технологий преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, лексическая компетенция, немецкий язык, педагогический эксперимент, инфокоммуникационные технологии, Интернет-ресурсы.*

I.A. Kuznetsova, Assistant Professor,
E.A. Denisova, PhD in Philology, Assistant Professor,
M.A. Kulkova, D.Sc. in Philology, Professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE CLASSES USING OF REMOTE TECHNOLOGIES

Abstract. *Research problem. Distance learning in the era of extreme conditions has become a priority for the development of the educational environment of the modern world [1, 4].*

This form of studying involves the use of modern information computer technologies and the Internet in remote interaction between teachers and students [8]. The rapid transition to the online mode has set new educational challenges for modern teachers, including the field of teaching foreign languages. The formation of a foreign language communicative competence is not complete without the development of lexical competence, which is the basis for intercultural communication, as well as for the development of a language personality as a native speaker of certain culture. Thus, the problems of this article are aimed at solving issues related to the practical need for the formation and mastering of lexical competence, as well as the use of modern teaching methods in conditions of distance learning process [6, 7, 11].

Based on the above, the purpose of the study is to analyze a set of practical tasks aimed at developing lexical competence using the interactive audio-visual online studio «Deutsche Welle» and to test its software during experimental training in German classes on the MS Teams platform. With the help of a pedagogical experiment, it is planned to evaluate effectiveness of using online material in distance learning.

The research methodological basis of the study is naturally complex. There are used the method of scientific observation, the descriptive method, as well as the method of modeling and studying and generalizing the best pedagogical experience. The pedagogical experiment, which is empirical basis of the article, is particularly important for our research. 50 students of the 1st year of the KFU pedagogical bachelor's degree, studying German as the first foreign language, are involved into this experiment.

Conclusions and recommendations. According to the results of the conducted research it is possible to summarize the key findings: first, the use of interactive Internet resources in the German

lesson, that is, radio-television portal "Deutsche Welle", contributes to optimization of educational process, as well as increasing students' interest in the subject; secondly, capabilities of the platform MS Teams allow to successfully broadcast the material of the portal "Deutsche Welle" and implement interaction between all participants of the educational process; third, in the course of the experimental lesson, it was proved that goals set by the teacher for the development of lexical competence were achieved, therefore, the methodological trajectory and material were effectively assimilated by the students. Further prospects for the development of the presented research suggest studying possibilities of using other interactive educational platforms in order to form the auditory, grammatical, communicative and written skills of students in German classes at the university.

The results of the study can be used to develop complex tasks aimed at the development of foreign language lexical competence of students of University, the curriculum, writing a thesis on the theory and practice of teaching foreign languages.

Keywords: *distance learning, lexical competence, German language, pedagogical experiment, educational technologies, Internet resources.*

В настоящее время процессы цифровизации и глобализации, стремительно проникающие практически во все сферы современного общества, оказывают значительное влияние на развитие современной науки и образования. С одной стороны, перед педагогом XXI века ставятся новые задачи по освоению новейших информационных технологий для дальнейшего их использования в образовательном процессе [9], с другой стороны, данные технологии являются средством прямого аудиовизуального интерактивного взаимодействия и значительно упрощают процесс обучения, ускорив и облегчив работу с аутентичными материалами, способствуют повышению интереса и мотивации к изучению той или иной образовательной дисциплины.

Современный вектор развития сферы теории и методики преподавания иностранных языков направлен в сторону компьютерных технологий, что обусловливает повышенный интерес педагогов к имеющимся в сети Интернет различным образовательным сайтам, платформам, программам, мобильным приложениям и т. д. Кроме того, преподаватель иностранного языка в современном мире является одновременно пользователем и создателем образовательного контента [12: 225–232], направленного на развитие коммуникативной иноязычной компетенции учащихся через комплексное освоение ее компонентов. Одним из таких компонентов является лексическая компетенция.

В эпоху экстремальных условий вопросы преподавания иностранных языков с помощью инновационных технологий обнаружили новую задачу для педагогических кадров – дистанционное обучение в синхронном и асинхронном форматах. Частичный или полный перевод обучающихся в режим онлайн позволил по-новому взглянуть на современные методы и подходы к обучению иностранным языкам, вместе с тем проблема овладения лексической компетенцией стала рассматриваться с интерактивной точки зрения.

Отечественные методисты (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность обучающихся к общению на иностранном языке с носителями изучаемого языка, восприятию и пониманию речи собеседника, адекватной для данной коммуникативной ситуации передачи своих мыслей и намерений. Так как «именно с накопления лексического запаса,

с обогащения словаря обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью» [3: 44], развитие лексической компетенции играет важную роль в процессе овладения иностранным языком и входит в состав лингвистической компетенции.

Вслед за А.Н. Шамовым, под лексической компетенцией в данном исследовании мы понимаем способность определять семантику лексем в контекстуальном окружении, умение сопоставлять эти значения с эквивалентными лексемами в родном языке, выделять специфические семантические оттенки, основываясь на лексических знаниях, умениях и навыках, а также личном речевом и языковом опыте [5: 387–388].

Согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком, овладение лексической компетенцией предполагает «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использовать в речи» [2: 111].

Основываясь на трудах Г.А. Кручининой, С. Мойранда, С.А. Трофименко, А.Н. Шамова, Е.В. Ятаевой, удалось выявить структуру лексической компетенции (рис.1):

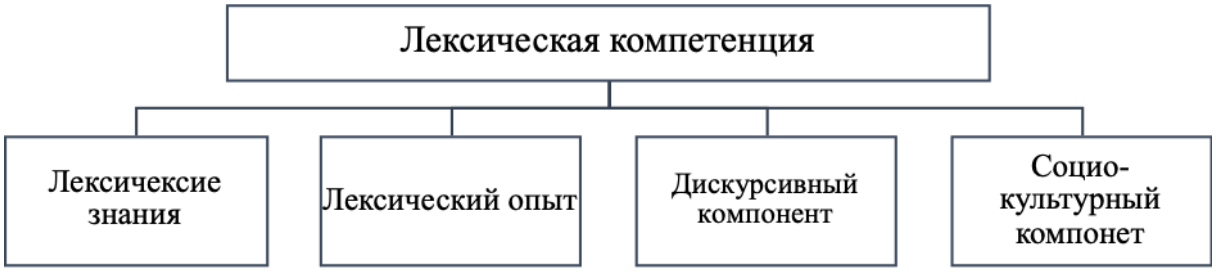


Рисунок 1. Структура лексической компетенции

Лексические знания предполагают знания графических и звуковых форм лексических единиц; их значения; морфологии; синтаксической сочетаемости; этимологии отдельных лексем. Лексический опыт – процесс соотношения прежнего языкового опыта с настоящей коммуникативной ситуацией, позволяющий прогнозировать употребление той или иной лексемы в речевом общении, догадываться о значении новых слов. Под дискурсивным компонентом понимаются знания, умения и навыки сочетания тех или иных лексем, образующими логико-семантические связи, соответствующие правилам жанра дискурса [14: 753–754]. Социокультурный компонент включает в себя знания стилистической окраски иноязычных лексем, безэквивалентной лексики, содержащей некую национально-специфическую нагрузку, и условия употребления данной лексики в различных коммуникативных ситуациях.

Одним из основных вопросов данного исследования является процесс развития лексической компетенции. Выделив 4 основных компонента, представляется целесообразным изучить процесс развития данной компетенции с методической точки зрения.

Для разработки модели развития лексической компетенции мы опирались не только на научные труды (И.Н. Дмитрусенко, Е.И. Пассова, Е.Ю. Паниной, С.А. Трофименко, А.Н. Шамова и др.), но и на личный опыт преподавания иностранного (немецкого) языка. Выбрав в качестве интерактивной методической среды раздел “Top-Thema mit Vokabeln” на платформе Deutsche Welle, нам удалось разработать алгоритм формирования и развития лексической компетенции (рис. 2). Выбранный раздел предполагает прослушивание аутентичного аудиотекста или просмотр видео-ролика на заданную тему, имеется ссылка на текстовый вариант статьи, где жирным начертанием выделены лексемы, значение которых представлено в глоссарии; после знакомства с новым словарным запасом предлагаются упражнения для закрепления лексики.

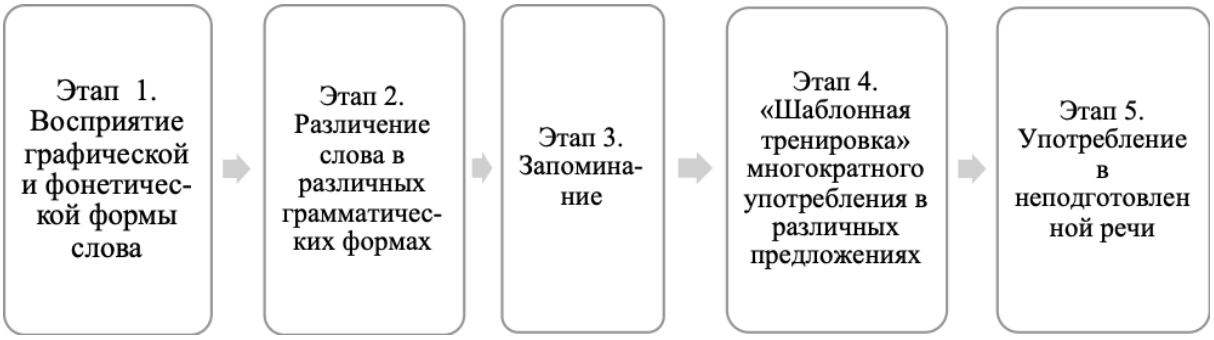


Рисунок 2. Алгоритм формирования и развития лексической компетенции

С целью определения эффективности использования онлайн-материала аудиовизуальной онлайн студии Deutsche Welle для развития лексической компетенции обучающихся нами был проведен педагогический эксперимент.

Выдвинутая нами гипотеза исследования заключается в том, что развитие лексической компетенции обучающихся будет эффективной при организации учебного процесса в дистанционном формате с применением платформ MS Teams, SMART Notebook и методических материалов аудиовизуальной онлайн студии Deutsche Welle. Формирование лексических навыков с применением компьютерных технологий в удаленном режиме упрощает работу с методическим материалом преподавателя и обучающихся, экономит время и позволяет разнообразить виды заданий. По нашему мнению, к предполагаемым результатам более 90 процентов участников эксперимента успешно усвоят предложенный лексический материал в режиме онлайн.

Педагогический эксперимент был проведен в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В рамках констатирующего этапа с целью диагностики уровня владения лексическим материалом по заданной теме (Mode) участникам эксперимента был предложен тест, по результатам которого был выявлен уровень владения лексическим материалом, отраженный в диаграмме 1.

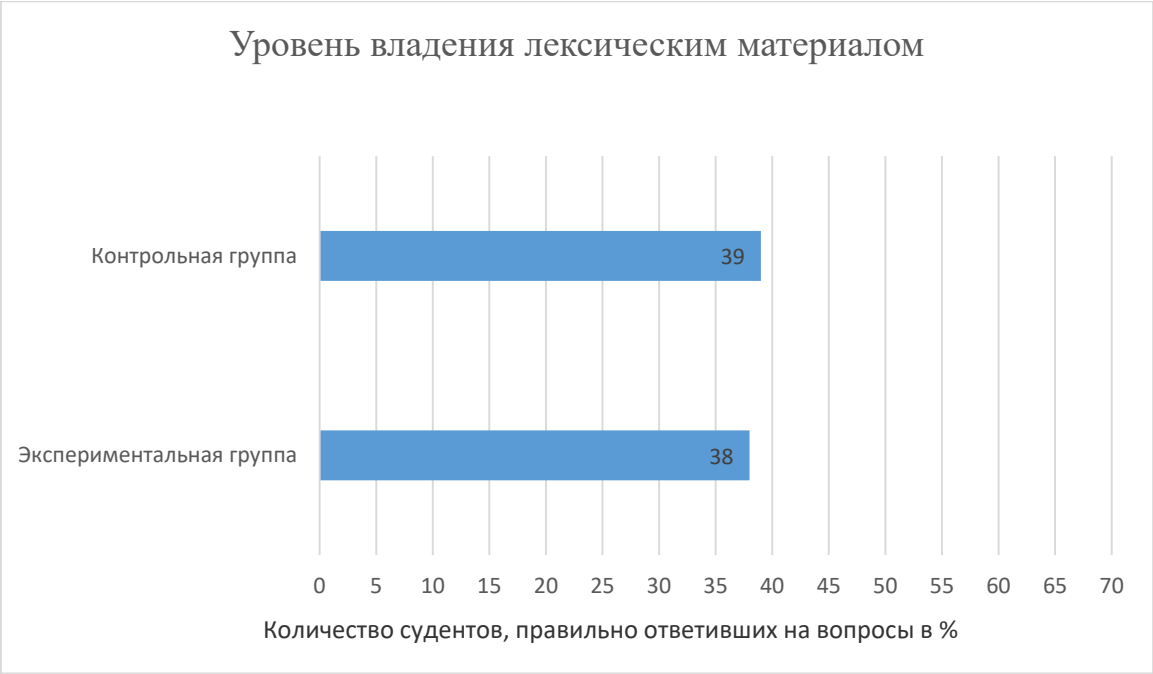


Рисунок 3. Уровень владения лексическим материалом обучающимися на констатирующем этапе эксперимента

В формирующем эксперименте приняли участие 50 студентов педагогического бакалавриата Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета. Занятие с экспериментальной группой были проведены в дистанционной форме с комплексным применением платформ MS Teams и SMART Notebook. Занятие с контрольной группой прошло в традиционной очной форме. Для экспериментальной и контрольной группы обучающихся были предложены задания, способствующие развитию лексической компетенции, отражающие в своей последовательности этапы её формирования.

Этап 1: учащимся было предложено прослушать аудио-текст. На данном этапе учащиеся сталкиваются с новым лексическим материалом (восприятие графической и фонетической формы новой лексики).

Этап 2: учащимся было предложено проверить полученную аудитивным путем информацию, прочитав текст аудиосообщения (различение новых лексем в их грамматических формах).

Этап 3: учащиеся контрольной группы должны были найти толкование новых слов в глоссарии и переводят их на русских язык (запоминание).

Этап 4: учащиеся выполняли лексические упражнения к прослушанному тексту («шаблонная тренировка» многократного употребления в различных предложениях).

Этап 5: учащиеся отвечали на вопросы преподавателя, применяя новую лексику (употребление в неподготовленной речи).

Таблица 1

Общие данные о проведении опытно-экспериментальных занятий

	Экспериментальная группа	**Контрольная группа**
Форма обучения	дистанционная	очная
Методический материал	Платформа Deutsche Welle [13]	Tangram aktuell [10: 41–53]
Транслирующая платформа	MS Teams	–
Платформа для совместной интерактивной работы	SMART Notebook	–
Количество присутствующих студентов в режиме онлайн	25	0
Количество присутствующих студентов в очной форме	0	25

В ходе занятия экспериментальной группе студентов были предложены задания аудиовизуальной онлайн-студии Deutsche Welle в дистанционном режиме на базе платформ MS Teams, SMART Notebook. Главным отличием в проведении занятий был формат присутствия обучающихся и преподавателей. Во время дистанционного занятия все студенты (25 человек) присутствовали дистанционно; во время занятия, проводимого в традиционной форме, 25 человек обучались очно.

Применение технологий SMART Notebook посредством MS Teams обусловлено необходимостью синхронного выполнения упражнений, благодаря чему обучающимся не требовалось переходить по дополнительной ссылке и выполнять задания в индивидуальном порядке.

Использование платформы SMART Notebook позволило представить задания одного типа сразу в нескольких форматах: например, заполнение пропусков в тексте предложенными лексемами и заполнение пропусков без вариантов ответа. Также возможна геймификация заданий с помощью использования специальных модулей конструктора занятий, позволяющих студентам работать как в аудитории, так и удаленно, разбиваясь на группы (команды) и индивидуально, при этом активно участвуя в процессе занятия. Показателем сформированной лексической компетенции в рамках предложенных заданий, проводимых в дистанционном формате, явился тот факт, что все обучающиеся успешно выполнили задания и продемонстрировали освоение нового лексического материала, употребляя его в неподготовленной речи.

Итогом опытного обучения на контрольном этапе эксперимента явился завершающий срез знаний, целью которого было диагностировать уровень

сформированности лексической компетенции обучающихся. Студентам были предложены задания для проверки сформированности навыков использования изученной лексики по теме занятия в неподготовленной речи. Обучающимся экспериментальной и контрольной групп было предложено ответить на вопросы преподавателя с использованием лексики по заданной теме. 96 % студентов экспериментальной группы продемонстрировали сформированность навыков, дали верный ответ на вопрос, правильно употребив лексический материал. По результатам среза знаний контрольной группы было выявлено, что показатель освоения материала в традиционном формате ниже и составил 88 %.

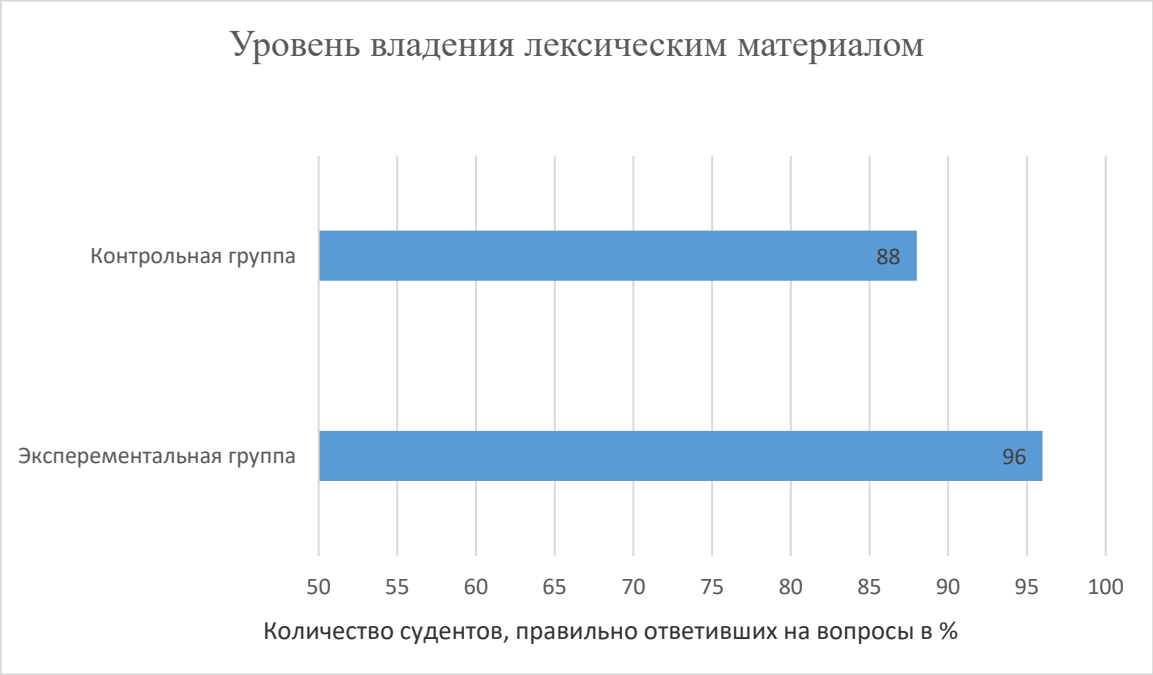


Рисунок 4. Уровень владения обучающихся лексическим материалом на контрольном этапе эксперимента

Исходя из вышеизложенного, можно заключить следующее:

1) развитие лексической компетенции представляет ступенчатый процесс, в результате которого учащиеся демонстрируют способность использовать лексические единицы во время иноязычной коммуникации.

2) успешное формирование лексической компетенции возможно с применением современных компьютерных технологий и образовательных ресурсов в дистанционном формате обучения. Платформа SMART Notebook позволила преобразовать привычный материал в современный интерактивный формат, вызывающий интерес у студентов. Необходимо отметить, что вся работа на доске также доступна студентам, занимающимся удаленно через встроенные приложения MS Teams и использование модуля SMART Learning Suite. Платформа Microsoft Teams позволяет транслировать онлайн-материалы, а также аудио- и видео-фрагменты со своего рабочего стола, отправлять задания, проводить тестирование с мгновенным определением результатов, создавать отложенные задания со сроком выполнения, что облегчает работу преподавателя и превращает изучение предмета в увлекательный процесс.

3) по результатам педагогического эксперимента, направленного на развитие лексической компетенции 2 групп студентов по 25 человек, удалось установить, что дистанционный формат обучения обладает рядом преимуществ перед традиционными формами обучения. К данным преимуществам мы относим: доступность; экономию времени и ресурсов (в данном случае подготовка и использование раздаточных материалов); быстрый доступ к аутентичным материалам; возможность применять различные виды заданий, представленных максимально наглядно и красочно, что способствует повышению интереса ивовлеченности обучающихся в учебный процесс. Кроме того, опытно-экспериментальным путем было установлено, что уровень сформированной лексической компетенции в рамках дистанционного занятия выше, чем при проведении аналогичного занятия в традиционной очной форме. Таким образом, нам удалось доказать гипотезу исследования и эмпирическим путем верифицировать эффективность применения дистанционных технологий в развитии иноязычной лексической компетенции.

Литература

1. Катаева А.Г., Катаев С.Д. Использование интерактивных аудиовизуальных программ студией «Deutsche Welle» в преподавании немецкого языка ступеней А1-С1 // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2018. – №. 3 (13). С. 76–86.

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: монография. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Моск. гос. лингв. ун-т, 2001–2003. – 259 с.

3. Павлова, Л.П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 44–50.

4. Танцура Т.А. Аспекты дистанционного обучения в современных условиях // Мир науки, культуры, образования – 2020. – №. 2 (81) – С. 355–358.

5. Шамов А.Н. Формирование лексической компетенции как основополагающая цель обучении иностранному языку / Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: Лемпертовские чтения – IX: сб. ст. по матер. междунар. науч.-метод. симпозиума, 30–31 мая 2007 г. .Пятигорск, 2007. – С. 386–391.

6. Bargmann T. Was bedeutet eigentlich "Vokabeln beherrschen"? – Eine Einführung in das Problemfeld "Wortschatzkompetenz". Grenzen überwinden mit Deutsch 2011, 59–77.

7. Dolores Castrillo De larreta-azelain M.A, Monje E.M. (2016) Students' Engagement in Online Language Learning Through Short Video Lessons. Porta linguarum 2016, 177–186 pp.

8. Ender A., Greiner U., Strasser M. (Hrsg.) (2019) Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe, S. 277–279.

9. Gafurov I.R., Baklashova T.A. Editorial: perspectives and priorities of teacher education in times of change, choice and challenge // IFTE 2020 – VI International Forum on Teacher Education. ARPHA Proceedings. – 2020, Issue 3, P. 0001-0002.

10. Hilpert S., Bönzli W., Kirschstein V. Tangram aktuell 2 // Stuttgart: Hueber Verlag, 2009. – 152 s.

11. Kósa G. Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht.Werkstatt 14 (2019), 30–42 pp.

12. Kulkova M.A. The didactic construct of design technologies in the educational process of modern university / T.M. Kozhanova, B.A. Karev, G.Z. Khabibullina, Kulkova M.A. etc. // Mediterranean journal of social sciences. – 2015. – Vol. 6. – № 2 S3. – P. 225–232.

13. Socken in Sandalen – ja, bitte [Электронный ресурс]. – URL: https://www.dw.com/de/socken-in-sandalen-ja-bitte/l-49945883(дата обращения 01.04.2021)

14. Tulusina E.A, Mordvinova A.R., Sadykova A.G. Media discourse as research material for bilingual linguistic identity studies // R evista inclusiones. – 2019. – Vol .6, is. – P. 752–758.

УДК 37.018

С.В. Кулева, к.п.н., Заслуженный учитель РФ
МБОУ «Лицей № 87 имени Л.И.Новиковой»
г. Нижний Новгород, Россия

«ШКОЛА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ» КАК МОДЕЛЬ ОПОРНОЙ ШКОЛЫ РАН

Аннотация. *Проблема исследования – противоречие между потребностями развития гуманистических качеств «детей цифровой эры» и доминированием технологического подхода к выбору образовательных технологий, в том числе при разработке и реализации требований Закона «Об образовании в РФ» (ФЗ от 31.07.2020г. № 304-ФЗ) в части введения программы воспитания в практику образовательных организаций. В основе – непонимание «детей цифровой эры» взрослыми и трудности цифрового обучения, обострившиеся в период пандемии. Особенно актуально решение этой проблемы для круга опорных школ РАН. Пути решения – воспитание человека-творца, мотивированного к научно познавательной деятельности на основе ценностей фундаментального знания, опыта проектно-исследовательской и конструкторской деятельности, высокого потенциала обучаемости новому на базе ключевых компетенций XXI века.* ***Цель исследования*** *– выявление воспитательного потенциала «школы интеллектуального воспитания» в качестве одной из возможных моделей опорной школы Российской академии наук, которая реализуется с 2019 года МБОУ «Лицей № 87 имени Л.И. Новиковой» (Нижний Новгород). Необходимо создать «максимально благоприятные условия для выявления и обучения талантливых детей, их ориентация на построение успешной карьеры в области науки и высоких технологий» и включить каждого обучающегося в различные формы профориентационной, проектно-изобретательской, проектно-исследовательской деятельности. Методы исследования связаны с различными аспектами педагогического наблюдения и мониторинга, направленными на конструирование и реализацию комплекса образовательных программ – основной образовательной программы, рабочих программ внеурочной деятельности, дополнительных общеразвивающих программ в физико-математическом, химико-биологическом, социально-экономическом, инженерно-техническом направлениях; реализацию новых технологий формирования интеллектуального инструментария познавательной деятельности обучающихся на основе современных достижений комплекса наук о человеке; включение каждого ребенка в научно-познавательную деятельность в составе детских объединений в специально организованной инновационной педагогической среде. Интеллектуальное воспитание связано с овладением участниками образовательного процесса компетенциями будущего, в том числе ключевыми компетенциями комплексного многоуровневого решения проблем. Это научно-познавательные компетенции на основе алгоритма творческой деятельности (язык (понятие) – закон – задача) и элементов логической, методологической, общеучебной деятельности: умение решать сложные задачи, опознавать проблему, самому определять ее скрытый источник, добывать знания непосредственно из окружающей действительности, владение приемами решения познавательных проблем и действий в нестандартных ситуациях на метапредметном, общепредметном и предметном уровнях, функциональная грамотность, а также мягкие навыки межличностной коммуникации: критическое мышление (анализируется поступающая информация и собственные убеждения и установки), креативность (способность к моделированию, к нестандартному мышлению и поведению, к осознанию и развитию собственного опыта, видеть то, чего еще нет в нашей реальности), саморегуляция, когнитивная гибкость – способность быстро переключаться с одной мысли на другую, обдумывать несколько объектов одновременно, держать в сознании разнородные и даже противоречивые идеи и при этом быть способным оперировать ими и действовать, координация, эмпатия, умение вести переговоры и др.* ***Выводы и рекомендации.*** *Интеллектуальное воспитание в нашей модели – эффективная форма организации образовательного*

процесса, интегрирующая достижение социально значимых результатов на уровнях ***знание, отношение, действие*** *и формирование инструментальной культуры интеллектуальной деятельности в процессе предметного образования, что обеспечивает «взаимосвязь науки и образования, повышение качества образования и его доступности для обучающихся, которые ориентированы на освоение научных знаний и достижений науки, создание максимально благоприятных условий для выявления и обучения талантливых детей, их ориентации на построение успешной карьеры в области науки и высоких технологий, необходимых для устойчивого опережающего развития России в XX1 веке». Опыт педагогического коллектива лицея отражен в СМИ и многочисленных публикациях.*

Ключевые слова: *интеллектуальное воспитание, инструментальная культура интеллектуальной деятельности.*

S.V. Kuleva, Ph.D, Honored Teacher of the Russian Federation,
Headmistress of the LI Novikova Lyceum No. 87,
Nizhny Novgorod, Russia

"SCHOOL OF INTELLECTUAL EDUCATION" AS A MODEL OF THE PIVOTAL SCHOOL OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

Abstract. *The problem of the research is the contradiction between the needs of the development of humanistic qualities of children of the "digital era" and the dominance of a technological approach to the choice of educational technologies, including in the development and implementation of the Law "On Education in the Russian Federation" (Federal Law No. 304-FL dated July 31, 2020) in parts of the introduction of the education program in educational organizations. It is based on the lack of understanding of "children of the digital age" by adults and learning difficulties, aggravated during the pandemic. The solution to this problem is especially relevant for the circle of the RAS pivotal schools. Ways of solution – education of a person-creator, motivated to scientific and cognitive activities based on the values of fundamental knowledge, experience in design and research and design activities, high learning capacity based on the key competencies of the 21st century. The purpose of the study is to identify the educational potential of the "school of intellectual education" as one of the possible models of the pivotal school of the Russian Academy of Sciences, which has been implemented since 2019 by the LI Novikova Lyceum No. 87 (Nizhny Novgorod). It is necessary to create "the most favorable conditions for education and training of talented children, their orientation towards building a successful career in the field of science and high technologies" and include each student in various forms of career guidance, design and inventive, design and research activities. Research methods are associated with various elements of pedagogical observation and monitoring aimed at designing and implementing a complex of educational programs – an educational program, work programs for extracurricular activities, additional general developmental programs in physics and mathematics, chemical and biological, socio-economic, engineering and technical areas; implementation of new technologies of intellectual tools for students on the basis of modern achievements of the complex of human sciences; the inclusion of each child in scientific and educational activities as part of children's associations in a specially organized innovative pedagogical environment. Intellectual education is associated with the mastery of the participantsof the educational process with the competencies of the future, including, the key competencies of an integrated multi-level problem solving. These are research competencies, competencies based on the algorithm of creative activity (language (concept) -law-task) and elements of logical, methodological, general educational activities: the ability to solve complex problems, identify a problem, determine its hidden source yourself, extract knowledge directly from the environment, possession of techniques for solving cognitive problems and actions in non-standard situations at the metasubject, general subject and subject levels, functional literacy, as well as soft skills of interpersonal communication: critical thinking (incoming information and per-*

sonal beliefs and attitudes are analyzed), creativity (the ability to model, to thinking outside the box, to the awareness and development of our own experience, to see what is not yet in our reality), self-regulation, cognitive flexibility – the ability to quickly switch from one thought to another, to think over several objects at the same time, to keep heterogeneous and even conflicting ideas and at the same time be able to operate with them and act, coordination, empathy, the ability to negotiate, etc. ***Discussion and Conclusions.*** *Thus, intellectual education in our model is an effective form of organizing the educational process, integrating the achievement of socially significant results at the levels: knowledge, attitude, action and the formation of an instrumental culture of intellectual activity in the process of subject education, which ensures "the relationship between science and education, improving education quality and its accessibility for students, focused on mastering scientific knowledge and scientific achievements, the creation of the most favorable conditions for identifying and teaching talented children, their orientation towards building a successful career in the field of high technologies, which are necessary for the sustainable development of Russia in the 21st century". (The concept of the project for the creation of basic schools of the RAS – approved at the meeting of the RAS Comission on scientific and organizational support for basic schools of the RAS on May 31, 2019, protocol No. 1). The experience of the teaching staff of the lyceum is reflected in the media and publications.*

Keywords: *intellectual education, instrumental culture of intellectual activity.*

Цель проекта создания базовых школ РАН – обеспечение «максимально благоприятных условий для выявления и обучения талантливых детей, их ориентации на построение успешной карьеры в области науки и высоких технологий, что послужит развитию интеллектуального потенциала регионов и страны в целом» (Концепция проекта создания базовых школ РАН утверждена на заседании Комиссии РАН по научно-организационной поддержке базовых школ РАН 31.05.2019, протокол № 1). Реализация проекта происходит в условиях тектонических сдвигов в российской образовательной политике: внесение изменений в Закон «Об образовании в РФ» в части введения программы воспитания в практику образовательных организаций (ФЗ от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ), реализация цифровой составляющей ряда национальных проектов, касающихся сферы образования, и мировых трансформирующих событий (в том числе пандемии COVID-19 и связанных с ней проблем дистанционного обучения), обуславливающих появление новых образовательных концепций («расширенной личности», смешанного обучения).

Несмотря на то, что во всем мире и в нашей стране «устарело, исчерпало себя образование, обеспечивающее потребности прежнего общества», «не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний, дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность» [8, с. 6–11].

Формирование современной системы знаний и картины мира у обучающихся в рамках концепции опорных школ РАН является приоритетом педагогического коллектива лицея, исходящего из необходимости создания качественно новых условий для воспитания человека XXI века – «высокообразованного, обладающего необходимым знаниевым потенциалом, отвечающего нормам нового исторического развития общества, творческого, глубоко компетентного в своей профессиональной деятельности, социально грамотного»

[9, с. 3–13]. Однако в реальности возникает разрыв между общественными и личностными потребностями развития гуманистических качеств «детей цифровой эры», с одной стороны, и внешним доминированием технологического подхода к выбору образовательных технологий формирования «навыков XXI века», обусловленным включением школы в сферу образовательных услуг, с другой, что и составляет проблематику нашего исследования.

Работа педагогического коллектива лицея в рамках концепта «школа интеллектуального воспитания» началась десять лет назад, когда лицей № 87 имени Л.И. Новиковой города Нижнего Новгорода в качестве одного из приоритетных направлений своей инновационной деятельности определил интеллектуальное воспитание учащихся [1]. В 2019 году апробированная модель «Школы интеллектуального воспитания» с внесенными в нее коррективами стала основой второго цикла работы лицея как базовой школы РАН в рамках данного концепта.

Условно нами было выделены следующие этапы создания модели «Школы интеллектуального воспитания»: аналитический, концептуальный, опытно-экспериментальный, коррекционный, внедренческий. На аналитическом этапе были изучены имеющийся по решению проблемы исследования педагогический опыт, работы зарубежных и отечественных ученых. Результатом концептуального этапа стала концепция интеллектуального воспитания учащихся и программа опытно-экспериментальной работы. По итогам опытно-экспериментального этапа определены принципы и подходы создания и реализации модели интеллектуального воспитания учащихся; критерии ее эффективности; содержание, формы и методы деятельности педагогического коллектива по развитию и реализации модели «Школы интеллектуального воспитания» на личностном и коллективном уровнях. На коррекционном этапе уточняется модель интеллектуального воспитания в лицее как педагогической интеллектуальной организации. Коррекция связана с соотнесением полученной модели и ее первоначального замысла, необходимого ресурсного обеспечения и предполагает согласование деятельности педагогического коллектива, учащихся, их родителей и социальных партнеров лицея как базовой школы РАН. На этапе внедрения происходит реализация модели и ее дальнейшее совершенствование.

Рассмотрим теоретические и практические результаты опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологической основой опытно-экспериментальной работы стала концепция интеллектуального воспитания М.А. Холодной. «Интеллектуальное воспитание – это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ученику индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д., в том числе в ситуации решения учебных задач) и рост индивидуального своеобразия скла-

да ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т. д. В образовательном процессе на первый план выходит проблема формирования базовых интеллектуальных качеств личности, таких, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума» [2, 11]. Значимый вклад в развитие идей интеллектуального воспитания как формировании способности к постоянному возникновению новых мыслей внес А.А.Фролов, исследовавший формирование инструментальной культуры внутренних процессов обучающихся (самостоятельное определение понятий, установление причинно-следственных связей и законов, алгоритмизация решения проблемных и проектных задач) [10].

Продуктивный характер имеет концепция интеллекта успеха Р. Стернберга как вида умственных способностей, который будет превыше всего цениться и вознаграждаться в реальном мире после школы – как в работе, так и в личной жизни. Три составные части созидательного интеллекта выражены в трёх способностях человека: творить (изобретать) нечто новое, осуществлять (воплощать) идею, анализировать результат, обстановку, ситуацию). Мы использовали данное автором определение интеллекта успеха как сбалансированное сочетание аналитических, творческих и практических навыков мышления [4, с. 319–321; 7].

Нами рассмотрена роль интеллектуального воспитания в создании специальной развивающей среды для формирования креативности обучающихся и педагогов. Различая «большую» и «малую» креативность, мы берем определение креативности (наряду с иными вариантами) [3, с. 15–17], в первую очередь, как способности человека к нестандартному мышлению и поведению, к осознанию и развитию собственного опыта. Ведется поиск инструментов формирования креативности детей и подростков на возрастных пиках 7–9 и 14–16 лет как системообразующего компонента навыков XXI века.

В рамках научной школы Л.И. Новиковой (Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, И.В. Степанова и др.) сущность интеллектуального воспитания понимается нами как интеграция двух подходов: 1. Использование идей достижения социально значимых результатов на уровнях «знание, отношение, действие», качественно отражаемых в карте педагогических наблюдений (в ситуациях «конфликта», «новичка», «соотнесения», «успеха», «столкновения мнений», «игры») [6, с. 34–35; с. 90–91] для диагностики метапредметных и личностных результатов ФГОС; 2. «формирование инструментальной культуры интеллектуальной деятельности в процессе предметного образования», отражаемой в предметных и метапредметных результатах, фиксируемых методами внутреннего и внешнего мониторинга.

В ходе исследования проверялась гипотеза о необходимости системного подхода для успешной деятельности образовательной организации по интеллектуальному воспитанию учащихся, а именно функционирование образовательного учреждения как педагогической интеллектуальной организации с системой управления знаниями и гуманистической воспитательной системой.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами было установлено, что реализация познавательной, оздоровительной и клубной деятельности через систему управления знаниями становится особенностью процессов взаимодействия педагогического коллектива, учащихся и семьи по развитию и реализации своего интеллектуального потенциала в базовой школе РАН. Система управления знаниями обеспечивает создание интегрированного пространства знаний, объединяющего знания смежных научных дисциплин и создание метазнания (П.Г. Щедровицкий). Система управления знаниями лицея как интеллектуальной организации включает в себя следующие объекты: лицей как открытая социальная система; субъект (ученик, педагог, родитель); информация; знание; между ними устанавливаются определенные связи. Лицей как педагогическая интеллектуальная организация обеспечивает ресурсную поддержку блока системообразующей деятельности субъектов воспитательной системы по интеллектуальному воспитанию учащихся. Ресурсной поддержкой выступают такие элементы управления знаниями, как организационная структура (организационные связи, организационное поведение, организационный динамизм, организационное управление), информационно-коммуникационные технологии и организационная культура, система обучения педагогов. Система управления знаниями обеспечивает создание и функционирование интегрированного пространства знаний и вносит существенный вклад в формирование конкурентноспособности выпускников лицея и педагогов.

На практике в лицее как базовой школе РАН осуществлена систематизация деятельности учащихся и педагогов по двум составляющим интеллектуального воспитания.

Повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика происходит за счет приобретения новых знаний, освоения разнообразных способов познания, развития критичности, доказательности и самостоятельности мышления, готовности работать в режиме творчества, формирования потребности в умственном труде и т. д. Приведем в качестве примера некоторые направления деятельности:

1. Организация внеурочной деятельности младших школьников по программе «Формирование креативности учащихся начальной школы в рамках реализации ФГОС НОО», в том числе – ТРИЗ, система интеллектуальных игр («Зри в корень», «Умники и умницы», «Турнир эрудитов», «Большое космическое путешествие» и др.);

2. Формирование оценочной самостоятельности, учебного сотрудничества в рамках программы развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова;

3. Реализация программы внеурочной деятельности «Инженерная деятельность как инновационно-образовательная технология в формировании творческой личности XXI века»: разработка индивидуальных (3–7 класс) и групповых (8–11 класс) проектов для участия в городской технической олимпиаде, Всероссийских открытых конкурсах научно-исследовательских, проектных и творческих работ учащихся; выполнение исследовательских работ для

участия в конкурсе дошкольников и младших школьников «Я – исследователь» (региональный, всероссийский этап);

4. Индивидуальные проектно-исследовательские работы под руководством преподавателей ВУЗов – партнеров лицея как базовой школы РАН – МГУ им. М.В. Ломоносова, Приволжского исследовательского медицинского университета и его структурного подразделения – Дома научной коллаборации им. П.К. Анохина – центра дополнительного образования медико-биологической направленности, Национального исследовательского университета Высшей школы экономики в Нижнем Новгороде, Нижегородского государственного исследовательского университета им. Н.И. Лобачевского, Нижегородского государственного лингвистического университета и Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева.

Рост индивидуального своеобразия склада ума учащихся стимулируется за счет поддержки индивидуальных склонностей, предпочитаемых способов переработки информации, личных житейских впечатлений и включает в себя следующие виды деятельности:

1. Представление продуктов технического творчества учащихся на выставках и форумах высокого, международного уровня (Конкурс проектов детского творчества в рамках Первого международного ежегодного детско-юношеского саммита (International Summit for Childernand Youth: Creating Hope, Opening Minds, Designing Life), г. Майн-Сити, префектура Ямагучи, Япония – 5 человек; Международный фестиваль детского и молодежного научно-технического творчества «От винта!» в рамках международного авиакосмического салона «МАКС-2019», финальный этап, г. Жуковский – 4 человека; второй Международный саммит Digital Summit на тему «Стратегия развития интеллектуальной собственности России» с выставочным проектом «Юные изобретатели Приволжского федерального округа» на Нижегородской ярмарке – 18 человек);

2. Индивидуальная работа с участниками заочных туров олимпиад «Будущие исследователи – будущее науки», «Ломоносов», многопредметной олимпиады НИУ – ВШЭ и др.;

3. Презентация индивидуальных работ на областном фестивале детского технического творчества «Мир моих увлечений»;

4. Образовательные путешествия по г. Нижнему Новгороду, Нижегородской области, «Золотому кольцу», на Балтийский завод в Санкт-Петербурге, Первую атомную станцию в Обнинске, в Федеральный ядерный центр в Сарове и др. в рамках программ внеурочной деятельности и дополнительного образования;

5. Проведение лицейских конференций малого НОУ и НОУ, участие в районных, городских конференциях НОУ «Эврика»;

6. Индивидуальные занятия для подготовки к предметным олимпиадам различных уровней, успешное участие в этапах Всероссийской олимпиады школьников, городских олимпиадах.

Таким образом, сущность интеллектуального воспитания понимается нами как интеграция алгоритмов инструментальной культуры интеллектуаль-

ной деятельности и процесса личностного развития ребенка в воспитательной системе лицея, направленная на «обеспечение устойчивости интеллекта относительно неблагоприятных социальных воздействий и их внутриличностных последствий» [10]. Это возможно при реализации следующих принципов авторской концепция интеллектуального воспитания: субъектность – ученик в активной деятельности обогащает такие качества как самостоятельность, саморегуляция, умение сделать ценностный выбор; целеполагание – включение условий личностного роста в систему целей – предметных, метапредметных, личностных результатов и их конкретизация; овладение научными методами организация учебной информации – ее преобразование, структурирование, дополнение для реализации возможностей метапредметных УУД (регулятивных, познавательных, коммуникативных); гибкий и индивидуализированный состав интеллектуального инструментария – алгоритмы самостоятельного определения понятий, установления причинно-следственных связей и законов, решения учебных задач проблемного и исследовательского характера.

Опыт лицея отражен в научных публикациях и в СМИ [1, 5].

Литература

1. Воспитательная система лицея как интеллектуаьной организации: теория и практика / под ред. С.В. Кулевой. – Нижний Новгород: Изд-во «Зона – Плюс», 2010. – 190 с.

2. Гельфман Э., Холодная М. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006.

3. Захарова О.Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе / О.Г. Захарова. – Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.) – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – С. 15–17. – URL: https:/moluch.ru/conf/ped/archive/216/12734/ (дата обращения: 25.03.3021).

4. Мищенко В.И. Триархическая теория интеллекта Роберта Стенберга // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики – 2017 – № 1 (10) – С. 319–321.

5. Когда сбываются мечты…Статьи / под редакцией С.В. Кулевой. – Нижний Новгород: «Книги», 2019.

6. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие / под ред. П.В. Степанова. – М.: Педагогическое общество России, 2017.

7. Стернберг Р. Интеллект успеха. – Минск: Попурри, 2015. – 400 с.

8. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал — 2010. — №2(4) — с.6-11.

9. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013; (9):3–23. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-9-3-23

10. Фролов А.А. Технология интеллектуального образования. 2017 // URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=22874040

11. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 3.

УДК 378.1

И.Э. Куликовская, д.п.н., профессор,
зав.кафедрой дошкольного образования
М.О. Гурьева, магистрант
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ К РАЗРАБОТКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *Педагогический дизайн (Instructional design (ID)) – это целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей. Основная идея педагогического дизайна заключается в создании эффективных моделей образования для обучающегося.*

Основываясь на научных исследованиях в области педагогического дизайна студенты магистратуры приобретают опыт апробации, а затем и разработки моделей образования детей дошкольного возраста. Анализ, дизайн/проектирование, разработка, внедрение и оценка формирует основной базовый процесс, который является отдельным компонентом учебного проектирования независимо от того, какая модель используется.

Цель исследования: *разработать и апробировать эффективную систему подготовки педагогов к разработке педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста.*

Методы исследования: *теоретические методы, включающие анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы; эмпирические методы представлены анализом анкет студентов магистратуры, оценкой практической деятельности магистров-педагогов.*

Выводы и рекомендации. *Важным результатом исследования явилось понимание студентами ценности новых способов профессиональной деятельности, связанной с разработкой педагогического дизайна образования детей в конкретной образовательной организации. Магистранты познакомились с различными моделями дизайна образовательного процесса в детских садах. Эти модели могут быть линейными, многоуровневыми, круговыми и др. Наибольший интерес у них вызвали способы интеграции элементов разных моделей, связанных между собой ценностями, знаками и смыслами.*

Результаты исследования могут быть использованы *при разработке учебных планов, рабочих программ дисциплин и практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации последующих исследований в области практической подготовки педагога.*

Ключевые слова: *подготовка магистров, педагогический дизайн, образование детей дошкольного возраста, дошкольное образование, высшее образование.*

I.E. Kulikovskaya, PhD,
Head of the Department of Preschool Education
M.O. Guryeva, student
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia)

PREPARING MASTER'S DEGREE STUDENTS FOR INSTRUCTIONAL DESIGN IN PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN

Abstract. *Research Problem. Instructional Design (ID) is a holistic process of analyzing the needs and goals of learning and developing the system of ways to transfer knowledge to meet these needs. The main idea of pedagogical design is to create certain education models effective for the given student.*

Based on scientific research in the field of pedagogical design, Master's degree students first gain experience in testing and then in working out a models for preschool children education. Analysis, design/projecting, development, implementation and evaluation form the core of the pro-

cess, which is a separate component of instructional design, regardless of the kind of model being used.

Research Objective: *to elaborate and put into practice an effective system of teacher training aimed at developing instructional design for preschool children education.*

Research methods: *theoretical methods, including analysis of the research subject based on psychological and pedagogical literature review; empirical methods, including analyzing the questionnaires of Master's degree students, evaluating the practical activities of graduates.*

Conclusions and Recommendations. *As the result of the conducted research, the authors make a conclusion about the necessary to nurture students' abilities to develop pedagogical design for preschool children education. An important research finding relates to students' understanding of the value of new ways of professional activity associated with the development of pedagogical design in a particular educational organization.*

Research findings can be used for working out curricula, content of disciplines and internship programs for pedagogical higher education as well as further research in the field of practical teacher training.

Keywords: *master's degree program, instructional design, education of preschool children, preschool education, higher education.*

Введение. В основе современного подхода к вопросам подготовки магистров как руководителей дошкольных образовательных организаций находится проблема лидерства. Руководитель как лидер должен быть готов к разработке инновационного педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста. Дошкольное образование является одной из интенсивно развивающихся сфер образования личности. Формируются инновационные модели образования детей, трансформируется содержание и технологии, подходы к организации предметно-пространственной среды дошкольной организации. Эти изменения обусловливают необходимость подготовки педагогов-лидеров на уровне магистратуры к разработке инновационных моделей дизайна дошкольного образования [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14].

Педагогический дизайн (Instructional design (ID)) — это целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей. Педагогический дизайн сочетает в себе образование с технологиями и коммуникациями. Основная идея педагогического дизайна заключается в создании эффективных моделей образования для обучающегося. Целью педагогического дизайна является определение наиболее качественного и успешного способа подачи учебного контента. Одним из таких способов является социальный конструктивизм (соконструктивизм). Это теория, согласно которой люди развивают знание о мире в социальном контексте, и что многое из того, что мы воспринимаем как реальность, зависит от общих предположений. В работах Л.С.Выготского обозначено, что каждая функция в культурном развитии ребенка проявляется дважды: сначала на социальном уровне, а затем на индивидуальном уровне; сначала между людьми (интерпсихологическая), а затем внутри ребенка (интрапсихологическая) [5].

Основываясь на научных исследованиях в области педагогического дизайна студенты магистратуры приобретают опыт апробации, а затем и разработки модели образования детей дошкольного возраста. Такая модель пред-

ставляет собой последовательную схему разработки образовательного ресурса. Анализ, дизайн/проектирование, разработка, внедрение и оценка формирует основной базовый процесс, который является отдельным компонентом учебного проектирования независимо от того, какая модель используется.

Теоретический анализ литературы.

Теория Б.Ф. Скиннера основана на идее, что обучение является функцией изменения явного поведения. Изменения в поведении являются результатом реакции индивида на события (стимулы), происходящие в окружающей среде, что соответствует бихевиоризму. Ответ порождает следствие, такое как определение слова, удар по мячу или решение математической задачи. Значимым аспектом в теории Б.Ф. Скиннера является то, что индивид проявляет ответные реакции на различные паттерны. Тем самым Б.Ф. Скиннер выделял важную роль взаимодействию субъектов образовательных отношений. Он считал, что в образовательном процессе должны быть частые вопросы и быстрая обратная связь, но при этом всем педагог должен дать возможность обучающемуся двигаться самостоятельно. Тем самым определяя значимость подготовки педагогов в разработке педагогического дизайна образования. Б.Ф. Скиннер впервые предложил образовательную модель программированного обучения. Содержание линейной модели делится на последовательность небольших и неизменных шагов, где учащиеся реагируют в своем собственном темпе и сразу же получают результаты. В последствие была создана нелинейная модель Норманом Краудером. Основываясь на этой модели решения проблем, учащиеся должны решать ситуацию или проблему с помощью набора альтернативных ответов. Если они отвечают правильно, они переходят к следующему набору. Если их ответ неверен, они отклоняются к исправительному изучению, в зависимости от их ошибки. Этот процесс повторяется для каждого шага на протяжении всей программы.

Бенджамин Блум разработал таксаномию образовательных целей, которая определяет три основные области обучения: когнитивной (то, что мы знаем или думаем), психомоторной (то, что мы делаем, физически) и аффективной (то, что мы чувствуем, или то, что у нас есть). Аффективная сфера связана с чувствами и эмоциями. Главная цель аффективной сферы – это формирование эмоционального отношения к явлениям окружающего мира. Также к это относится реакция человека на различные ситуации, его ценности, интересы и склонности. Психомоторная сфера связана с развитием практических навыков и умений использоваться различными инструментами.

Наибольшее внимание в своих исследованиях Б. Блум уделяет когнитивной обрасти. Список когнитивных областей был основным фокусом большинства традиционных видов образования и часто используется для структурирования учебных целей и проектирования образовательного процесса Когнитивная область представляет собой шесть уровней которые описывают степень усвоения от простого к сложному, от поверхностного к глубокому, от изолированного к интегрированному. Таксаномия Блума включает в себя понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Знания включает в себя распознавание или запоминания фактов, терминов, основных понятий или ответов, не обяза-

тельно понимая, что они означают. Его характеристики могут включать в себя: знание терминологии, конкретных фактов; знание способов и средств работы с классификациями и категориями; абстрактные и универсальные знания в той или иной области. Понимание включает в себя демонстрацию понимания фактов и идей путем организации, обобщения, перевода, обобщения, описания и формулирования основных идей. Применение предполагает решение проблем в новых ситуациях путем применения приобретенных знаний, фактов, приемов и правил. Учащиеся должны уметь использовать полученные ранее знания для решения проблем, выявления связей и отношений и их применения в новых ситуациях. Анализ включает в себя изучение и систематизирование информации на составные части, определение того, как эти части соотносятся друг с другом, выявление мотивов или причин, умозаключения и поиск доказательств в поддержку обобщений. Его характеристики включают в себя: анализ элементов, анализ взаимосвязей, организацию. Синтез включает в себя построение структуры или паттерна из различных элементов; он также относится к акту соединения частей вместе, чтобы сформировать целое. Оценка включает в себя представление и защиту мнений путем вынесения суждений об информации, обоснованности идей или качестве работы на основе набора критериев. Его характеристики включают в себя: суждения с точки зрения внутренних доказательств, суждения с точки зрения внешних критериев.

Концепция бихевиоризма также нашла свое отражение в теории Роберта Ганье. Предполагается, что существует несколько различных типов или уровней обучения. Значение этих классификаций состоит в том, что каждый отдельный тип требует различных подходов. Роберт Ганье выделил пять основных категорий для успешного обучения: интеллектуальные навыки, устная (вербальная) информация, когнитивные стратегии (навыки), моторные навыки и отношение. При построение образовательного дизайна для каждой категории необходимы различные внутренние и внешние условия. Интеллектуальные навыки включают в себя концепции, процедуры и правила и включают в себя «знания того, как что-то должно быть сделано». Устные (вербальные) навыки также называются объяснительными знаниями, и они определяют, способен ли человек объяснить то, что он узнал. Условия обучения Р. Ганье определяют когнитивные стратегии как способ, позволяющий учащимся осуществлять контроль над процессами, участвовать в них, наблюдать, запоминать, извлекать и мыслить. Другими словами, это означает, что ученик развивает свой собственный личный способ учиться, думать и действовать, тем самым формируя сущность когнитивной перспективы. Моторные навыки предполагают, что учащийся правильный порядок при выполнении чего-либо. Отношение подразумевает под собой установки, внутренние условия. Р. Ганье описывает отношения как эмоциональный и когнитивный компоненты, поскольку они влияют на поведение и действия обучающегося.

Говоря об образовательном дизайне, как о системе передачи знаний, необходимо понимать особенности мышления детей. Жан Пиаже, в своих исследованиях, определил, что дети от двух до семи лет проходят предоперационный период. Это означает, что ребенок не может использовать логику или трансформировать, комбинировать или разделять идеи. К двум годам дети до-

стигли некоторого прогресса в отрыве своих мыслей от физического мира. Однако еще не развилось логическое (или «операционное») мышление, характерное для более поздних стадий. Мышление детей дошкольного возраста интуитивное (основанное на субъективных суждениях о ситуации) и эгоцентрическое (ориентированное на собственный взгляд ребенка на мир). Проходя этот этап, дети приобретают способность представлять мир через коммуникацию и ментальные образы. В мышлении ребенка доминирует то, как выглядит мир, а не то как он есть. Развитие ребенка состоит из накопления опыта познания окружающего мира посредством адаптации и работы в направлении (конкретной) стадии, когда он может использовать логическое мышление. В конце этой стадии дети могут мысленно представлять события и объекты (семиотическая функция) и участвовать в символической игре. Ключевыми особенностями на этом этапе развития являются: центрирование, эгоцентризм, символическое представление, анимизмом.

В работах М. Тама и П. Хонбейна выделены основные характеристики среды, согласно теории конструктивизма, которые необходимо учитывать при разработки педагогического дизайна:

– взаимоотношение педагога и обучающегося строятся на принципах сотрудничества;

– роль педагога сводится к роли координатора-наставника;

– обучение проводится в реальных контекстах с использованием аутентичных материалов;

– использование разных форматов представлений информации (видео, аудио, текст и т. д.)

– обучение проводится с учетом потребностей обучающихся и наличия альтернативных вариантов и форм для более гибкого и эффектного результата обучения.

С развитием педагогического дизайна были разработаны различные модели. Модель педагогического дизайна отражает методику создания образовательных ресурсов: организация процесса, последовательность этапов, иногда состав команды разработчиков.

Одной из классических и распространенных моделей является ADDIE. Название является аббревиатурой из первых букв названий этапов, входящих в процесс создания курса.

Analysis (анализ). На это этапе происходит анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенции и ожидаемых результатов обучения. Дизайнер определяет цели, ориентируясь на целевую аудиторию. Именно на этом этапе определяются индивидуальные особенности обучающихся. Это делается для того, чтобы убедиться, что то, что они уже знают, не будет дублироваться, и что вместо этого основное внимание будет уделяться темам и урокам, которые учащимся еще предстоит изучить и выучить. На этом этапе преподаватели проводят различие между тем, что обучающиеся уже знают, и тем, что они должны знать после завершения курса.

Design (дизайн/проектирование). Составление плана, разработка прототипов, подбор средств и решений. Этот этап определяет все цели, инструменты, которые будут использоваться для оценки, различные тесты, предметный ана-

лиз, планирование и ресурсы. На этапе проектирования основное внимание уделяется целям обучения, содержанию, анализу предмета, упражнениям, планированию уроков, использует.

Development (разработка). Разработка учебных материалов и тестирование методологии, используемой в проекте. На этом этапе дизайнеры используют данные, собранные на двух предыдущих этапах, и используют эту информацию для создания программы, которая будет передавать участникам то, чему их нужно научить. Если два предыдущих этапа требовали планирования и мозгового штурма, то этап разработки-это воплощение их в жизнь. Этот этап включает в себя три задачи, а именно составление, производство и оценку.

Implementation (внедрение). Применение, то есть использование в образовательном процессе, обучение. Этап внедрения отражает непрерывную модификацию программы для обеспечения максимальной эффективности и получения положительных результатов. На этом этапе дизайнеры стремятся перепроектировать, обновить и отредактировать образовательный процесс, чтобы обеспечить его эффективность. Всеми участниками образовательного процесса проводится надлежащая оценка продукта, курса или программы с необходимыми и своевременными изменениями. Когда педагогики и обучающиеся активно участвуют в процессе внедрения, в проект могут быть внесены мгновенные изменения, что делает программу более эффективной и успешной.

Evaluation (оценка). Это стадия, на которой проект подвергается тщательному окончательному тестированию относительно того, что, как, почему и когда было выполнено (или не было выполнено) всего проекта. Эту фазу можно разделить на две части: формирующую и суммирующую. Первоначальная оценка фактически происходит на стадии разработки. Формирующая фаза происходит, когда обучающиеся и преподаватели проводят рефлексию, в то время как суммирующая часть происходит в конце программы. Основная цель этапа оценки заключается в определении того, были ли достигнуты поставленные цели, и определении того, что потребуется сделать для дальнейшего повышения эффективности и успешности проекта. Каждый этап процесса ADDIE включает в себя формирующую оценку. Рефлексия проводится на протяжении всего этапа внедрения с помощью преподавателя и обучающихся. После завершения реализации курса или программы проводится итоговая оценка для улучшения учебного процесса. На протяжении всего этапа оценки проектировщик должен установить, решены ли проблемы, относящиеся к программе обучения, и достигнуты ли желаемые цели.

Цель исследования: разработать и апробировать эффективную систему подготовки педагогов к разработке педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста.

Задачи:

1. Определить теоретико-методологические основания педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста.

2. Оценить качество образования детей в действующих моделях дошкольного образования.

3. Разработать и апробировать модель педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста.

База исследования. В исследовании приняли участие 30 студента с 1 по 2 курс магистратуры, обучающиеся по программе «Управление дошкольным образованием» Южного федерального университета.

Методы и методики исследования: теоретические методы, включающие анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. Эмпирические методы представлены анализом анкет студентов магистратуры, оценкой практической деятельности магистров-педагогов. Качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты исследования.

В процессе нашего исследования мы изучали процесс формирования у магистрантов компетенции, связанной с разработкой моделей педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста. На констатирующем этапе эксперимента были определены критерии сформированности у магистрантов данной компетенции:

– критерий продуктивности, свидетельствующий о готовности магистрантов к моделированию педагогического дизайна образования детей;

– критерий целостности, демонстрирующий способность студентов разрабатывать целостную модель педагогического дизайна с выявлением взаимосвязей в образовательном пространстве дошкольной организации;

– критерий инновационности, свидетельствующий о стремлении выявлять новые характеристики в проектировании образовательного процесса в дошкольной организации;

– критерий практико-деятельностный, свидетельствующий о целостной или частичной апробации разработанной модели в практической деятельности магистрантов – руководителей дошкольных образовательных организаций.

Нами были определены четыре уровня владения компетенцией, связанной с разработкой моделей педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста: высокий, средний, низкий, нулевой (отсутствие владения компетенцией). Нами было проведено анкетирование студентов магистратуры и оценка их практической деятельности магистров-руководителей.

В результате проведенного исследования, мы получили данные, отражающие уровень развития профессиональных компетенций студентов, представленные в табл. 1:

Таблица 1

Сформированность у магистрантов компетенции по разработке моделей педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста (констатирующий этап исследования)

Показатели	Уровни владения компетенцией			
	Высокий	Средний	Низкий	Нулевой
Продуктивности	4 %	60 %	29 %	7 %
Целостности	4 %	48 %	43 %	5 %
Инновационности	7 %	30 %	55 %	8 %
Практико-деятельностный	0 %	10 %	20 %	70 %

Столь низкий результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы побудили нас включить в содержательный контент дисциплин магистратуры информацию об инновационных моделях педагогического дизайна образования детей дошкольного возраста в Российской Федерации и других странах мира, занимающих лидирующие позиции. Проектная деятельность магистрантов представляла собой последовательную схему разработки педагогического дизайна дошкольной образовательной организации. Анализ, дизайн/проектирование, разработка, внедрение и оценка формирует основной базовый процесс, который является отдельным компонентом учебного проектирования независимо от того, какая модель используется.

Мы обнаружили, что у студентов появился интерес к инновационным моделям организации образования детей. Они проявили заинтересованность в саморазвитии и самообразовании как лидеров коллективов, владеющих современной информации о лучших практиках образования детей. Повысилось количество студентов, чьи качества лидеров, обладающих компетенцией в области педагогического дизайна.

В настоящее время наше исследование продолжается, поэтому говорить об окончательных результатах преждевременно.

Заключение.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости формирования у студентов способностей разрабатывать педагогический дизайн образования детей дошкольного возраста. Обучение в магистратуре становится для практиков тем этапом, на котором у них формируются инновационные компетенции, связанные с внедрением лучших практик дошкольного образования. Важным результатом исследования явилось понимание студентами ценности новых способов профессиональной деятельности, связанной с разработкой педагогического дизайна образования детей в конкретной образовательной организации. Магистранты познакомились с различными моделями дизайна образовательного процесса в детских садах. Эти модели могут быть линейными, многоуровневыми, круговыми и др. Наибольший интерес у них вызвали способы интеграции элементов разных моделей, связанных между собой ценностями, знаками и смыслами.

Литература

1. Gustafson K.L., & Branch R.M. (1997). Survey of instructional development models (3rd ed.). Syracuse, NY: Syracuse University.

2. Kulikovskaya I.E. Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs // Middle East Journal of Scientific Research. Volume 15, Issue 5, 2013, Pages 698–706.

3. Kulikovskaya I.E., Veresov N.N. Human World-Outlook Evolution: From L.S. Vygotsky to Modern Times // Mediterranean Journal of Social Sciences. – Vol 6 – No 3 S1 May 2015. ISSN 2039-2117 (online) ISSN 2039-9340 (print) Doi:10.5901/mjss.2015.v6n3s1p570. – Pp. 570–574.

4. Leslie J. Briggs. Instructional Design: Principles and Applications – Copyright© 1977 by Education Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey

5. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes / Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1978.

6. Kulikovskaya I.E., Chumicheva R.M. PREPARATION OF MASTERS IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL CHALLENGES // В сборнике: ARPHA Proceedings. – 2019. – С. 387–396.

7. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Условия эффективной реализации магистерской подготовки в университете. Успехи современной науки и образования. Том 2, № 4, 2017. – С. 191–196.

8. Асланов А.Я., Барбашин М.Ю., Барков Ф.А., Крамарова Е.Н., Янакова Е.В. Комплексны портрет студентов Южного федерального университета: коллективная монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во МАРТ, 2013. – 288 с.

9. Выпускная квалификационная работа магистрантов: логика написания и подготовки к защите (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) [Электронный ресурс]: электронное учебное пособие / И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева, Л.В. Абдульманова; Южный федеральный университет, Кафедра дошкольного образования. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

10. Клеветова Т.В. Комиссарова С.А. Технологии контекстного обучения при подготовке магистров по направлению «Педагогическое образование» // Известия ВГПУ. Педагогические науки. – № 6, 2017. – С. 71–76.

11. Куликовская И.Э. Архитектоника профессионально ориентированной картины мира студентов педагогического направления // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д, 2013. – № 4.

12. Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П. Перспективы реинжиниринга педагогического образования в Южном федеральном университете // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д, 2016. – № 4.

13. Овечкин В.П., Причинин А.Е., Вахрушев А.В. Структура и особенности подготовки студентов магистратуры к инновационной педагогической деятельности // Вестник Удмуртского университета. – 2017. – Т. 27, вып. 3. – С. 372–377.

14. Ярыгина Н.А. Магистратура как источник повышения кадрового резерва вузов// Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 201–203.

УДК 378

А.М. Кучерова,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
г. Москва, Россия
М.Ю. Лебедева,
к.ф.н., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
г. Москва, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. *Статья посвящена выявлению и анализу адаптационных потребностей иностранных учащихся, приступающих к обучению в российских вузах. Адаптация таких студентов осознается как одна из ключевых задач, успешное решение которых способствует повышению конкурентоспособности российского образования на международном рынке. В статье исследуются особенности адаптации иностранных студентов в условиях дистанционного и гибридного обучения, а также обосновывается актуальность разработки адаптационных курсов нового содержания и нового формата. Исследование опирается на количественные (анкетирование) и качественные (полуструктурированное глубинное интервью) методы исследования. На основе полученных данных выявляются и анализируются наиболее острые трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в начале обучения в российских вузах. Выявленные*

трудности рассматриваются с точки зрения целесообразности их включения в специализированный адаптационный курс для иностранных учащихся российских вузов.

Ключевые слова: *адаптация, иностранные студенты, адаптационный курс, анализ потребностей, дистанционное обучение, гибридное обучение.*

A.M. Kucherova,
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia
M.Y. Lebedeva,
PhD, Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia

RESEARCH ON THE FOREIGN STUDENTS' NEEDS IN ADAPTATION TO STUDYING AT RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract. *The article is devoted to the identification and analysis of the adaptation needs of foreign students who has started studying at Russian universities. The adaptation of such students is recognized as one of the key tasks the successful solution of which contributes increasing the competitiveness of Russian education in the international market. The article examines the peculiarities of foreign students' adaptation in the conditions of distance and hybrid learning and also substantiates the relevance of the development of new-content and new-format adaptation courses. The research is based on quantitative (questionnaires) and qualitative (semi-structured in-depth interviews) research methods. On the basis of the obtained data, the most acute difficulties faced by foreign students at the beginning of their studies in Russian universities are identified and analyzed. The identified difficulties are considered from the point of view of the feasibility of their inclusion in a specialized adaptation course for foreign students of Russian universities.*

Keywords: *adaptation, international students, adaptation course, needs analysis, distance learning, hybrid learning*

Постановка проблемы

Государственная политика в области высшего образования в настоящее время направлена на увеличение доли иностранных студентов и аспирантов как важнейшем индикаторе интернационализации деятельности вузов (Привлечение иностранных студентов… 2016, с. 7), а также на повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке. Ключевой задачей в связи с этим является системное решение проблемы адаптации иностранных учащихся к обучению в российских вузах.

В период пандемии, в условиях экстренного дистанционного обучения адаптационные трудности усилились в связи с особенностями и ограничениями онлайн-формата обучения. Исследования показывают, что дистанционный формат обучения обострил ряд проблем, существующих в образовательной системе (May и др. 2020). Вследствие таких факторов, как оторванность от социокультурного контекста, языковые и коммуникационные трудности, усилившиеся в онлайн-среде (Lebedeva, 2020), отсутствие языковой среды и др. адаптация зарубежных учащихся стала одной из обострившихся проблем.

Одновременно с этим в настоящее время возникает необходимость адаптировать студентов к обучению в российском вуз в условиях дистанционного и гибридного обучения, то есть вне языковой и социокультурной среды. Адаптация в таких обстоятельствах, очевидно,

требует применения новых подходов и новых форматов. Все это обусловливает необходимость исследования адаптации иностранных студентов в новых условиях и на основе полученных результатов разработать адаптационные курсы нового содержания.

Цель данной работы – выявление и анализ образовательных потребностей студентов-иностранцев, поступающих в российские вузы в условиях высокой неопределенности и приступающих к обучению в дистанционном или гибридном формате.

Обзор литературы

В научной литературе проблемы адаптации рассматриваются в различных аспектах: языковом и коммуникативном (Chen, Yang 2015); (Zimmerman, 2020), социокультурном (Drozhzhina, 2013), психологическом (Latipov, 2017); (Kostales, 2013) и пр. На основе исследований строятся различные модели адаптации (Krivtsova, 2010) и предлагаются мероприятия, в том числе специализированные адаптационные курсы, способствующие интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство (например, Liden&Denz Adaptation Course for foreign students in Russia, The program of socio-cultural adaptation in Russian State University for the Humanities).

Языковой и коммуникативный аспекты, в которых рассматривается адаптация иностранных студентов, подразумевает под собой преодоление языкового барьера и повышение процента коммуникативно удачных высказываний в речи иностранных студентов, а также формирование социальных связей с их одногруппниками, педагогическим составом и другими людьми, связи с которыми могут установиться в процессе жизни и учебы в другой стране. Исследователи Чен и Янг для повышения эффективности адаптации иностранных студентов и их ориентации на новую культуру предлагают использование онлайн групп-поддержки. Социальный климат, сформированный внутри данных групп, а также деятельность студентов на базе данных сообществ, несомненно делают адаптацию эффективнее; однако результаты исследования показывают, что использование данных онлайн-групп для адаптации к новой среде не является популярным. Таким образом, будущие исследования должны быть сосредоточены на создании компаний, которые привлекут больше иностранных студентов к использованию данных платформ (Chen, Yang 2015).

Д.С. Дрожжина рассматривает адаптацию иностранных студентов в социокультурном аспекте. В своем исследовании она выявляет ключевые характеристики адаптации, по версии самих студентов: это языковый барьер, трудность включения в студенческое сообщество, социально-бытовые условия, климатические условия, культурная составляющая жизни, сосуществование с представителями различных культур (Drozhzhina, 2013). Вывод исследования сводится к необходимости получить более полную картину адаптации студенчества для дальнейшего принятия определенных практических мер по регулированию процесса адаптации.

И.О. Кривцова описывает адаптацию студентов как 5-этапный процесс: от этапа энтузиазма, через этапы культурного шока, критического этапа,

оптимистического этапа к этапу полноценной адаптации. На этом этапе человек находит свое место в обществе и гармонично существует в новый культуре, взаимодействуют с окружающей средой. Модель адаптации, построенная И.О. Кривцовой доказывает, что адаптации иностранных студентов – это сложный многоплановый процесс, который тесно связан с процессом взаимодействия индивидов в новой социокультурной среде (Krivtsova, 2010).

В контексте данного исследования значимой является работа Й. Зиммермана о том, как эпидемия коронавируса и дистанционное обучение повлияли на адаптацию иностранных студентов, а также в целом на процесс получения образования во всём мире. Главные проблемы, с которыми столкнулись иностранные студенты в период пандемии сводятся к невозможности вернуться домой, ухудшению финансового положения, а также снижению эффективности образования в условиях дистанционного или гибридного обучения (Zimmerman, 2020).

Все описанные выше исследования, а также сформированные исследователями модели адаптации стали теоретической базой для данного исследования.

Материалы и методы

Исследование было проведено с помощью количественных (анкетирование) и качественных (полуструктурированное глубинное интервью) методов исследования. Специально для исследования был разработан опросник, выявляющий условия, в которых иностранные учащиеся приступили к обучению в российском вузе, и трудности, с которыми они столкнулись в различных аспектах адаптации. В исследовании приняли участие 118 иностранных студентов из ряда российских вузов; к этапу глубинного интервью были привлечены 5 респондентов. Данные, полученные в ходе опроса, были проанализированы методами математической статистики; качественные данные, полученные в ходе интервью, анализировались методами корпусного и контент-анализа.

Результаты

Разработанная для исследования анкета состояла из блоков: информация о респонденте, текущем формате его обучения, обстоятельствах его поступления в российский вуз, наиболее сложных для него аспектах адаптации, предпочитаемых источниках информации о жизни и учебе в России. Отдельный блок опроса предполагал развернутые ответы респондентов, эти данные были дополнены информацией, полученной из полуструктурированных интервью.

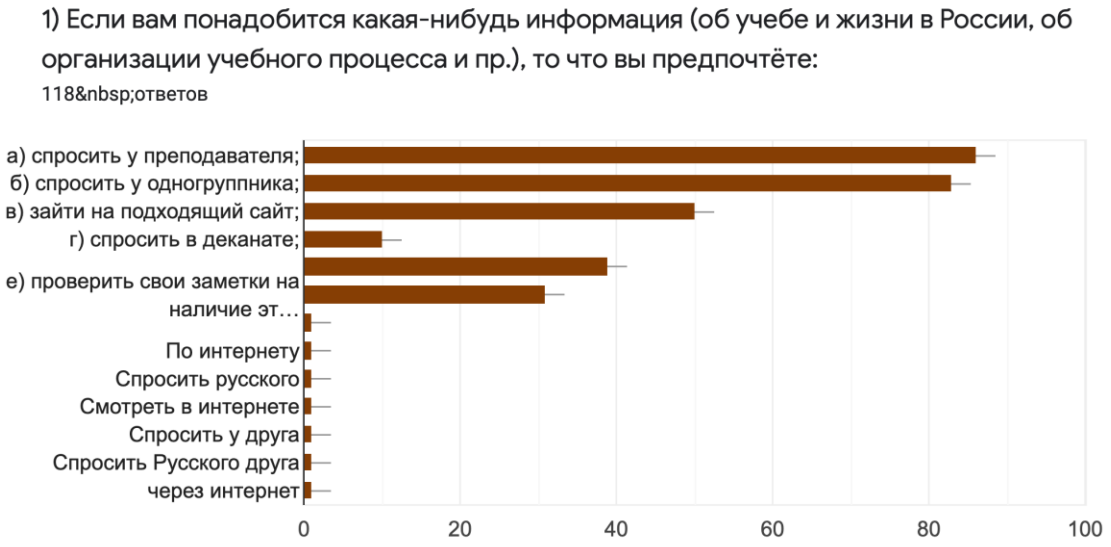
Большинство студентов, прошедших опрос, приехали из Китая, Кореи и Вьетнама. Родным языком для большинства респондентов соответственно оказался китайский язык. Уступают этому языку, но занимают следующие за лидером места в рейтинге вьетнамский, корейский, а также хинди, узбекский, греческий и испанский языки. Более 80 % респондентов в настоящий момент обучаются в российском вузе. Чуть менее 50 % живёт и учится в России в настоящий момент. Приблизительно 35 % начали учиться очно, но из-за пандемии уехали из России и сейчас учатся дистанционно. Также 12,5 %

с самого начала учились в российском вузе дистанционно и не приезжали в Россию. Почти 54 % респондентов были в России до начала учёбы. Более 60 % студентов, прошедших опрос, приехали учиться в Россию одни, 13 % – с другом, 12 % – в группе знакомых. У большинства респондентов не было знакомых, друзей или родственников в России до начала учёбы.

В отдельном блоке опроса респондентам предлагалось оценить по шкале от одного до пяти некоторые аспекты адаптации с учетом сложности к моменту начала учебы в России. Такие аспекты, как приспособление к жизни в другой стране (в целом), общение в российских социальных сетях, понимание новостных заметок и развлекательных материалов СМИ института/университета, ориентацию в городе (где происходит обучение), понимание неформального общения вне занятий (с друзьями), участие в формальном общении (в официальных ситуациях, на занятиях), а также понимание организации учебы онлайн (и того, что для этого необходимо делать на занятиях) респонденты в большинстве случаев оценили на оценку «три» (средний уровень сложности). Наименее сложным, по данным опроса, для респондентов оказалось знакомство с иностранными одногруппниками, а также ориентация в рамках института, университета, общежития и района. Самым сложным для респондентов, по результатам опроса, оказалось познакомиться с российскими студентами из других групп. Это говорит о низком уровне межкультурной адаптации.

Языковая адаптация, по данным опроса, успешнее и проще протекает в письменной рецептивной речевой деятельности (чтение), а сложнее – в устной рецептивной и продуктивной речи (говорение и слушание).

Источники информации, которыми пользуются иностранные студенты, представлены на рис. 1. При необходимости получить информацию об учебе и жизни в России они склонны задать вопрос преподавателю или одногруппникам и, в меньшей степени, зайти на подходящий сайт, посмотреть в словаре или справочники, проверить свои заметки на наличие информации, а также спросить в деканате.



Эти данные вступают в противоречие с данными, полученными в ходе открытых вопросов и интервью. Так, в ответ на просьбу назвать самим (а не выбрать из предложенных вариантов) источники информации о жизни и учёбе в России почти все респонденты указали Интернет (разные браузеры, сайты и онлайн-словари). Лишь некоторые студенты могут спросить информацию у преподавателя во время занятий, у своих близких, которые живут в России, а также у одногруппников. Отдельного внимания заслуживает тот факт, что всего один человек из 118 опрошенных предложил учебник как источник поиска данной информации.

Открытые вопросы в анкете и интервью были нацелены на выявление наиболее острых, эмоционально окрашенных аспектов адаптации иностранных студентов. Мы просили респондентов вспомнить, в какие моменты они были удивлены и чувствовали свою беспомощность.

Наибольшее удивление у респондентов вызвали:

– бытовые аспекты (количество людей в метро, пробки, некоторые вещи связанные с жизнью в общежитии, периодическое отключение горячей воды в домах и общежитии);

– географические и климатические аспекты (погода в России);

– социокультурные аспекты (характер русских людей, архитектура, привычка многих граждан читать в метро или автобусах, привычка гостей снимать обувь, когда они заходят домой; суеверия; отсутствие чёткого расписания для приема пищи);

– особенности образовательной системы (организация учебы в университетах, порядок проведения экзаменов в учебных заведениях, интенсивность обучения),

– особенности коммуникативного поведения русских (темп речи русских людей, громкость общения на улицах, необщительность российских студентов при контакте иностранцами).

Триггерами ситуаций, в которых респонденты чувствовали себя бессильно, глупо и беспомощно, выступали:

– столкновение с организационными вопросами (оформление визы, оплата проездного или оформление социальных карт, общением с миграционными службами);

– недружелюбие одногруппников,

– неспособность понять своего друга, одного из студентов, преподавателей или другого человека.

Отметим, что многие студенты чувствуют себя беспомощно именно на занятиях в институте/университете, в ситуациях, когда они ничего не понимают и стесняются сказать об этом преподавателю.

В ходе интервью удалось углубить представление о различных аспектах адаптации.

Первичная адаптация студентов заключалась в том, что студенты не могли выразить свои мысли правильно и нервничали, или чувствовали растерянность и дефицит языковой компетенции, оказываясь в непривычных условиях. Многие респонденты столкнулись с трудностями в решении

формальных вопросов: регистрацией, оформлением социальных карт, самостоятельным освоением сайтов госуслуг, сложным, в том числе своим языковым содержанием, не адаптированным к уровню владения языком начинающих студентов.

Трудности языковой адаптации были в первую очередь связаны с устной речью: так, участники интервью отмечали, что устная речь у них развита значительно хуже, чем письменная, и что в их родных странах (несмотря на то, что их часто и хорошо обучали русскому языку) практика на занятиях сводилась к минимуму и вызвала языковый барьер при приезде в Россию. Многие участники интервью говорили, что стеснялись за то, что не могли правильно что-то сказать, не знали как оформить свои мысли, поэтому молчали на занятиях. Научная лексика, а именно большой её процент использования на занятиях стал камнем преткновения в адаптации иностранных студентов к учебному процессу.

Особенности учебной адаптации респонденты связывают со спецификой организации обучения и проведения экзаменов в России. Отдельная категория сложностей возникает при столкновении разных образовательных культур: так, китайские респонденты отмечают, что стесняются общаться с преподавателями, редко могут что-то спросить, и объясняют это особенностями китайской культуры.

Наконец, заключительным и важным для проектирования адаптационного ресурса был вопрос о том, чего респондентам не хватает в источниках, которые они используют. Более половины респондентов удовлетворены объемом информации, однако остальные студенты, прошедшие опрос, считают, что во многом найденная информация является устаревшей или труднодоступной. Их потребностью является ясность и прозрачность информации в Интернете, её актуальность, отсутствие мошенничества, а также большее количество информации, связанной с учебным процессом, например, точная информация об учебном плане, предметах, которые будут включены в курс для иностранных студентов. Желательна также дополнительная информация о нюансах, касающихся экзаменов, зачетов, разницей между аспирантурой, специалитетом и бакалавриатом, о вступительных экзаменах, их организации и так далее. Несколько респондентов заявили, что информации о стипендии для иностранных студентов также не хватает. Некоторые студенты, прошедшие опрос, хотели бы повысить свои навыки аудирования и говорения, однако возможности цифровой среды ограничены для решения этих задач.

Перед началом обучения в другой стране респонденты хотели бы получить более глубокие знания о языке, истории, культуре и конкретными местами в стране, где можно хорошо провести время или получить социальное обслуживание. Некоторые респонденты отметили желание познакомиться с русскими традициями, обычаями, а также кухней до начала учебы. Содержание такого ресурса, по мнению респондентов, должно быть посвящено в первую очередь практике разговорной речи, повседневной коммуникации и помощи в решении формальных вопросов.

Обсуждение и выводы

Исследование показало, что адаптация иностранных студентов к обучению в российских вузах является острой многоаспектной проблемой, которая в условиях новой образовательной реальности требует решения с применением новых подходов и форматов.

В большинстве случаев адаптационные проблемы связаны с языковым барьером, незнанием правил общения, некоторых организационных и формальных моментов, от которых зависят качество жизни и психологический комфорт обучения в другой стране. Трудности возникают и в первичной адаптации, и в учебной, и в решении формальных вопросов, а также в социальной адаптации и при поиске информации о языке и культуре.

Исследование подтвердило наличие у иностранных учащихся российских вузов потребности в комплексном адаптационном цифровом курсе.

Литература

1. Кривцова И. О. Особенности адаптации студентов-иностранцев к образовательному процессу в российском вузе // Вестн. ТГУ. Педагогика и психология. Гуманитарные науки. – 2010. – No 6 (86). – С. 124–127.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

3. Привлечение иностранных студентов в российские университеты. Практическое руководство: [монография] / Е.В. Вашурина, О.А. Вершинина, Ч.Ф. Газиева, Я.Ш. Евдокимова, А.А. Крылов, С.А. Мухамедиева, О.В. Павлова, Ф.А. Хайдаров. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 234 с.

4. Chen L. & Yang X.D. (2015). Nature and Effectiveness of Online Social Support for Intercultural Adaptation of Mainland Chinese International Students. International journal of communication, 9, 2161–2181.

5. Drozhzhina D.S. (2013). Studying of international students' adaptation: discussion on methodology. Universitas. The Journal about life of universities, 1(3), 33–47.

6. Kostales A. (2013). Emotional and personal factors of foreign students' adaptation. PhD Thesis. – Moscow. – 200 p.

7. Latipov Z. (2017). The problem of adaptation of foreign students studying in Russian universities, Retrieved 27 February 2021, from https://www.revistaespacios.com/a17v38n56/a17v38n56p27.pdf

8. Lebedeva M.Y. The experience of emergency remote education from the view of educational communication. In Digital Education. XXI Century. Conference Proceedings. – Moscow, 2020, 6–8.

9. Zimmerman J. "Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment", Chronicle of Higher Education, March 10, 2020.

УДК 378.147

Л.Л. Лашкова, д.п.н., доцент
Е.А. Шанц, к.п.н., доцент
С.М. Зырянова, к.п.н., доцент
В.В. Толмачева, к.п.н., доцент
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Аннотация. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования устанавливает группы универсальных и общепрофессиональных компетенций магистров в области дошкольного образования. Профессиональные компетенции образовательная организация определяет самостоятельно на основе профессионального стандарта. При проектировании образовательной программы перед вузами встает задача выбора данных профессиональных компетенций. На наш взгляд, для решения этой актуальной задачи целесообразно использовать системный анализ образовательной политики в стране и регионе, который позволит определить приоритетные виды деятельности и соответствующие профессиональные компетенции в рамках конкретной магистерской программы.*

В статье описаны такие актуальные проблемы в области методической деятельности в дошкольной образовательной организации, как методическое сопровождение педагогов, повышение уровня их квалификации, организация интерактивных форм методической деятельности (в том числе, в системе онлайн), сотрудничество детского сада с семьей, оценка качества дошкольного образования и др. Анализ представленных проблем и запросы работодателей послужили поводом для создания магистерской программы направленности «Методическое сопровождение в дошкольном образовании».

Поставлена актуальная проблема разработки системы проектирования и реализации образовательной программы магистратуры, которая позволит качественно подготовить методистов для дошкольных образовательных организаций.

Цель исследования – разработать систему проектирования и реализации образовательной программы магистратуры (направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Методическое сопровождение в дошкольном образовании») на основе анализа образовательной ситуации в области дошкольного образования в стране и регионе при активном использовании кейс-метода.

Методологическую основу разработки системы проектирования и реализации образовательной программы магистратуры составляет совокупность методологических подходов: системно-деятельносного подхода, позволяющего рассматривать содержание профессиональной подготовки как систему, имеющую уровневую структуру, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы; компетентностного подхода, который связывает процесс профессиональной подготовки с ее результатом – развитием профессиональной компетентности магистранта; контекстного подхода, обеспечивающего наличие мотивирующего информационного контекста – образовательный процесс реализуется в логике постановки и решения профессиональных проблем, а обучение студентов имеет характер диалогического взаимодействия.

Представленная в статье компетентностная модель выпускника магистратуры выступает в роли норм качества образования в вузе, сопряженных с нормами качества профессиональной деятельности методиста дошкольной образовательной организации.

Инструментом реализации данных подходов избран метод социологического опроса педагогов дошкольных образовательных организаций, позволивший выявить набор профессиональных компетенций, конкретизировать их содержание. Кроме того, авторы статьи представляют результаты исследования качества образования в магистратуре при исполь-

зовании кейс-метода. Данный метод активно используется в процессе обучения магистрантов и направлен на формирование компетенций на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной методической деятельности, представленной в виде кейса. Кроме того, он позволяет выявить уровень сформированности заявленных компетенций в ходе промежуточной и итоговой аттестации в вузе.

Новизна представленного в статье исследования заключается в разработке системы проектирования и реализации образовательной программы магистратуры направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», направленности «Методическое сопровождение в дошкольном образовании» на основе системно-деятельностного, компетентностного и контекстного подходов. Авторы статьи предлагают при решении поставленных задач проведение системного анализа образовательной ситуации в области дошкольного образования в стране и регионе. Оригинальность представленного исследования состоит в описании реализации образовательной программы магистратуры при использовании кейс-метода, как одного из эффективных исследовательских методов в вузе.

Представленный опыт работы может быть использован преподавателями университетов при проектировании и реализации магистерских программ других направленностей профессиональной подготовки, что несет в себе практическую ценность и значимость.

Ключевые слова: *магистратура, образовательная программа, методическое сопровождение, дошкольное образование, проектирование, методологические подходы, кейс-метод.*

L.L. Lashkova, Ph.D., Associate Professor
Surgut State Pedagogical University
E.A. Shants, Ph.D., Associate Professor
Surgut State Pedagogical University
S.M. Zyryanova, Ph.D., Associate Professor
Surgut State Pedagogical University
V.V. Tolmachyova, Ph.D., Associate Professor
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

DESIGN AND IM PLEMENTATION OF THE MASTER'S DEGREE PROGRAM “METHODICAL SUPPORT IN PRESCHOOL EDUCATION”

Abstract. *The federal state educational standard for higher education establishes groups of universal and general professional competencies for masters in the field of preschool education. The educational organization determines professional competencies independently on the basis of a professional standard. When designing an educational program, universities are faced with the task of choosing these professional competencies. In our opinion, in order to solve this urgent problem, it is advisable to use a systematic analysis of educational policy in the country and the region, which will make it possible to determine priority types of activities and corresponding professional competencies within the framework of a specific master's degree program.*

The article describes such topical problems in the field of methodical activities in a preschool educational organization as methodical support of teachers, improving their qualifications, organizing interactive forms of methodical activities (including online), cooperation between the kindergarten and the family, assessment the quality of preschool education, etc. The analysis of the presented problems and the requests of employers gave rise to the creation of a master's degree program of the direction “Methodological support in preschool education”.

The urgent problem of developing a system for designing and implementing a master's degree educational program, which will qualitatively prepare methodologists for preschool educational organizations, is posed.

The purpose of the study is to develop a system for design and implementation of the master's degree educational program (training direction 44.04.02 "Psychological and pedagogical education", direction "Methodological support in preschool education") based on the analysis of the educational situation in the field of preschool education in the country and the region with the active use of the case-method.

The methodological basis for the development of a system for design and implementation of a master's degree educational program is a set of methodological approaches: a system-activity approach that allows considering the content of vocational training as a system with a tiered structure, the elements of which are interrelated and interdependent; competence-based approach, which connects the process of professional training with its result – the development of professional competence of a master's degree student; a contextual approach that ensures the presence of a motivating information context – the educational process is implemented in the logic of posing and solving professional problems, and the process of teaching students has the character of dialogical interaction.

The competence model of a graduate of a master's degree program presented in the article acts as the norms of the quality of education in a university, coupled with the norms of the quality of professional activity of a methodologist of a preschool educational organization.

The method of sociological survey of teachers of preschool educational organizations waschosen as a tool for implementing these approaches, which made it possible to identify a set of professional competencies, to concretize their content. In addition, the authors of the article present the results of a study of the quality of education in a master's degree program using the case method. This method is actively used in the learning process of undergraduates and is aimed at the formation of competencies based on the analysis and solution of a real or simulated problem situation in the context of professional methodical activity, presented in the form of a case. In addition, it allows you to identify the level of formation of the declared competencies in the course of intermediate and final certification at a university.

The novelty of the research presented in the article lies in the development of a system for design and implementation of the master's degree educational program in the field of training 44.04.02 "Psychological and pedagogical education", the direction "Methodological support in preschool education" on the basis of system-activity, competence and contextual approaches. The authors of the article propose a systematic analysis of the educational situation in the field of preschool education in the country and the region when solving the set tasks. The originality of the presented research lies in the description of the implementation of the master's degree educational program using the case method, as one of the effective research methods in the university.

The presented work experience can be used by university teachers in design and implementation of master's degree programs in other areas of professional training that carries practical value and significance.

Keywords: *magistracy, educational program, methodical support, preschool education, design, methodological approaches, case-study method.*

В современной системе высшего профессионального образования особое внимание уделено обучению в магистратуре, которое ориентировано на образовательную политику страны и региона, запросы работодателей, научные интересы представителей высшей школы. Сургутский государственный педагогический университет (далее СурГПУ) осуществляет профессиональную подготовку обучающихся по магистерской программе «Методическое сопровождение в дошкольном образовании» в соответствии с ФГОС высшего образования [5]. Данная программа максимально направлена на развитие профессиональной компетентности обучающихся в области организации методической деятельности в детском саду.

Заявленная магистерская программа ориентирована на профессиональную подготовку представителей методической службы, способных решать актуальные проблемы, связанные с методическим сопровождением, владеющих необходимыми компетенциями для методической деятельности в условиях модернизации и инновационного развития современных дошкольных образовательных организаций (далее ДОО).

Методологическую основу проектирования и реализации образовательной программы «Методическое сопровождение в дошкольном образовании» составляет совокупность методологических подходов. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать содержание профессиональной подготовки как систему, имеющую уровневую структуру, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы. С позиций данного подхода принципиально меняются позиции преподавателя и студента. Студент становится обучающимся (а не обучаемым), активным субъектом образовательного процесса. Преподаватель, в свою очередь, меняет монологичные формы на интерактивные, позволяющие вести дискуссию, выражать свою точку зрения на основе научных позиций [2].

Компетентностный подход связывает процесс профессиональной подготовки с ее результатом – развитием профессиональной компетентности магистранта. Данный подход позволяет формировать у обучающихся готовность к решению сложных проблем организации методической деятельности в ДОО, добывать и использовать при этом актуальную информацию, проявляя гибкость и мобильность [3]. В результате это приводит к возможности независимой оценки сформированности компетенций выпускника магистратуры совместно с работодателями образовательных организаций.

Контекстный подход обеспечивает наличие мотивирующего информационного контекста – образовательный процесс реализуется в логике постановки и решения профессиональных проблем, а обучение студентов имеет характер диалогического взаимодействия. В рамках данного подхода образовательный процесс в магистратуре строится с учетом взаимосвязи учебной информации со знаниями в области методической деятельности. Это повышает мотивацию обучения, формирует ценностное отношение к профессии, развивает профессиональную компетентность [4].

Представленные подходы стали методологическим основанием проектирования и реализации магистерской программы «Методическое сопровождение в дошкольном образовании». В процессе проектирования обязательной части основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) и части, реализуемой участниками образовательных отношений, нами разработана компетентностная модель выпускника магистратуры. Под такой моделью мы понимаем обобщенную характеристику ожидаемых и измеряемых конкретных результатов освоения магистрантами образовательной программы.

В настоящее время педагогические университеты самостоятельно разрабатывают содержание магистерских программ, что позволяет делать его более гибким и адаптивным. Сформировать профессиональные компетенции в большей степени призваны дисциплины части ОПОП, формируемой участниками

образовательных отношений. Особое внимание в ней уделено элективным курсам. Данные курсы, прежде всего, ориентированы на углубление и расширение предметной подготовки будущих магистров. К примеру, авторские элективные курсы «Организация научно-исследовательской деятельности в дошкольной образовательной организации» и «Грантоискательская деятельность в дошкольной образовательной организации» поддерживают дисциплину обязательной части программы «Методологические основы исследований в дошкольном образовании (научный семинар)». При изучении данных дисциплин магистранты не только приобретают профессиональные знания о сущности исследовательской деятельности в детском саду, но и умения определять актуальные проблемы в области методического сопровождения, разрабатывать грантовую заявку по одному из направлений исследовательской деятельности.

Содержание и методический инструментарий элективных дисциплин постоянно обновляется с учетом современных тенденций развития системы методического сопровождения в дошкольном образовании, а также запросов департаментов образования, работодателей детских садов, где зачастую осуществляет свою профессиональную деятельность магистранты. Одной из основных задач таких курсов является обогащение профессиональных знаний в области педагогической, методической, проектной, научно-исследовательской деятельности. Элективный курс может быть разработан и реализован в форме спецкурса, спецпрактикума или спецсеминара.

В целом, характеристика содержания заявленных в ОПОП учебных дисциплин обеспечивает достаточный уровень полноты и глубины раскрытия каждой темы. К примеру, курс «Управление методической деятельностью в дошкольной образовательной организации» раскрывает, с одной стороны, научные основы такого управления, а с другой стороны, способствует формированию профессиональных умений в области анализа индивидуальных и групповых форм методической работы в ДОО (семинаров, семинаров-практикумов, консультаций, мастер-классов, педагогических советов и др.). Курс «Организация методической службы в дошкольном образовании» может стать продолжением учебной дисциплины «Научные основы организации методической деятельности в дошкольном образовании». Магистранты анализируют актуальность, теоретико-методологическую основу диссертационных работ, предложенные авторами подходы к организации методического сопровождения. В заданиях для магистрантов предложено не только определить методический инструментарий в рамках экспериментальной деятельности, но и предложить свой вариант решения поставленных научно-исследовательских задач.

Кроме того, отметим, что современные условия пандемии продиктовали для нас новые требования. Преподавателям буквально «на ходу» пришлось овладевать новыми электронными ресурсами и информационными технологиями, разрабатывать онлайн-курсы, использовать в полной мере возможности образовательного портала университета, вести занятия в системе Zoom и др. Мы убедились, что цифровизация расширяет возможности коммуникации, позволяет успешно работать с большим количеством информации. Пандемия уйдет, а многие приобретенные умения будут способствовать решению образова-

тельных задач при смешанном обучении, предполагающем органичное дополнение электронных и традиционных (контактных) форм.

Применение цифровых технологий в системе высшего профессионального образования побуждает к поиску и разработке новых электронных образовательных ресурсов. Рассматривая кейс-технологию в как средство профессионального развития магистрантов, в качестве эффективного инструмента методического сопровождения данного процесса мы предлагаем электронные кейсы. Опираясь на позицию Н.Н. Елховой и др., отметим, что это «электронный учебно-методический комплекс, содержащий описание практической проблемной ситуации, пакет информационных ресурсов и методические рекомендации по организации поиска путей решения выявленных проблем в информационно-образовательном пространстве» [1]. Приведем пример такого кейса из области дошкольного образования.

Образовательная ситуация «Взаимодействие с родителями». Мама Сережи (мальчику 5 лет) постоянно протестует против участия сына в трудовой деятельности в детском саду. Ей не нравится, что Сережа дежурит по столовой, в уголке природы; ему приходится участвовать в коллективном хозяйственно-бытовом труде, выполнять поручения воспитателя и др.

– Подрастет, тогда и будет трудиться! Зачем вы его заставляете? Он еще слишком мал для этого. Пусть играет и занимается.

В чем ценность трудового воспитания дошкольников?

Как вы объясните маме Сережи важность данного направления образовательной деятельности?

Образовательная ситуация «Игра дошкольника». Во время проведения игры «Поездка на автомобиле» педагог несколько раз принимала на себя роль инспектора дорожного движения и использовала следующие ролевые высказывания: «Вы оштрафованы за превышение скорости», «Вы не остановились на красный свет светофора. Вы наказаны», «Вы не заметили дорожного знака и нарушили правила. Штраф!».

Насколько подобное поведение педагога оправдано в сюжетно-ролевых играх? Каким должен быть ролевой диалог с педагогом, чтобы дети могли ощущать в нем полноценного партнера?

Образовательная ситуация «Финансовая грамотность дошкольников». Реализуя в подготовительной группе одну из приоритетных задач формирования у детей основ финансовой грамотности, воспитатель затронул тему «Семейный бюджет». После этого «посыпались» жалобы родителей:

– Какое вы право имеете обсуждать наши доходы и расходы?!

– Вы провоцируете чрезмерный интерес к финансам! Мал еще рассуждать о деньгах. Пусть сначала зарабатывать научиться.

Какими должны быть действия педагога в данной ситуации? Аргументируйте свою позицию.

Образовательная ситуация «Инклюзия в детском саду». Один из родителей возмущается, что в старшей группе с приходом инклюзии появился ребенок-инвалид.

– У нас в группе итак 25 детей, надо за всеми уследить. Воспитатель в большей степени уделяет внимание новому ребенку, остальные бегают сами по себе. Это возмутительно! – заявляет педагогу мама.

Какими должны быть действия педагога в данной ситуации? Аргументируйте свою позицию.

Такие кейсы целесообразно разместить на образовательном портале университета. Они могут быть использованы при проведении текущего, рубежного контроля или промежуточной аттестации, позволяя выявить не только уровень знаний студентов, но умения их применять при решении сложных, порой нестандартных, педагогических ситуаций.

Традицией в магистратуре стало проведение научно-практических семинаров, задачами которых является расширение профессионального кругозора магистрантов и развитие у них навыков исследовательской работы. Отдельные теоретические материалы семинара обеспечивают раскрытие сущности и содержания диссертационных исследований преподавателей СурГПУ. При ознакомлении с диссертацией магистранты анализируют актуальность, теоретико-методологическую основу исследования, предложенную автором локальную методику или технологию обучения и воспитания. Следует отметить целесообразность их изучения для прохождения практик «Научно-исследовательская работа» и «Преддипломная практика». Диссертации преподавателей кафедры теории и методики дошкольного и начального образования СурГПУ могут служить образцом при определении структуры и содержания собственного магистерского исследования по проблемам методического сопровождения в дошкольном образовании.

Вместе с тем, содержание научного семинара имеет профессиональную направленность. К примеру, представленные материалы не только знакомят с диссертациями преподавателей СурГПУ и других вузов России, но и позволяют заимствовать некоторые формы, средства и методы для решения актуальных задач методической деятельности ДОО, в которой работает магистрант. Курс раскрывает современные подходы к оценке качества дошкольного образования (выбор критериального аппарата, диагностических процедур, способов фиксации и интерпретации полученных результатов исследовательской деятельности). Кроме того, содержание научного семинара позволяет магистрантам установить междисциплинарные связи из разных научных областей, так как содержит теоретические и методические материалы из области психологии, педагогики, разного рода методик.

Не менее важным компонентом ОПОП является практика. Именно практика способствует формированию операционального компонента компетенций и опыта. Так, в ходе технологической практики магистранты разрабатывают конспекты различных методических мероприятий по теме выпускной квалификационной работы. При этом важно «вооружить» обучающихся критериальным аппаратом оценки выполнения таких заданий. Приведем пример критериев оценки конспекта мастер-класса с педагогами или родителями:

- Авторство методической разработки не менее 70 %.
- Актуальность для данной целевой аудитории.

- Содержательная насыщенность и соответствие ФГОС дошкольного образования.
- Четкая структура конспекта методического мероприятия.
- Творческий подход и оригинальность решений.
- Умение выстраивать взаимодействие со всеми участниками мероприятия.
- Способность выдвигать гипотезы и обосновывать свои выводы.

Оценить уровень сформированности компетенций магистранта помогает фонд оценочных средств, задания которого представлены в практико-ориентированном формате. В рамках разных предметов заявлены различные задания промежуточной и итоговой аттестации: составление таблиц, решение кейсов, разработка проектов, квазипрофессиональная деятельность и др. Отметим, что уровень магистратуры позволяет при анализе выполненных заданий ввести самооценку, взаимооценку магистрантов, оценку независимых экспертов (опытных педагогов и работодателей).

Таким образом, проектирование и реализация образовательной программы магистратуры направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», направленности «Методическое сопровождение в дошкольном образовании» возможно на основе системно-деятельностного, компетентностного и контекстного подходов. Решения поставленных задач успешно при проведении системного анализа образовательной ситуации в области дошкольного образования в стране и регионе. Считаем, что представленный нами опыт работы может быть использован преподавателями педагогических университетов при проектировании магистерских программ других направленностей профессиональной подготовки, что несет в себе практическую ценность и значимость.

Литература

1. Елхова Н.Н., Лымарева Р.Б., Родьская Т.Д. Проблема развития креативности средствами кейс-технологии в цифровой образовательной среде колледжа // Инновационная парадигма развития современной педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции. Петрозаводск. – 2020. – С. 104–108. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/query_results.asp

2. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2 (14). – С. 56–64.

3. Растопчина О.М. Педагогическая модель контекстного подхода к формированию прогностической компетенции студентов естественнонаучного направления подготовки // Школа будущего. – 2019. – № 1. – С. 136–151.

4. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – 2018. – Том 10. – № 2. – С. 135–147.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) образования / Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 127 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/71896296/ (дата обращения: 25.02.2021).

УДК 371

Н.Г. Липкина, к.п.н., доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь, Россия

ФОРМЫ И СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. *В статье раскрываются особенности индивидуализации процесса обучения в учреждении дополнительного образования детей. Цель исследования: поиск эффективных способов индивидуализации обучения в учреждении дополнительного образования разных категорий детей: имеющих ограниченные возможности здоровья и одаренных. Среди этих способов: определение индивидуальной образовательной траектории обучаемого, разработка на этой основе индивидуального образовательного маршрута. В статье анализируется опыт педагогов Центра детского творчества «Юность» г. Перми по индивидуализации обучения разных категорий детей.*

Ключевые слова: *индивидуализация, индивидуальный подход, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут.*

N. G. Lipkina,
Dr. PhD Associate professor,
Perm State Pedagogical Humanitarian-University,
Perm, Russia

FORMS AND METHODS OF INDIVIDUALIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN THE ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Abstract. *The article describes the peculiarities of the individualization of the learning process in the institution of additional education for children. The purpose of the study is the search for effective ways of individualizing of education in an institution of additional education for different categories of children: those with disabilities and gifted ones. Among these methods are: determination of the individual educational trajectory of the student, the development of an individual educational route on this basis. The experience of the teachers of the Center for Children's Creative Work "Yunost" in Perm on the individualization of education is analyzed in the article.*

Keywords: *individualization, individual approach, individual educational trajectory, individual educational route.*

Современная образовательная парадигма характеризуется антропоцентрической направленностью, что предполагает ориентацию прежде всего на развитие. Это особенно актуально для дополнительного образования. Дополнительное образование детей – один из социальных институтов детства, основная миссия которого – творческое развитие личности ребенка, его жизненное и профессиональное самоопределение. Сущностная черта дополнительного образования в том, что в нем творческая деятельность ребенка первична, обучение направлено прежде всего на развитие, воспитание осуществляется в процессе творческой деятельности. Дополнительное образование побуждает ребенка искать свой собственный путь и тем самым создает условия для индивидуализации процесса обучения. Индивидуализация в педагогике рассматривается как «процесс самореализации, в результате которого личность стремится

обрести индивидуальность» [2, с. 99]. Индивидуализация в дополнительном образовании – это и процесс, и результат свободного, сознательного и самостоятельного выбора ребенком сферы деятельности, которая отвечает его познавательным интересам, запросам и увлечениям. Процесс индивидуализации в отличие от принципа индивидуального подхода, отмечает Т.М. Ковалева, «ориентирован прежде всего на процесс самообразования школьников и позволяет педагогам в своей работе учитывать прежде всего индивидуальные образовательные цели и приоритеты каждого ученика» [3, с. 89]. Дополнительное образование имеет ресурсные возможности для реализации задачи индивидуального личностного развития ребенка, поскольку здесь существует возможность выстраивания его индивидуальной образовательной траектории, поскольку здесь ребенок действует сам в ситуации выбора и имеет возможность осуществить деятельность в соответствии с ним.

Понимая значимость процесса индивидуализации в дополнительном образовании, педагогический коллектив Центра детского творчества «Юность» г. Перми целенаправленно работает над этой проблемой. Первое направление решения этой проблемы – многообразие краткосрочных курсов, связанных с правом выбора ребенком вида деятельности и прохождения им в течение учебного года до четырех программ. Обучаемый пробует себя в различных видах деятельности. Это свободный выбор ребенка, поскольку отвечает его интересам, способностям, познавательным потребностям. Результатом прохождения краткосрочного курса является получение конечного продукта и переход на долгосрочную программу, если ребенок понял: это тот вид деятельности, который соответствует его образовательным потребностям и в котором возможна его эффективная самореализация. Если этого не произошло, он выбирает другую краткосрочную программу и пробует себя в другом виде деятельности. Основной критерий достижения результата на этом этапе – осознанный выбор вида деятельности и определение дальнейшей траектории развития. Первый шаг в формировании индивидуально-творческой траектории – моделирование целей и задач дальнейшего движения по этому пути. Цель определяется прежде всего мотивами, потребностями и возможностями ребенка.

Далее индивидуализация осуществляется через разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в коллективе, который ребенок выбрал. ИОМ определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (Е.А. Александрова, Т.М. Коварева, А.В. Хуторской, А.П. Тряпицына). Разработка ИОМ как способа индивидуализации отвечает особенностям и целевым установкам дополнительного образования, поскольку его основная цель – индивидуальное сопровождение как особая культура педагогической поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения и социализации. Попробовав себя в том или ином виде деятельности в учреждении дополнительного образования, ребенок решает, насколько она соответствует его индивидуально-личностным особенностям.

На этом этапе организуется психолого-педагогическое сопровождение обучаемого: помощь в изучении его индивидуальных возможностей, склонностей, потребностей, консультирование, это сопровождение осуществляет психолог учреждения. После того, как ребенок осуществил выбор, он переходит к педагогу. Под его руководством начинается разработка ИОМ в избранном виде деятельности, реализация которого даст возможность для наиболее полной самореализации ребенка. Структура ИОМ в учреждении дополнительного образования включает в себя: образовательные цели и планируемые результаты; мероприятия, педагогические действия, направленные на достижение цели; сроки реализации; итоги движения по маршруту; способы презентации результата. ИОМ – это заранее намеченный путь движения, направленного на развитие творческого потенциала конкретного ребенка с учетом его возможностей и потребностей. Задача педагога при введении в образовательный процесс ИОМ – разработать систему образовательных выборов. Обучение по ИОМ требует определенных действий как педагога, так и обучающихся. Индивидуальный маршрут в дополнительном образовании – это письменно зафиксированный проект движения обучаемого в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования детей.

Работа с определением маршрута в коллективе дополнительного образования начинается с изучения индивидуальных особенностей ребенка, его потенциальных возможностей, познавательных интересов, задач развития. Результатом изучения должен стать прогноз развития ребенка. Он будет различным у ребенка с ОВЗ, у одаренного ребенка и у того, кто профессионально и личностно самоопределяется в коллективе дополнительного образования. В центре творчества «Юность» большое количество детей с особыми образовательными потребностями. Они требуют к себе особого внимания: педагогического, психологического, медицинского. ИОМ, в выстраивании которого помимо педагога принимают участие родители, способствует оказанию этим детям адресной помощи в развитии и психолого-педагогической поддержке процесса их развития и социализации. Индивидуальная образовательная программа, создаваемая на этапе проектирования ИОМ и разрабатываемая для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, является комплексной, поскольку в ней решаются задачи обучения и воспитания ребенка, а также коррекции его психофизических недостатков.

Востребованным направлением у детей с особыми образовательными потребностями является художественно-творческое.

За период обучения ребенок научился самостоятельно рисовать кистью, карандашом, выполнять простые аппликации, с каждым разом он чувствовал себя более уверенно. Постепенно Максим начал проявлять интерес к занятиям. С помощью педагога стал более активным, появились интерес к занятиям и желание приступать к новым работам.

Постепенно Максим становился более общительным, радовался встрече с детьми на внеурочных мероприятиях. Ситуации успеха вызывают у Максима положительные эмоции. Реакция на одобрение адекватная. Родители принима-

ют активное участие в воспитании и обучении ребёнка, интересуются динамикой его развития, консультируются по имеющимся вопросам.

Основная часть этих детей отличается ослабленной памятью, быстрой утомляемостью, замедленным восприятием, поэтому их индивидуальный образовательный маршрут строится с учетом особенностей их развития: учебный материал строго дозируется, продумывается частая смена видов деятельности: физкультминутки, игры, многократное повторение – обязательные методы работы с этими детьми. Педагоги постоянно корректируют маршрут, подбирая наиболее эффективные методы работы: арт-терапию, сказкотерапию, музыкотерапию и т. д.

Как правило, дети с ОВЗ ведут замкнутый образ жизни. В связи с этим у них недостаточно знаний об окружающем мире, мало опыта общения с природой. Чтобы расширить познавательные возможности ребенка, в индивидуальную образовательную программу в соответствии с образовательным маршрутом педагоги ИЗО включают интегрированные занятия: рисование и прослушивание музыки; наблюдение за природой и рисование пейзажа; сказкотерапию и лепку, чтение стихов, прослушивание музыки и сюжетное рисование; чтение отрывков литературных произведений и их иллюстрирование; наблюдение и проведение опытов: растворение и смешение красок в воде, наблюдение за всходами и ростом семян гороха и подсолнечника, изготовление поделок и инсталляций, изготовление поделок из семян овса, изготовление фигурок для инсталляций.

Следуя ИОМ ребенка с ОВЗ, используя разнообразие и вариативность методов, поддерживая ситуацию успеха на занятии, педагоги добиваются формирования художественных навыков, развития творческих способностей, расширения общего кругозора. У ребенка появляется интерес к художественному творчеству, растет активность: желание рисовать, творить, мастерить, принимать участие в выставках и конкурсах. Так, родители Максима И. (инвалид-колясочник, педагог Борисова Л.А.) отмечают, что в результате движения по индивидуальному маршруту за учебный год ребенок стал более аккуратным, собранным, лучше справляется с самостоятельной работой. Исследование, проведенное психологом, показало развитие у обучаемого познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, мелкой моторики и основных видов движения. За период обучения ребенок научился самостоятельно рисовать кистью, карандашом, выполнять простые аппликации, с каждым разом он чувствовал себя более уверенно. Постепенно Максим начал проявлять интерес к занятиям. С помощью педагога стал более активным, появились интерес к занятиям и желание приступать к новым работам.

Постепенно Максим становился более общительным, радовался встрече с детьми на внеурочных мероприятиях. Ситуации успеха вызывают у него положительные эмоции. Реакция на одобрение адекватная.

Таким образом, работа по индивидуальному образовательному маршруту позволила создать благоприятные условия для развития у ребенка с ОВЗ важных психических процессов, способствовала активизации познавательного интереса, положительной динамике процесса его социализации.

Иначе выстраивается ИОМ у ребенка, который проявляет интерес к тому или иному виду деятельности, имеет способности и (или) профессионально самоопределился в учреждении дополнительного образования. В зависимости от прогноза его развития определяется образовательный результат. Участие в работе с образовательным результатом принимают ребенок, его родители и педагог. В процессе их совместной деятельности четко определяется, что будет итогом образовательной деятельности обучаемого в коллективе дополнительного образования. Далее педагог вместе с ребенком намечает основные пути достижения ожидаемого результата. В маршрутизированном обучении дети получают возможность зафиксировать свои учебные предпочтения, сделать выбор и взять на себя ответственность за его реализацию. Далее педагог в соответствии с предполагаемым результатом определяет содержание и формы образовательной деятельности по маршруту, вместе с ребенком продумывает способ представления результата. Ребенок должен осмыслить: с какой целью он пришел в коллектив, чему хочет научиться, каких результатов достичь. Культура выбора ребенка, его образовательные запросы поддерживаются родителями. Они вместе с ребенком берут ответственность на себя за образовательный потенциал и результат его реализации. Далее идет постановка цели и в зависимости от нее определяется дальнейший маршрут через индивидуально ориентированные формы деятельности. Так, в вокальном коллективе ЦДТ «Юность» «Школьный секрет» (педагоги Иванцова С.Ю., Мяснянкина Л.Л.) формами, которые в соответствии с ИОМ включаются в индивидуальную образовательную программу участников коллектива, становятся мастер-классы, проводимые профессионалами, мастерами искусств. Воспитанникам «Школьного секрета» предоставляется возможность выбирать актуальные для них мастер-классы по вокальному исполнительству, актерскому мастерству, сценическому макияжу, сценическому образу. За 25-летний опыт деятельности коллектива дети стали участниками мастер-классов таких именитых мастеров, как Татьяна Кошкарова – композитор, педагог по вокалу, создатель авторской методики обучения, руководитель эстрадного коллектива «Энергия», г. Москва, Дмитрий Маликов – композитор, певец, народный артист РФ, г. Москва, Сергей Щербинин – стилист салона красоты «Очарование», мастер международного класса по визажу, художник-модельер по прическам, Юлия Малова – хореограф, преподаватель театра современного танца «Александрит», педагог хореографии кафедры музыкального искусства эстрады Института искусств Владимирского государственного университета им. Столетовых, г. Владимир и др.

Достигая определённого уровня вокальной подготовки, дети и родители встают перед выбором: пойти заниматься в концертную группу или остаться в базовой. Это очень серьезный выбор в жизни каждого воспитанника, так как концертная деятельность не просто даёт незаменимый опыт, но требует серьезной работы. И в соответствии с этим решением ребенка и его родителей выстраивается дальнейший маршрут его движения. Далее ИОМ у детей, которые вошли в концертную группу, выстраивается в процессе индивидуальных занятий с педагогами, репетиций, подготовки к конкурсам и концертам.

Большую роль в выстраивании ИОМ в данном коллективе играет сотрудничество с другими образовательными учреждениями. В процессе освоения программы дети имеют возможность заниматься на базе других учреждений.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов в деятельности коллектива позволяет добиться высоких результатов каждому ребёнку. Большим достижением является то, что 19 воспитанников коллектива являются учениками очно-заочной школы художественного образования для одарённых детей Пермского края «Росток», ещё 20 человек занимаются в составе кандидатов. Три выпускника коллектива имеют свидетельства об окончании школы с отличием.

Ежегодно «Школьный секрет» является участником различных конкурсов, от городского до международного уровня. До 80% детей, которые входят в концертную группу, выбирают профессию, связанную с музыкальным творчеством.

ИОМ позволяет развивать у обучающихся умение ставить цель, планировать пути достижения образовательных результатов, прогнозировать уровень достижений, корректировать собственные планы и способность самостоятельно оценивать и осознавать качество и уровень освоения материала. Неотъемлемой частью технологии маршрутизации является разработка маршрутного листа (дорожной карты), представляющей собой описание содержания образования конкретного обучаемого, уровня и направленности его деятельности, планируемых результатов.

Сопровождая ребенка по его движению по маршруту, педагог отслеживает результативность деятельности, осуществляет педагогическое наблюдение, выступает в роли консультанта, при необходимости вместе с ребенком корректирует маршрут. На протяжении реализации ИОМ педагог организует рефлексию деятельности ребенка. Обучаемый в сотрудничестве с педагогом отслеживает, насколько результаты его деятельности соответствуют планируемым, что у него получилось, с какими проблемами столкнулся, каким образом двигаться дальше. Большое внимание уделяется развитию способности обучаемого самостоятельно оценивать свое продвижение по маршруту, которое является персональной программой развития обучаемого с учетом уровня его подготовки и потенциала и нацелено на наиболее полное осуществление его самореализации. Достоинством реализации ИОМ в дополнительном образовании является то, что, продвигаясь по маршруту, обучаемый в полной мере реализует свой потенциал.

Таким образом, цель ИОМ – создание особой культуры психолого-педагогической поддержки индивидуального развития ребенка, достижение максимального в конкретных условиях результата его личностного роста. И это в полной мере соответствует специфике дополнительного образования.

Литература

1. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 243–250.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», – 2005. – 448 с.

3. Ковалева Т.М. Новые ресурсы дидактики для современной школы // Наука и школа. – 2015. – № 1 (7). – С. 88–94.

4. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–56.

5. Ковалева Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / совм. с Якубовской Т.В. // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск: НГУЭУ, 2017. – С. 85−94.

6. Педагогика // под ред. Тряпицыной А.П. – Санкт-Петербург: издательский дом «Питер», 2012 г. – 304 с.

УДК 37

С.А. Ловягин, к.пед.н,
ЧОУ «Хорошевская школа»,
г. Москва, Россия
О.Б. Логинова, д.пед.н.
Издательство «Просвещение»,
г. Москва, Россия

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ БОЛЬШИХ ИДЕЙ, ГЛОБАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. *В статье рассматривается проблема актуализации содержания естественнонаучного образования в российской школе. Попытки обновить содержание школьных курсов, внести в него современные научные знания и методологию, чаще всего приводят к перегрузке учащихся, поскольку основаны на увеличении объёма и сложности информации. Целью проводимого авторами работы исследования является разработка и апробация эффективной модели организации содержания естественнонаучных курсов, построенной на базе больших идей и глобальных контекстов. При этом структура, содержательные связи и процесс освоения курса поддерживаются возможностями цифровой платформы. С учетом проектного характера работы использован метод исследования действием (action research) и экспертная оценка результатов апробации на основе выделенной группы критериев. Созданная в рамках проекта модель может служить обоснованием и отправной точкой обновления содержания естественнонаучных предметов.*

Ключевые слова: *естественнонаучное образование, большие идеи, глобальные контексты, цифровая платформа, обучение физике.*

S.A. Lovyagin, PhD
Educational Private Institution «Khoroshevskaya School»?
Moscow, Russia
O.B. Loginova, Dr
Publishing house “Prosveschenie”,
Moscow, Russia

RENEWING THE SCHOOL PHYSICS BASED ON BIG IDEAS, GLOBAL CONTEXTS AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *The article deals with the problem of updating the natural science curriculum in Russian schools. Attempts to update the content of school courses, to introduce modern scientific knowledge and methodology, most often lead to an overload of students, since they are based on an*

increase in the volume and complexity of information. The aim of the research carried out is to develop and test an effective model for organizing natural science curriculum, built on the basis of big ideas and global contexts. The structure, connections and the process of mastering the course are supported by digital platform. Taking into account the design nature of the work, the action research method and expert assessment of the approbation results based on the selected group of criteria were used. The model created within the framework of the project can serve as a rationale and a starting point for updating the natural science curriculum.

Keywords: *science education, big ideas, global contexts, digital platform, teaching physics.*

Проблема исследования. Как показывает анализ результатов международных сравнительных исследований, содержание естественнонаучного образования в нашей стране имеет ряд дефицитов: недостаточный акцент в программах и учебниках на применении знаний, слабое владение учащимися практиками исследовательской работы, навыками интерпретации данных и научной аргументации, низкий процент современных научных знаний в учебных материалах (Пентин А.Ю., 2018). Попытки актуализировать школьные курсы чаще всего приводят к перегрузке учащихся, поскольку основаны на увеличении объёма и сложности информации. Ответом на этот вызов являются различные попытки концентрации информации, выделения основополагающих научных идей и концептов (Большие идеи, 2020). В российской школе данный подход пока не получил широкого распространения, несмотря на то что имеются глубокие теоретические разработки В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, Ю.В. Громыко. Полноценно реализовать их идеи в естественнонаучных курсах основной и старшей школы пока не удалось. Вместе с тем, опыт пробного преподавания показывает, что реализация этого подхода позволяет не только делать акцент на формировании исследовательской культуры учащихся, начиная от постановки ими исследовательских вопросов, выдвижения гипотез и планирования экспериментов для их проверки и заканчивая интерпретацией полученных данный и постановкой новых исследовательских вопросов. Крупноблочное планирование учебного процесса на основе выделения основополагающих научных идей и концептов (больших идей) позволяет персонифицировать образовательные процесс: спроектировать систему индивидуализированных образовательных результатов, имеющих общую основу (продуктивное освоение выделенной большой идеи) и различающихся между собой глубиной освоения и полнотой охвата дополнительного учебного материала. Опыт реализованного нами пробного преподавания показывает, что возможно так построить процесс обучения, чтобы в результате выполнения различных заданий дети самостоятельно приходили к выводам, содержащимся в большой идее, могли их формулировать и аргументировать, демонстрировать необходимые опыты, давать комментарии, описывать и объяснять. Необходимым условием такого обучения является выделение в структуре курса системы учебных модулей, объём и содержание которых соотносится с выделенными большими идеями. Поэтому педагогически оправданное выделение системы «больших идей» и соответствующих им мотивирующих ключевых (проблемных) вопросов для каждого модуля является актуальной и наиболее значимой проблемой исследования.

Целью исследования является разработка и апробация эффективной модели организации содержания естественнонаучных курсов, построенной на базе больших идей и глобальных контекстов. При этом структура, содержательные связи и процесс освоения курса поддерживаются возможностями цифровой платформы.

С учетом проектного характера работы использованы следующие **методы исследования:** исследование действием (action research) и экспертная оценка результатов апробации на основе выделенной группы критериев.

Результаты исследования

1. Определены принципиальные особенности модели организации содержания естественнонаучных курсов, построенной на базе больших идей и глобальных контекстов, к которым относятся:

– определение структуры курса и представление её в виде учебных модулей на основе выделения системы «больших идей» и соответствующих им мотивирующих ключевых вопросов для каждого модуля;

– определение состава необходимых (структурообразующих) элементов для каждого модуля.

Структурообразующие элементы модуля включают:

– систему предметного знания (основных фактов, понятий, законов, теорий, практических применений и др.), служащих для описания и обобщения наблюдаемых явлений и свойств тел, для объяснения особенностей протекания естественнонаучных явлений, для определения границ и области применимости понятий и законов, объяснения работы измерительных приборов и технических устройств,

– систему методологического и процедурного знания (экспериментальных умений, навыков исследования естественнонаучных явлений, навыков работы в цифровой среде),

– систему учебных заданий, формирующих образовательный запрос учащихся и позволяющих им самостоятельно в ходе индивидуальной и групповой работы пополнять и систематизировать свои знания,

– систему трансдисциплинарных универсальных понятий и глобальных контекстов, способствующих формированию целостной картины мира и усилению личностной значимости изучаемого материала,

– систему цифровых компетенций и привычку работать в цифровой среде.

2. Разработана и прошла апробацию модель естественнонаучного курса физики для 7 класса.

Данная модель спроектирована в технологии обратного дизайна для обеспечения смешанного обучения. Она прошла трёхлетнюю апробацию в ЧОУ «Хорошевская школа» на выборке из 230 учащихся. Рабочая программа курса полностью соответствует предметному содержанию Примерной основной образовательной программы основного общего образования (ПООП ООО) и обеспечивает достижение сформулированных в ней образовательных результатов. Ниже описаны основные характеристики ведущих элементов модели.

Структура курса

С целью оптимизации содержания многообразие тем, подлежащих изучению в 7 классе, объединено в несколько тематических блоков (модулей), позволяющих интегрировать близкие элементы содержания с помощью больших идей [Большие идеи, 2020]. Это обеспечивает обобщение и осмысление изучаемого материала.

В настоящий момент курс состоит из 11 предметных модулей, на изучение которых отводится 66 часов, и повторения (4 часа):

1. ***Исследовательский модуль***. *Большая идея*: можно самостоятельно получить верное знание, если использовать научный метод. *Проблемный вопрос*: могу ли я решить личную проблему, используя научный подход?

2. ***Строение вещества***. *Большая идея*: при делении вещества есть предел, который называется атом или молекула. *Проблемный вопрос*: можно ли делить вещество до бесконечности?

3. ***Механическое движение***. *Большая идея*: Скорость – универсальное понятие, которое можно применить к любому процессу. *Проблемный вопрос*: Скорость каких процессов может влиять на благосостояние и жизнь человека? Как вычислить скорость любого из них?

4. ***Закон Гука***. *Большая идея*: природа подчиняется строгим математическим законам. *Проблемный вопрос*: подчиняется ли природа законам математики?

5. ***Гравитация***. *Большая идея*: Земля движется вокруг Солнца по той же причине, по которой яблоко падает на землю. *Проблемный вопрос*: почему Земля обращается вокруг Солнца?

6. ***Трение***. *Большая идея*: без трения мы не могли бы ходить и ездить. *Проблемный вопрос*: что будет, если исчезнет трение?

7. ***Закон Архимеда***. *Большая идея*: жидкая и газообразная среда действует на тело с силой, направленной противоположно гравитации. Её величина тем больше, чем больше объём тела. *Проблемный вопрос*: почему тяжёлый корабль не тонет в воде?

8. ***Давление***. *Большая идея*: все моря и океаны Земли связаны друг с другом по принципу сообщающихся сосудов. *Проблемный вопрос*: почему Венеция тонет?

9. ***Атмосферное давление***. *Большая идея*: мы живём на дне воздушного океана, который своим весом и постоянным движением, вызываемым нагреванием Солнца, оказывает на нас непрерывное воздействие. *Проблемный вопрос*: какова причина ветра и почему он меняет свое направление?

10. ***Простые механизмы***. *Большая идея*: тело человека подчиняется физическим законам. Знание этих законов поможет тебе лучше управлять своим телом. *Проблемный вопрос*: Какие законы физики нарушает брейк-данс?

11. ***Механическая энергия***. *Большая идея*: ничто не может нарушить закона сохранения и превращения энергии. Энергию невозможно создать из ничего. *Проблемный вопрос*: можно ли создать вечный двигатель?

Содержание курса

Содержание курса определяется логикой обратного дизайна: проектирование процесса обучения от образовательных результатов (Уваров А.Ю., 2003).

Соответственно последовательность разработки курса (модель оптимизации содержания) имеет следующий порядок:

1. Предметное содержание интегрируется в небольшое количество тематических блоков – так называемых «учебных модулей», объединяющих близкие темы. Каждый модуль – своеобразная «единица содержания образования», обладающая целостностью, законченностью: внутри модуля ставятся цели и достигаются определенные образовательные результаты.

2. Для каждого модуля формулируется его основная идея – так называемая «большая идея» – основополагающее знание (или иначе – «сухой остаток»), которое предназначено для мотивированного осознания каждым учащимся, для многостороннего рассмотрения с разных позиций и в разных контекстах, глубокого и прочного освоения, принятия и включения в строящуюся собственную картину мира. Большая идея концентрирует в себе, интегрирует и обобщает всё тематическое содержание модуля; её формулировка внешне должна быть проста и доступна пониманию учащегося. Чтобы обеспечить восприятие этой большой идеи формулируется проблемный вопрос, ответом на который она может являться. С этого проблемного вопроса, как правило, начинается изучение модуля, для чего служит специальное «мотивирующее задание».

3. Следующим, важнейшим шагом разработки курса является фиксация основного образовательного результата модуля – его цели. Опыт показывает, что оптимальным для каждого модуля может быть от одной до трёх целей.

4. Поскольку основная цель модуля – это достаточно сложный, комплексный образовательный результат, его достижение складывается из нескольких более простых умений (базовых результатов или составляющих), которые как раз и названы в ПООП ООО и соответствующих кодификаторах ОГЭ и ВПР. После того, как цели определены и зафиксированы, строится так называемая «шкала оценки образовательных результатов», в которой представлены как основной комплексный (или целевой) результат, так и базовые образовательные результаты, сгруппированные по уровням сложности. Эта шкала играет важнейшую роль в разработке всего курса, в том числе – и в оценке результатов. Описываемые с её помощью результаты формулируются во внешнем плане – в виде доказательных действий, свидетельствующих о достижении данного результата учащимся. Отметим, что наиболее удобная грамматическая форма для выражения такого подхода – глагольная. Если при этом все образовательные результаты в шкале сформулированы на понятном для учащегося языке, то это не только нацеливает всех участников учебного процесса на достижение ожидаемых результатов, но и позволяет учителю ориентироваться на предлагаемую шкалу при разработке и отборе учебных заданий, и обучающих, и проверочных. Причём доступность и однозначность предлагаемых формулировок позволяет вести оценку достижения ожидаемых результатов не только учителю, но и самим учащимся. Пример описываемой шкалы для модуля «Простые механизмы» приведён в табл. 1.

Таблица 1

Шкала оценки образовательных результатов модуля «Простые механизмы»

Уровень	Образовательный результат
4.0	Ученик может выполнить более сложное действие, чем описано в 3.0 (например: создать машину Голдберга – систему механизмов, передающих движение).
3.0 (цель изучения модуля)	Ученик может использовать закон рычага для расчета неизвестной массы в ситуации равновесия.
2.0 (1-й элемент цели)	Ученик может определить вес или плечо груза, уравновешенного на рычаге.
2.0 (2-й элемент цели)	Ученик может определить, где находится центр тяжести тела.
2.0 (3-й элемент цели)	Ученик может рассчитать силу, необходимую для подъема груза при помощи блока.
1.0	При наличии помощи частичный успех в достижении образовательных результатов.

5. Вслед за уровневым описанием образовательных результатов разрабатывается средство оценки их достижения – итоговая проверочная работа. Её успешное выполнение должно продемонстрировать, что учащийся достиг цели и, кроме того, присвоил большую идею. Итоговая работа требует от ученика умения применять полученные знания и умения в новой ситуации.

6. Учебное задание рассматривается нами как основная единица учебного процесса. Они используются на всех этапах учебного процесса. Для вовлечения учащихся в учебную деятельность, инициирования их образовательного запроса используются задания, позволяющие сформулировать ключевой проблемный вопрос учебного модуля. Процесс получения нового знания строится не на основе объяснения, в ходе которого учащимся передаётся готовое знание, а в ходе поисковой деятельности, как ответ на выполнение специально сконструированной системы поисковых, исследовательских учебных заданий. Отработка и закрепление теоретических знаний также протекает в ходе работы над избыточной системой учебных заданий, предъявляемых учащимся, среди которых у них есть возможность выбрать посильные для себя задания, задания, имеющие для них личностную значимость, а также совершать постепенное, плавное восхождение по шкале достижений. Для каждого из блоков базовых образовательных результатов спроектирован свой набор заданий, реализующий дидактическую последовательность освоения: восприятие и осмысление новой информации и способов действия – закрепление в процессе применения – проверка освоения и обратная связь. При этом учащиеся также получают информацию об этих трёх шагах к цели в форме алгоритма стандартного процесса, играющего роль ориентировочной основы действия. Этот алгоритм получил название «ИТП: информация – тренировка – проверка». Фактически, эти три шага, реализуемые через задания являются своеобразной «учебной единицей», поскольку в их совокупности происходит формирование группы близких базовых образовательных результатов («элемента цели»). Процесс присвоения большой идеи модуля также требует специального планирования. Для этого разрабатываются отдель-

ные задания или вопросы – «точки кристаллизации» большой идеи. Общее число заданий в 11-ти модулях – 164, а элементов цели – 31 (в среднем по 3 элемента цели в каждом модуле, по 5 заданий на каждый).

Навигация по курсу и формирование регулятивных УУД

Для формирования регулятивных умений в каждом модуле используются специальные короткие задания на планирование процесса освоения модуля и подведение рефлексивного итога и самооценки, а также алгоритмы стандартных процессов. Первую задачу решает «Навигатор» – задание, выполняя которое в начале модуля, каждый учащийся знакомится с целями его изучения, полным набором заданий и составляет индивидуальный план на модуль на основании таблицы соответствия целевых образовательных результатов и заданий (табл. 2). Пример навигатора приведен ниже. Алгоритм стандартного процесса изучения модуля (сознательно используется учащимся в процессе самостоятельной работы): вначале последовательно осваиваются элементы цели (базовые результаты), достижение которых проверяется специальным заданием (чаще всего в тестовой форме); переходить к следующему элементу можно только, если проверка показала, что результат достигнут. В конце модуля каждый учащийся выполняет задание «*Оцени себя сам*», в котором самостоятельно оценивает свой ответ в баллах от 0 до 2-х, определяя, насколько он умеет делать то, что написано в каждом из элементов цели, достиг ли главного результата модуля, понимает ли большую идею, и как работал над углублением понимания (выполнял задания повышенной сложности).

Таблица 2

Соответствие целевых образовательных результатов и заданий

Уровень	**Цель изучения: «Я могу…»**	**Последовательность заданий – базовая траектория модуля**	
2.0 A1	определить вес или плечо груза, уравновешенного на рычаге.	1. Исследование равновесия рычага. Лабораторная работа 2. Закон рычага (на выбор) a. Закон рычага. Конспект b. Закон рычага. Видео 3. Ты состоишь из рычагов 4. Задачи на закон рычага 5. Тест. Закон рычага.	6.
2.0 A2	определить, где находится центр тяжести тела.	7. Центр тяжести (на выбор): a. Центр тяжести и условия равновесия. Конспект b. Центр тяжести. Видео 8. Как найти центр тяжести? 9. Игрушки – головоломки. Лабораторная работа (на выбор) 10. Где у человека центр тяжести? Лабораторная работа 11. Фризы в брейке и центр тяжести тела 12. Тест. Центр тяжести	13.

Продолжение табл. 2

Уровень	Цель изучения: «Я могу…»	Последовательность заданий – базовая траектория модуля	
2.0 А3	рассчитать силу, необходимую для подъема груза при помощи блока.	14. Блоки. Лабораторная работа 15. Блоки (на выбор) a. Почему подвижный блок дает выигрыш в силе. Конспект b. Блоки. Видео –	16.
3.0 А	применять закон рычага и понятие центра тяжести для расчета сил и анализа ситуаций равновесия.	17. Итоговая работа по модулю «Простые механизмы»	18.
4.0	выполнить более сложное действие, чем описано в 3.0.	19. Катапульта. Проектное задание 20. Задачи повышенной сложности	21.

Процесс обучения с использованием цифровой платформы

Важной особенностью курса является цифровой формат и размещение всех материалов на цифровой платформе (Ловягин С.А., 2020). На цифровой платформе «СберКласс»:

– зафиксированы планируемые образовательные результаты,

– размещены все учебные материалы (в привязке к образовательным результатам),

– собирается цифровой след (задания выполняются либо непосредственно на платформе, либо туда выкладываются результаты работы учащихся, например в виде фотографий заполненных рабочих листов),

– происходит оценивание достижения каждого образовательного результата (благодаря тому, что на достижение каждого результата нацелено выполнение нескольких заданий, а выполнение каждого из них подлежит оценке),

– обеспечена навигация по курсу, необходимая для самостоятельной учебной работы учащихся в условиях смешанного обучения.

Курс физики реализуется полностью в формате смешанного обучения: во время уроков учащиеся сочетают непосредственное взаимодействие друг с другом и учителем с индивидуальной работой на цифровой платформе (у каждого есть персональное устройство – планшет). Платформа при этом полностью выполняет функцию учебника, задачника, рабочей тетради и других обучающих материалов, решая помимо этого целый ряд других образовательных задач. Например, выполняет, в том числе, часть функций учителя, связанных с постановкой задачи, организацией учебной работы, осуществлением оперативной обратной связи, оцениванием. Это даёт больше пространства для развития самостоятельности учащихся.

В расписании уроки физики объединены в пары. Это даёт возможность своеобразного «погружения» в содержание: за два урока можно успеть завершить небольшой цикл изучения материала – поставить и достичь одну из целей модуля (или «элемент цели» – комплекс содержательно близких предметных образовательных результатов). Например, элемент цели модуля «Простые механизмы»: «ученик умеет определить вес или плечо груза, уравновешенного на рычаге», предполагает освоение целого ряда знаний и умений. А именно, ученик учится:

1) использовать новую терминологию: рычаг, равновесие, точка опоры, точка приложения силы, плечо, момент силы, выигрыш в силе, закон рычага;
2) уравновешивать на рычаге два груза и измерять плечи,
3) начертить рычаг, указать на нём точку опоры, точки приложения сил и плечи,
4) обозначать стрелками действующие на рычаг силы (в едином масштабе),
5) вычислять выигрыш в силе,
6) формулировать своими словами закон рычага,
7) записывать формулу, выражающую закон рычага,
8) использовать формулу для расчёта силы или плеча.

Сдвоенное занятие строится следующим образом:

1. *Постановка целей* – планируемых образовательных результатов данного занятия для основной части учащихся, идущих точно по плану,

2. *Предварительное оценивание с помощью платформы* – оценка текущей ситуации каждого учащегося в классе: какие цели и на каком уровне им освоены,

3. *Группировка учащихся по итогам предварительного оценивания*: кто из них готов уже сразу работать самостоятельно, кому требуется дополнительное устное объяснение, а кому потребуется поддержка и во время самостоятельной работы,

4. *Объяснение учителем нового материала для основной группы*, задача которого состоит в создании ориентировочной основы действия, без которого учащиеся не смогут самостоятельно выполнять задания данного блока цели,

5. *Тренировочное задание* (упражнение), выполняемое основной группой совместно с учителем, необходимое для того, чтобы группа освоила ориентировочную основу,

6. *Самостоятельная работа учащихся над заданиями по плану занятия*, опирающаяся на алгоритмы самостоятельной работы учащихся с поддержкой платформы,

7. *Подведение итогов занятия*: празднование успехов и рефлексия (самооценка достижения цели занятия.

Оценивание образовательных результатов

Существенную роль в курсе играет оценка образовательных результатов, которая основана на системе полного охвата всех образовательных результатов. Они фиксируются у всех учащихся. Описание результатов составляет основу цифровой платформы, каждое задание жёстко привязано к одному из формируемых или проверяемых результатов. Каждое успешно или неуспешно выпол-

ненное учеником задание отслеживается на платформе по системе «зачёт-незачёт». Это позволяет в автоматическом режиме оценить достижение учащимся каждого образовательного результата.

При этом каждое проверочное задание имеет известные учащемуся критерии оценки. Благодаря этому, а также знакомству учащихся с целями модуля, появляется возможность формировать оценочную самостоятельность учащихся.

Апробация курса

Апробация разработанной модели, проходила в форме её экспертной оценки по разработанной системе показателей, включающие следующие группы критериев:

1) соответствие разработанной модели системе требований нормативных документов (ФГОС ООО, ПООП ООО, кодификаторов ОГЭ),

2) соответствие разработанной модели педагогическим требованиям (необходимости активного вовлечения учащихся в учебный процесс, формирования целостного системного социально ориентированного взгляда на мир, реализации парадигмы деятельностного развития личности, формирования функциональной грамотности),

3) возможность полноценного и педагогически оправданного функционирования разработанной модели в цифровой среде.

Проведённая оценка показала, что предлагаемая модель отвечает основным требованиям нормативной базы, создаёт необходимые условия для реализации развивающего обучения, позволяет реализовать многие элементы персонифицированного обучения.

Проведение специальное многостороннего исследования образовательных достижений, демонстрируемых учащимися, планируется в следующем учебном году. Существенным результатом предыдущего года стало сохранение уровня успеваемости в условиях карантина, свидетельствующее об эффективности использования цифровой платформы и смешанного формата обучения: учащиеся Хорошколы легко перешли в онлайн и демонстрировали успешное текущее освоение материала курса.

Выводы и рекомендации. Созданная в рамках проекта модель показала возможность использования принятых подходов для обновления содержания и методов естественнонаучного образования и продемонстрировала возможность достижения стабильных предметных результатов курса.

При этом выявились проблемные моменты, связанные в первую очередь с недостаточной проработанностью в педагогической науке важных структурообразующих элементов научного знания (больших идей, междисциплинарных концептов. Требует дальнейшего уточнения:

1. Система больших идей,
2. Система междисциплинарных концептов и глобальных контекстов,
3. Система учебных заданий.

Требуют специального изучения (например, по материалам PISA и их аналогам) достижения учащихся в области функциональной грамотности, а также сформированности метапредметных действий.

Литература

1. Большие идеи для содержания образования / М.В. Гасинец, Н.А. Авдеенко, А.М. Михайлова, О.Д. Федоров, Т.В. Пащенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.

2. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе // Вопросы образования. – 2018, № 1. – С. 79–104.

3. Ловягин С.А. Обучение физике в системе персонализированного образования с использованием цифровой платформы // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию. Сборник научных трудов. Часть III. – Казань, Изд-во Казанского университета, 2020. – С. 154–162.

4. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // Информатика. – 2003. – № 3. – С. 1–32.

УДК 376.3

Ю.К. Лопез, доктор философии,
Постдокторский исследователь
Карлов университет, Прага, Чехия

СЕЛЬСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. *Образование в Бразилии можно разделить на две целевые группы населения: городское и сельское. Последний имеет историческую подоплеку, когда крестьяне подчинялись Образованию помещиков, считавших его подходящим. В конце 1990-х годов группы организованных крестьян, такие как Безземельное рабочее движение, начали то, что сегодня называется Сельским образованием. В отличие от сельского образования, Сельское образование задумано с учетом перспектив политических и социальных изменений. В настоящее время в Бразилии существует сорок четыре педагогических курса для сельского образования. Студенты-крестьяне, киломболы (потомки бывших рабовладельцев-африканцев), прибрежное население и коренные жители. Хотя Инклюзивное образование является государственной политикой в Бразилии, его обсуждение в сфере сельского образования является редким.* ***Цель:*** *это интервенционное исследование было направлено на то, чтобы подойти к студентам-учителям из курса сельского педагогического образования в Бразилии с политикой и практикой инклюзивного образования, основанными на следующем исследовательском вопросе: «Как произвести и обеспечить инклюзивное образование в сельской местности?».* ***Методология:*** *в течение классных часов в университете было проведено четыре встречи продолжительностью два с половиной часа каждая с примерно 40 преподавателями-студентами. Эти встречи основывались на образовательной философии Пауло Фрейре, заключающейся в предоставлении студентам возможности получать свои собственные знания на основе критического осмысления.* ***Результаты:*** *при первом же контакте студенты-преподаватели выразили несоответствие, которое они видели между Сельским образованием и Инклюзивным образованием, не понимая необходимости решения этой проблемы. Эта точка зрения не только изменилась во время и после интервенционного исследования, но и студенты-преподаватели выразили мнение, что они понимают сельское образование как инклюзивную образовательную практику и что все они так или иначе включены в нее, поскольку сельское образование находится на периферии системы и часто студенты борются за обучение с помощью традиционных методов и учебных программ.* ***Вывод:*** *сельское образование-это образовательная среда, обеспечивающая инклюзивное образование, но этот вопрос не рассматривается широко, как следовало бы, чтобы способствовать большему количеству возможностей обучения и развития для своих учеников. Сельские*

педагогические курсы могли бы извлечь пользу из занятий, посвященных этой теме в критическом и практическом методе. ***Рекомендации:*** *предлагается продолжить дальнейшие исследования по этому вопросу в разных странах, как со студентами-преподавателями, так и с преподавателями, проходящими стажировку без отрыва от производства.*

Ключевые слова: *сельское образование; педагогическое образование; инклюзивное образование; критическая рефлексия; сельское образование; подготовка учителей.*

J.C. Lopes, PhD, Postdoctoral researcher
Charles University, Prague, Czechia

COUNTRYSIDE TEACHER EDUCATION: AN APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. *Education in Brazil can be divided into two target population: Urban, and Rural. The last one has a historical background of peasants being submitted to the Education landlords thought it was suitable. In the late 1990´s groups of organized peasants such as the Landless Workers Movement started what is nowadays called Countryside Education. Differently from Rural Education, the Countryside Education is conceived based on perspectives of political and social change. Currently, there are forty-four Teacher Education Courses for Countryside Education in Brazil. The students are peasants, quilombolas (descendants of former slaved Africans), riverside population and indigenous people. Although Inclusive Education is a public policy in Brazil, its discussion in Countryside Education is scarce.* ***Purpose:*** *this intervention research aimed to approach student teachers from a Countryside Teacher Education course in Brazil with Inclusive Education policies and practices, based on the following research question: "How to produce and provide a countryside inclusive education?".* ***Methodology****: four meetings with the duration of two and a half hours each were held with approximately 40 student teachers at the university during class hours. The meetings were grounded on Paulo Freire's educational philosophy of providing opportunities for students to produce their own knowledge from critical reflection.* ***Results****: at the first contact, the student teachers expressed the discrepancy they saw between Countryside Education and Inclusive Education, not understanding the need to address that issue. This point of view not only changed during and after the intervention research, but also the student teachers expressed that they understood Countryside Education as an inclusive educational practice and that all of them were somehow included by it, since countryside education public is at the margin of the system and often students struggle to learn with conventional methods and curricula.* ***Conclusion:*** *countryside Education is an education setting that provides inclusive education, but this issue is not broadly addressed as it should to promote more learning and developing opportunities for its pupils. Countryside Teacher Education courses could benefit from classes that deal with this theme in a critical and practical method.* ***Recommendations:*** *it is suggested to carry on further studies on this subject in different countries, with student teachers and with teachers who are taking in-service trainings.*

Keywords: *countryside education; teacher education; inclusive education; critical reflection; rural education; teacher training.*

Введение. Будучи континентальной страной, бразильская образовательная система должна учитывать и поддерживать большое разнообразие студентов и контекстов. Основное разделение, которое можно провести по системе государственных школ, состоит в следующем:: (а) Городские школы, которые, как следует из названия, являются частью урбанизированных районов в городах и поселках, и (б) Сельские школы, в которых учится коренное прибрежное население, квиломболы и крестьяне, в зависимости от местности.

Хотя большинство учащихся, обучающихся в государственных школах, распределяются в городские школы, 38 % из них посещают сельские школы [9:1]. Эта статья будет посвящена конкретно сельскому образованию, которое было задумано в конце 1990-х годов совместной организацией общественных движений, таких как Движение безземельных рабочих. В настоящее время существует множество групп, организаций и общин, которые принимают участие в сельском образовании, таких как земельные рабочие, небольшие сельские общины, население прибрежных рек и потомки бывших рабовладельцев Африки, называемых квиломболы Целью сельского образования было и остается достижение политических и социальных перемен путем содействия сельскому образованию, осуществляемому сельским населением [3:257].

Сельское образование. До появления ориентира в области сельского образования школы, основанные на сельской части Бразилии, имели две возможности образовательной практики и содержания. Первый, более распространенный, заключался в том, что именно от помещиков зависело не только предоставление образования, но и ограничение содержания обучения [1:22]. В этой ситуации большая часть студентов только училась читать и писать. Эта субординация подтверждается пониманием того, что существует явная интенция на выбранную образовательную структуру со стороны тех, кто обладает властью, по отношению к тем, кто должен быть колонизирован [13:81].

Владельцы земли, денег и власти решают, к какому образованию будут иметь доступ люди. Это происходит в основном в колонизированных странах, таких как африканские и латиноамериканские страны, но не ограничивается ими. В случае сельского образования важно держать крестьян подальше от доступа к знаниям, поскольку это может привести к снижению уровня эксплуатации труда и земли. Это произошло потому, что критически образованные люди размышляют о своей ситуации и имеют больше инструментов для ее изменения [7:15]. Педагогика Пауло Фрейре обосновывает образование в сельской местности не только в силу его политической и социальной перспективы, но и потому, что она обеспечивает своего рода образовательный опыт, который достигает учащихся и студентов, будучи активным и целенаправленным в процессе обучения.

Вторая возможность образования в контексте сельской местности, которая все еще может быть найдена во многих школах, – это сохранение и воспроизведение тех же педагогических практик и содержания городских школ. Массовая образовательная практика может создавать препятствия для осмысленного обучения, а также ослаблять политические и социальные изменения, не способствуя рефлексии учащихся над собственной жизнью и системой. Оливарес [12:668] показывает, основываясь на исследовании, проведенном между латиноамериканскими и иберийскими странами, что важно иметь модель, учитывающую специфику сельских школ. На самом деле, было обнаружено, что эта практика может быть перенесена в городские школы и помочь им развить большую осведомленность о культурном и социальном разнообразии.

Владельцы земли, денег и власти решают, к какому образованию люди будут иметь доступ. Это происходит в основном в колонизированных странах, таких как страны Африки и Латинской Америки, но не ограничивается этим.

В случае с сельским образованием было важно держать крестьян подальше от доступа к знаниям, потому что это может привести к сокращению трудовой и земельной эксплуатации. Это произошло потому, что критически образованные люди размышляют о своей ситуации и имеют больше инструментов для ее изменения [6:30]. Педагогика Пауло Фрейре обосновывает сельское образование не только из-за его политической и социальной перспективы, но и потому, что оно обеспечивает своего рода образовательный опыт, который достигает учеников и студентов, проявляя активность и целенаправленно участвуя в процессе обучения.

Вторая возможность для образования в сельской местности, которую все еще можно найти во многих школах, – это сохранение и воспроизведение тех же педагогических практик и содержания городских школ. Массовые образовательные практики могут создавать препятствия на пути к осмысленному обучению, а также ослаблять политические и социальные перемены, не способствуя размышлениям учеников о своей жизни и системе. Оливарес [12:681] на основе исследования, проведенного в латиноамериканских и иберийских странах, показывает, что важно иметь модель, учитывающую особенности сельских школ. Фактически, было обнаружено, что эту практику можно перенести в городские школы и помочь им повысить осведомленность о культурном и социальном разнообразии.

Педагогическое образование для сельской местности. Необходимо учитывать специфику сельской местности и ее населения, чтобы способствовать улучшению педагогического опыта и результатов. Рибейро и Параисо [14:798] утверждают, что, хотя отношения власти и знания могут быть найдены в школах у Рабочих Без движения Земли, учебная программа и педагогическая практика основаны на сельском контексте. Это способствует производству разнообразных знаний, необходимых сельскому населению не только для работы на земле, но и для укрепления своей идентичности и борьбы за права крестьян.

Для того чтобы продвигать такое образование в сельской местности, учителя должны иметь возможность узнать о его специфике в ходе своей подготовки учителей. СантАнна и Маркес [15:732] выступают за бразильский практический опыт преподавания под названием Pibid Diversidade. Это программа, которая предоставляет гранты, чтобы студенты-преподаватели из сельской местности могли иметь опыт преподавания, основанный на разнообразии и мультикультурности. После участия в программе студенты развивали новые способности с более практическими и реальными знаниями, становясь главными действующими лицами своего собственного образовательного процесса. Кроме того, было обнаружено, что после опыта преподавания все больше студентов были заинтересованы в продолжении преподавательской карьеры, скомпрометированной сельской местностью.

Сельское образование имеет сильную структуру на базе Бразильских федеральных университетов. В 2007 году четыре различных учреждения впервые предложили Курсы подготовки учителей для сельского образования, предназначенные для подготовки учителей специально для работы в сельских школах, с соответствующими дидактическими подходами и с учетом контекста и его

людей. В 2019 году таких курсов было уже сорок четыре университета [11:3]. Этот значительный рост числа высших учебных заведений способствовал подготовке более квалифицированных учителей для сельского образования, а также а также способствовал расширению научных исследований в этой области.

Инклюзивное образование в сельской местности. Инклюзивное образование является государственной политикой в Бразилии с 1994 года [2:10], но его обсуждение в сельском образовании по-прежнему мало [10:499]. Во время последней Национальной переписи образования [9:1] было сообщено, что в государственных школах в сельской местности обучается всего 0,63 % учащихся с ограниченными возможностями или другими специфическими потребностями в обучении. Это очень низкое число может быть истолковано двояко: либо учащиеся не зачислены в школы, либо их потребности не определены и не рассматриваются должным образом.

Важно подчеркнуть, что инклюзивное образование не означает подчеркивания различий и сегрегации учащихся. Но важно определить и удовлетворить конкретные требования. Идеал -а реальное инклюзивное образование воспринимает каждого студента как уникального, и его педагогические практики не основаны на однородном образовании, с параметрами нормальности и стандартами адекватности. Инклюзивное образование следует понимать как выходящее за рамки инвалидности и направленное на демократизацию возможностей обучения [5:194].

Одной из трудностей, с которой часто сталкиваются учителя, работающие с инклюзивным образованием, является отсутствие навыков и знаний в процессе педагогического образования [16:530] Проблема с этой точкой зрения заключается в том, что претензия на формирование обычно лежит на перспективе инвалидности, ища педагогические методы, обрамленные для инвалидности, а не для человека или ученика

Принимая во внимание специфику сельского образования и недостаточность исследований об инклюзивном образовании в этом контексте, было проведено исследование-интервенция на курсе сельского педагогического образования в одном из Бразильских федеральных университетов, который предлагает этот курс.

Методология. Это исследование-вмешательство было направлено на то, чтобы подойти к студентам-учителям из курса обучения сельских учителей в Бразилии с политикой и практикой инклюзивного образования, основываясь на следующем исследовательском вопросе: «Как произвести и обеспечить инклюзивное образование в сельской местности?».

Четыре встречи продолжительностью по два с половиной часа каждая были проведены примерно с 40 студентами-преподавателями университета во время классных часов. Эти встречи основывались на образовательной философии Пауло Фрейре [7:40], заключающейся в предоставлении студентам возможности производить свои собственные знания на основе критического осмысления. Первые три встречи проводились еженедельно, а последняя – девять месяцев спустя, после того как студенты провели семестр в своих общи-

нах, проводя преподавательскую практику. Все встречи были записаны на аудиозапись и расшифрованы. Участники подписали бланки согласия.

Первая встреча была в формате семинара, чтобы испытать преподавание и обучение с одной или несколькими инвалидами. Ученикам давали ремни, и они решали, хотят ли они ослепить глаза, связать ноги или руки или прикрыть рот. Поскольку у нас не было доступа к шумоподавляющим устройствам, было решено, что у кого прикрытый рот будет символом глухоты и, следовательно, у кого он есть, тот не сможет получать слуховые инструкции. После этого класс попросили сформировать группы, и каждая группа получила бумагу с простой математикой проблемы. Им также давали деревянные палочки для мороженого и детские игровые деньги в качестве конкретных инструментов педагогической помощи.

Вторая встреча способствовала чтению и групповому обсуждению небольших текстов и комиксов об инклюзивном образовании. Эти изображения были взяты из критической книги, изданной в конце бразильской диктатуры [8:37], и их можно увидеть ниже:

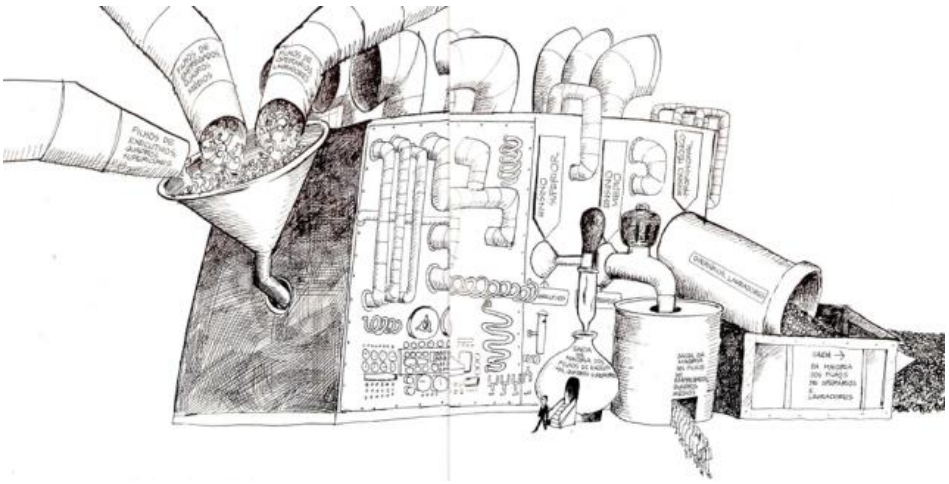


Рисунок 1. Массовое образование и различные результаты финансового опыта

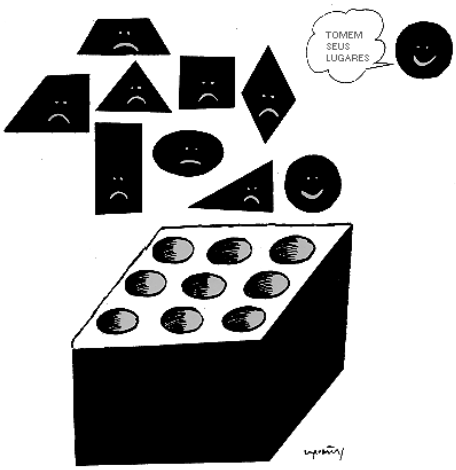


Рисунок 2. Разные ученики, только один кадр

На третьем совещании был предложен практический опыт планирования и проектирования инклюзивных педагогических инструментов, которые они могли бы использовать в своей педагогической практике. Студенты имели доступ к стационарным материалам и предметам вторичной переработки, таким как картонные коробки, крышки, бутылки и банки. Они собирались в группы по предмету (математика, языки или естественные науки) и представляли всему классу разработанные ими педагогические средства и учебные планы.

Наконец, последняя встреча была специально подготовлена для того, чтобы они могли поразмыслить и обсудить свое восприятие предмета инклюзивного образования после того, как они испытали опыт преподавания в своих общинах. Рефлексивный контекст был урегулирован показом отдельных фрагментов их дискурса об инклюзивном образовании на первых трех встречах. Студенты располагались поочередно группами, каждый фрагмент стоял в одном физическом месте, и каждые десять минут один студент должен был оставаться, а все остальные должны были переходить к следующему фрагменту. Оставшийся студент должен рассказать новичкам о том, как дискуссия прошла, и новый человек должен остаться, чтобы он мог двигаться. В следующее вращающееся время.

Результаты. Во время первой беседы перед началом первой встречи студенты объяснили, что Инклюзивное образование не является их целью или интересом. Они утверждали, что у сельского образования было так много потребностей и проблем, что они не могли позволить себе «терять время» на него. Кроме того, инклюзивное образование воспринималось как ограниченное вопросами инвалидности.

Во время встреч, через опыт и дискуссии можно было бы воспринимать более активное участие и более глубокие размышления об инклюзивном образовании. Студенты подчеркивали актуальность позиции учителей, необходимость государственной политики и важность разнообразия.

На четвертой встрече студенты были более восприимчивы и открыты к идее инклюзивного образования. Некоторые из них делились опытом, пережитым в их последнем педагогическом опыте, и тем, как они воспринимали его и включали. От изменения позы до использования адаптированной версии деятельности, запланированной на третьей встрече, студенты увидели себя более способными справиться с разнообразием в классе. Они отметили, что инклюзивная практика может принести пользу большему числу учащихся, а не только тем, кто имеет инвалидность. Эти представления соотносятся с Франко и Выводы Гомеса [4:22], делающие инклюзивное образование чем-то более широким и важным для установления образовательных прав и равенства.

Одной из важных тем, возникших на третьей встрече и продолжившихся на последней, было то, что обычно педагогические материалы не принимались во внимание при их предыдущем планировании и преподавательском опыте. Это произошло потому, что существовало культурное заблуждение, что эти ресурсы должны использоваться только при работе с детьми, и они учились на учителей с возраста учеников от 11 лет и выше. Они обсуждали, что различные педагогические материалы могут обеспечить учебную поддержку всему классу.

Один материал предназначенный для того чтобы помочь слепым ученикам понять лучше определенный предмет может быть полезен для удержания внимания всех учеников к объяснению. Одно упражнение, которое поначалу показалось ученикам с трудностями в обучении, было хорошим способом объяснить предмет всем ученикам и обеспечить усвоение содержания.

В качестве завершающего размышления на четвертой встрече один из студентов отметил, что он осознал, что они, как люди из сельской местности, обычно лишены возможностей. Он продолжил свои размышления, сказав, что, когда они были школьниками, они также сталкивались с различными трудностями в обучении в школах из городских районов или в школах из сельской местности, но не имели педагогической практики, адаптированной к этому контексту. Его заявление подтверждает усилия по сельскому образованию, направленные на обеспечение лучшего образования в сельской местности [14:800]

Исходя из этого студенческого восприятия, другие поделились своими мыслями, и результатом дискуссии стало то, что сельское образование включает их в себя, поскольку они находятся на периферии экономической, социальной и образовательной системы. Они упоминали, что идеи и практики Пауло Фрейре [6:67] были включены во все возможные понимания этого термина, потому что он помогал всем ученикам учиться, не заботясь о контексте, социальном статусе или способностях. В этом смысле, учитывая, что сельское образование базировалось на этих идеях, студенты утвердили консенсус на завершение встречи-утверждение сельского образования как инклюзивного.

Вывод: понимание того, что сельское образование-это образовательная среда, обеспечивающая инклюзивное образование, стало неожиданным и важным открытием. Когда студенты-преподаватели сельского образования воспринимают себя как общественность и профессионалов, проникнутых идеей продвижения инклюзивного образования, это помогает всему процессу обучения и создает возможности для обучения и развития всех студентов.

К сожалению, вопрос инклюзивного образования до сих пор широко не рассматривается в сельском образовании. В ходе исследования было высказано мнение, что курсы подготовки сельских учителей могут извлечь пользу из педагогического опыта, который рассматривает оба вопроса в перспективе, видящей их внутреннюю связь. Дистанция от патологизированной и диагностически ориентированной точки зрения также способствовала получению результатов. В нашем опыте критический подход и множественность практических и рефлексивных упражнений сотрудничали с вовлечением, более глубоким обучением и рефлексией.

Рекомендации: предполагается, что другие курсы педагогического образования адаптируют методологию этого исследования к своему собственному контексту. Кроме того, учитывая отсутствие исследований, сочетающих в себе как научные, так и практические направления, предлагается провести дальнейшие исследования по этому предмету в разных странах, как со студентами-преподавателями, так и с преподавателями, проходящими стажировку без отрыва от производства.

Литература

1. Barreiro I. Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952–1963) // 2010 – Editora UNESP – Brazil.

2. Baptista C. Public policy, Special Education and schooling in Brazil // Educação e Pesquisa – 2019 – V. 45 – P. 1–17.

3. Caldart R. Dicionário da Educação do Campo // 2012 – Expressão Popular – Brazil.

4. Ezeanya-Esiobu C. (2019) A Faulty Foundation: Historical Origins of Formal Education Curriculum in Africa // Indigenous Knowledge and Education in Africa. – 2019 – P. 21–41 – Springer – Singapore.

5. Franco R.; Gomes C. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais // Revista Psicopedagogia – 2020. – Vol. 37. – No. 113. – P. 194–207.

6. Freire P. Educação como prática da liberdade. // 1975 – Paz e Terra – Brazil

7. Freire P. Pedagogia da autonomia. // 2007 – Paz e Terra – Brazil.

8. Harper B. et al. Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas // 1980 – Editora Brasiliense – Brazil.

9. INEP. Censo Escolar // 2019 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [website]

10. Melo M. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades // Diversitas Journal. – 2019 – Vol. 4. – No. 2. – P. 496–510.

11. Molina M., Antunes-Rocha M. & Martins M. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo // Revista Brasileira de Educação – 2019 – V. 24 – P. 1–30.

12. Olivares P. El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? // Educação & Realidade – 2015 – V. 40. – No. 3. – P. 667–684.

13. Oliveira M. (2019) The geographical scales of power as ways of subordination and insubordination in the fight for rural education in Brazil // Revista NERA – 2019. – Vol. 46, No. 22. – P. 79–105.

14. Ribeiro V.; Paraíso M. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos // Educação & Realidade – 2015. – Vol. 40. – No. 3. – P. 785–808.

15. Sant'Anna P., Marques L. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo // Educação & Realidade – 2015 – Vol. 40, No. 3. – P. 725–744.

16. Tavares L., Santos L. & Freitas M. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente // Revista Brasileira de Educação Especial – 2016 – Vol. 22, No. 4. – P. 527–542.

УДК 371.14

В.К. Маркова, канд. пед. наук,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

ГРУППЫ ПЕДАГОГОВ В FACEBOOK КАК СЕТЕВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕСЯ СООБЩЕСТВА

Аннотация. *В педагогической литературе отмечается, что сетевые сообщества педагогов предполагают такое взаимодействие, в котором происходит обмен знаниями, опытом, способами решения проблем, как следствие – личностное и профессиональное развитие участников. Такой ракурс рассмотрения сетевых педагогических сообществ означает, что они становятся не просто объединениями для обмена методическими и дидактическими материалами. Это обучающиеся сообщества, в которых происходят взаимообучение, обсуждение и решение профессиональных проблем. Социальная сеть Facebook традиционно считается пространством профессионального общения. В ней можно встретить разные группы педагогов: в одних участники только обмениваются материалами, в других – обсуждают их, а также поднимают конкретные проблемы и ищут пути их решения. Вероят-*

но, обозначенные сообщества находятся на разных стадиях развития. Пользуясь терминологией А.Н. Сергеева, первые мы можем назвать потенциальными или номинальными, вторые – реальными, а именно обучающимися. ***Цель исследования*** *состоит в выявлении факторов, способствующих превращению потенциального или номинального сетевого сообщества педагогов в реальное (или, другими словами, сетевое обучающееся сообщество педагогов).* ***Методы исследования:*** *анализ литературы по проблеме исследования, анализ, сравнение и обобщение особенностей 10 крупных групп педагогов в Facebook.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволило выявить факторы, благодаря которым группы педагогов в Facebook становятся реальными сетевыми сообществами (сетевыми обучающимися сообществами). Первый из них – наличие участников, которые систематизируют материалы, инициируют взаимообмен и обсуждения, объединяют вокруг себя единомышленников. Второй – сложившаяся в сообществе практика взаимопомощи при затруднениях в конкретной деятельности. Третий – отношение участников к себе и другим как субъектам.* ***Результаты исследования могут быть использованы*** *в интернет-проектировании, в частности, педагогами, руководителями школ и организаторами профессиональных событий при создании и развитии сетевых сообществ в Facebook.*

Ключевые слова: *сетевые сообщества педагогов, сетевые обучающиеся сообщества педагогов, Facebook.*

V.K. Markova, Candidate of Sciences (Pedagogy),
Moscow City University,
Moscow, Russia

FACEBOOK TEACHER GROUPS AS NETWORK LEARNING COMMUNITIES

Abstract. *In the pedagogical literature, it is noted that teacher network communities presuppose such interaction in which there is an exchange of knowledge, experience and ways of solving problems. Personal and professional development of the participants is seen as a result. This perspective of considering teacher network communities means that they become not just associations for the exchange of methodological and didactic materials. These are learning communities in which mutual learning, discussion and solution of professional problems take place. "Facebook" is traditionally considered a space for professional communication. It has different pedagogical communities: in some, the participants only exchange materials, in others they discuss them, as well as raise specific problems and look for ways to solve them. Probably, these communities are at different stages of development. Using the terminology of A.N. Sergeev, we can call the former potential or nominal network communities. The latter ones are real network communities (network learning communities).* ***The aim of the study*** *is to identify the factors contributing to the transformation of a potential or nominal network community of teachers into a real one (in other words, teacher network learning communities).* ***Research methods:*** *analysis of the literature on the research problem, as well as analysis, comparison and generalization of the features of 10 large groups of teachers on "Facebook".* ***Conclusions and recommendations.*** *The study revealed the factors that make groups of teachers on "Facebook" become real network communities (network learning communities). The first of them is the presence of participants who systematize the materials, initiate exchanges and discussions, unite like-minded people around them. The second is the community-based practice of mutual assistance in case of difficulties in a particular activity. The third is the attitude of the participants to themselves and others as subjects.* ***The results of the study can be used*** *in Internet projecting, in particular, by teachers, principals and organizers of professional events who create and develop network communities on "Facebook".*

Keywords: *teacher network communities, teacher network learning communities, "Facebook".*

Введение

Сетевое сообщество определяется как «группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных се-

тевых средств» [8:5]. «Понятие педагогического сообщества применяют и к случаю педагогического коллектива школы, сплоченного командной работой, и к сетевому сотрудничеству, состоящему во взаимообмене педагогическими материалами», – считает М.Н. Кожевникова [4]. Последнее основано скорее на педагогическом краудсорсинге, чем на совместной деятельности. Поэтому на практике остается открытым вопрос, что же такое сетевое сообщество педагогов: площадка для обмена материалами или пространство взаимообучения и выработки способов решения профессиональных проблем.

По мнению исследователей, сетевые педагогические сообщества, как и традиционные, должны быть направлены на создание единого информационного пространства и пространства профессионального общения, обмен опытом и знаниями, выработку совместных решений и внедрение инноваций, личностное и профессиональное развитие участников [2, 3, 5, 9, 10–12]. О.Ф. Брыксина считает, что главная цель сетевых сообществ должна состоять в профессиональном развитии педагогов посредством самообразования и взаимного обучения [1]. Среди основных принципов, на которых могут строиться такие сообщества, можно выделить: открытость (доступность ресурсов всем членам сообщества) и свобода (в выборе целей, содержания, методов, времени взаимодействия с участниками сообщества, пассивной или активной роли в сообществе), практико-ориентированность, самостоятельное обучение, совместная деятельность [3, 9, 10].

Все группы педагогов в Facebook обладают открытостью, предполагают свободу и самостоятельность участников, ориентированы на практику. Однако в специфике совместной деятельности педагогов есть существенные различия. В некоторых группах в основном обмениваются методическими и дидактическими материалами. Есть группы, в которых взаимообмен вызывает отклик, стимулирует общение, взаимообучение. Педагоги вместе работают с информацией и ищут решения проблем, советуются и делятся успехами. Возможно, это связано с уровнями развития сообществ и тем, как именно организована совместная деятельность участников.

А.Н. Сергеев выделяет три типа сетевых сообществ по уровню развития: потенциальное, номинальное и реальное [10]. Сами участники также проходят несколько этапов «погружения» в сетевое сообщество: от начального знакомства с ним до осознания себя как члена этого сообщества и готовности не только пользоваться его ресурсами, но и способствовать его развитию («этап творческого сотрудничества») [10]. Сообщество, в котором происходит преимущественно обмен материалами, можно отнести к потенциальному или номинальному. Сообщество взаимообучения и совместной деятельности можно назвать реальным сетевым сообществом или, другими словами, сетевым *обучающимся* сообществом. Предполагаем, что его активные участники находятся на этапе творческого сотрудничества. Однако за счет чего меняются позиции участников и уровни развития сообществ? Этот вопрос предопределил формулировку проблемы и цели исследования.

Проблема исследования: какие факторы способствуют превращению потенциального/номинального сетевого сообщества педагогов в реальное?

Цель исследования состоит в ответе на поставленный вопрос.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования, а также анализ, сравнение и обобщение особенностей 10 групп учителей в Facebook, в каждой из которых состоит не менее 3000 человек (табл. 1; данные по сост. на 14.04.2021).

Таблица 1

Группы учителей в Facebook, выбранные для анализа

Название и ссылка	Год созд.	Кол-во участников		Кол-во админ.	Кол-во постов (записей)	
		всего	нед.*		день*	мес.*
1. «САМоУчительская» https://www.facebook.com/groups/857869624604341	2018	14 250	+ 73	3	+ 11	+ 434
2. «Учительские фишечки» https://www.facebook.com/groups/184430342151485	2018	53 964	+ 204	8	–	+ 113
3. «Классная копилочка» (https://www.facebook.com/groups/287970101927561/	2018	9 106	+ 42	9	+ 2	+ 119
4. «Учительская МЭШ» https://www.facebook.com/groups/mosobr	2016	16 888	+ 43	10	+ 15	+ 106
5. «Педагогический клуб» https://www.facebook.com/groups/pedclub	2012	8 460	+ 10	3	+ 3	+ 139
6. «Сеть творческих учителей 2.0» https://www.facebook.com/groups/stu2.0/	2017	17 802	+ 72	9	+ 10	+ 311
7. «Цифровой портрет учителя» https://www.facebook.com/groups/310947819914578/	2020	4 874	+ 19	3	+ 7	+ 36
8. «Информационно-образовательная среда» https://www.facebook.com/groups/iosru	2015	3 730	+ 7	2	+ 10	+ 263
9. «Клад педагогических идей» https://www.facebook.com/groups/208977229456446/	2016	183 866	+ 1606	2	+ 21	+ 422
10. «Союз учителей английского языка» https://www.facebook.com/groups/220489178059001/	2012	11 223	+ 92	2	+ 22	+ 424
* «день» – 14.04.2021; «нед.» – за последнюю неделю; «мес.» – за последний месяц						

Результаты и обсуждение

Понимая, что количественные данные выполняют иллюстративную функцию, мы уделили особое внимание качественным характеристикам: позиционированию группы и правилам публикации постов, деятельности участников и администраторов (модераторов), особенностям материалов.

Представляются важными и обстоятельства возникновения групп. Так, сообщества педагогов могут складываться стихийно вокруг инициативы, потенциально значимой для решения актуальных задач. Например, когда учителя массово оказываются в новых условиях работы и сталкиваются со сходными затруднениями. В период пандемии COVID-19 многим педагогам потребовалось разобраться, как работать из дома с новыми техническими средствами и программным обеспечением. В этом им пришли на помощь коллеги, которые были готовы поделиться своим опытом (например, в группе «Учительская МЭШ»).

Большинство групп целенаправленно создаются активными учителями, которые стремятся к обмену полезными материалами и профессиональному общению с коллегами. Среди таких сообществ «САМоУчительская», «Учительские фишечки», «Клад педагогических идей» и др. Предпринимаются и попытки возродить сообщества, которые были популярны в прошлом, например «Сеть творческих учителей 2.0».

1. «САМоУчительская»

Позиционирование сообщества. Группа для публикации информации об интерактивных ресурсах для уроков и внеурочной деятельности. *Правила сообщества:* предъявляются требования к тематике и оформлению предлагаемых материалов, запрещено размещать коммерческие предложения и рекламировать услуги репетиторов. *Особенности деятельности администраторов.* Делятся опытом, организуют активности для участников: конкурсы, тематические недели. Приветствуют новых участников. Общаются между собой в комментариях, развивают темы постов, рассказывают о результатах использования онлайн-сервисов, дают конструктивную обратную связь. *Особенности деятельности участников.* В основном ставят «лайки», делают репосты. Анонсируют мероприятия, которые считают важными. Иногда дают обратную связь, благодарят за полезные публикации, задают вопросы. *Особенности материалов.* Тематику постов могут определять администраторы, анонсируя тематические недели. В основном посты – ссылки на внешние ресурсы, но с подробными комментариями авторов, описанием опыта использования того или иного онлайн-сервиса, приглашением к обсуждению. Информация в сообществе систематизирована с помощью хештегов. Есть специальный хештег #помогатор для обсуждения способов и инструментов решения проблем.

2. «Учительские фишечки»

Позиционирование сообщества. Группа создана для общения и обмена идеями, апробированными на практике. *Правила сообщества* сформулированы как просьбы не размещать коммерческие предложения, а также материалы, не применимые на практике. *Особенности деятельности администраторов.* Делятся материалами, комментируют посты участников, предоставляют кон-

структивную обратную связь. Анонсируют события (праздники и др.), предлагают тематические материалы. К большинству постов дают мотивирующие подводки, например: «Первый класс. Начали решать задачи на сравнение. Очень важно, чтобы дети не просто так пользовались алгоритмом решения таких задач, а понимали смысл». *Особенности деятельности участников.* Ставят «лайки», делают репосты. Делятся материалами, благодарят других за полезный контент, задают вопросы и предоставляют обратную связь. *Особенности материалов.* Участники размещают материалы по темам, которые им важны, а также учитывают тематику, предлагаемую администраторами. Посты – как правило, ссылки на внешние ресурсы с комментариями, а также фотографии, сделанные участниками на учебных занятиях.

3. «Классная копилочка»

Позиционирование сообщества. «Копилка» для книг, видео, статей, методических руководств и других материалов в помощь педагогам. Администратор также ведет сообщество «Учительские фишечки». Так, «Учительские фишечки» – группа для обмена лично апробированными приемами, а «Классная копилочка» – для хранения интересных находок. *Правила сообщества:* возможны репосты и репринты чужих работ с указанием авторства или активной ссылки на работу. *Особенности деятельности администраторов.* В основном делятся материалами, как и участники. *Особенности деятельности участников.* Максимально прагматический подход, обусловленный позиционированием сообщества. Участники делятся материалами. «Лайки» практически не ставят, репосты не делают. Комментарии, как правило, – стикеры, отражающие позитивную реакцию на посты. *Особенности материалов.* Ссылки на внешние ресурсы без комментариев. Тематика не очерчена.

4. «Учительская МЭШ»

Позиционирование сообщества. Изначально создано для трансляции лучшего опыта московских педагогов, демонстрации возможностей электронного журнала и «Московской электронной школы» (МЭШ). Это официальная группа, относящаяся к facebook-странице МЭШ. Участников объединяет общая деятельность – работа в МЭШ, в которой время от времени возникают проблемы. *Правила сообщества:* сделан акцент на уважительном общении. Отмечено, что можно не только делиться материалами, но и задавать вопросы, на которые ответят другие участники или работники московской системы образования, непосредственно занимающиеся МЭШ. *Особенности деятельности администраторов.* Рассказывают об обновлениях МЭШ, отвечают на вопросы и комментарии участников, делятся материалами в рамках тематических рубрик. *Особенности деятельности участников.* Задают вопросы, сообщают о проблемах и просят помощи, благодарят или критикуют модераторов МЭШ за обратную связь на их сценарии уроков, делятся удачными разработками. Реагируют «лайками», комментариями, репостами. *Особенности материалов.* Имеют смешанный характер. Вопросы от участников и обсуждения проблем чередуются с официальными записями в тематических рубриках и информацией об обновлениях МЭШ.

5. «Педагогический клуб»

Позиционирование сообщества. Предполагалось, что сообщество станет местом неформального общения педагогов на любые темы. В данный момент группа служит для обмена материалами. *Правила сообщества:* разрешена реклама некоммерческих мероприятий (один раз в месяц от одного участника), отмечена недопустимость оскорбительных комментариев. *Особенности деятельности администраторов.* В основном делятся материалами. *Особенности деятельности участников.* Ставят «лайки», редко комментируют. Делятся материалами. *Особенности материалов.* Тематика не очерчена. Посты – ссылки на сторонние ресурсы, встречаются репринты со ссылками на источники. В частности, администратор иногда размещает посты с краткими биографическими справками об исторических личностях: писателях, педагогах и др.

6. «Сеть творческих учителей 2.0»

Позиционирование сообщества. Группа для общения, решения профессиональных вопросов, познания нового, обмена находками. *Правила сообщества:* предъявляются требования к тематике и оформлению предлагаемых материалов, не приветствуются коммерческие предложения. Сделан акцент на уважительном общении и недопустимости оскорбительных комментариев. *Особенности деятельности администраторов.* В основном делятся материалами, ставят «лайки», иногда отвечают на комментарии. Некоторые являются администраторами и в других сообществах. *Особенности деятельности участников.* Делятся материалами, ставят «лайки», делают репосты. Изредка комментируют, благодарят за материалы. *Особенности материалов.* Посты – ссылки на внешние ресурсы, некоторые сопровождаются комментариями авторов. В сообществе предлагаются хештеги для систематизации информации.

7. «Цифровой портрет учителя»

Позиционирование сообщества. Группа для обмена опытом и полезными технологиями. *Правила сообщества* касаются только уважительного и доброжелательного общения. *Особенности деятельности администраторов.* Обычно делятся материалами (внешними ресурсами, которые иногда сопровождаются описанием), анонсируют мероприятия. *Особенности деятельности участников.* Делятся материалами (внешними ресурсами, которые иногда сопровождаются описанием). Ставят «лайки», делают репосты. Комментируют редко. *Особенности материалов.* В основном ссылки на внешние ресурсы. Есть отклонения от «цифровой» тематики.

8. «Информационно-образовательная среда»

Позиционирование сообщества. Предполагается обсуждение всего, что касается электронного и дистанционного обучения (развитие отечественных разработок, обмен опытом по их внедрению в учебный процесс, поиск передовых практик и др.). *Правила сообщества:* сделан акцент на уважительном общении, реклама в группе допускается по согласованию с администратором. Обозначено, что модерация не строгая. *Особенности деятельности администраторов.* Приветствуют новых участников, делятся материалами и анонсами мероприятий. *Особенности деятельности участников.* Делятся материалами, анонсами мероприятий. Комментариев мало. *Особенности материалов.* Много

анонсов мероприятий от участников, что связано с мягким подходом к модерации. Есть отклонения от «цифровой» тематики.

9. «Клад педагогических идей»

Позиционирование и правила сообщества не обозначены. *Особенности деятельности администраторов.* Чаще всего сами размещают материалы. *Особенности деятельности участников.* Ставят «лайки», делают репосты. Комментируют редко, в основном благодарят за материалы. *Особенности материалов.* В основном методические, наглядные материалы для учителей. Приводятся со ссылками на источники. В закрепленном сообщении администратора собраны хештеги, систематизирующие большой объем материалов.

10. «Союз учителей английского языка»

Позиционирование сообщества. Группа для обмена собственным опытом и тематической информацией, которую удалось найти в интернете. Описывается как содружество коллег, преподавателей английского языка, которых объединяет любовь к предмету. *Правила сообщества* не обозначены. *Особенности деятельности администраторов.* Делятся материалами, как и участники. *Особенности деятельности участников.* Делятся материалами, анонсами мероприятий. Задают вопросы, просят поделиться мнением, опытом или материалами, отвечают на вопросы/запросы. *Особенности материалов.* Материалы из внешних источников (тематика – все, что может пригодиться в работе учителя английского языка). Вопросы и ответы участников.

Стоит отметить, что участники всех рассмотренных групп – люди из разных населенных пунктов и стран, с разным жизненным и профессиональным опытом, мировоззрением, установками и т. д., с разноплановой мотивацией (одни приходят в сообщества ради скачивания необходимых материалов, другие – за продуктивным общением и т. д.) и разными уровнями «погружения» в деятельность сообщества. Позиционирование и правила группы, обозначенные администраторами в специальном разделе, как правило, призваны сориентировать новых участников. В понимании уровня развития сообщества бóльшую роль играют другие характеристики: специфика публикаций, активность участников и то, как работают администраторы (выстраивают ли совместную деятельность и вовлекают ли участников в обсуждения, систематизируют ли информацию, соблюдают ли заявленную тематику и правила сообщества сами, призывают ли к этому остальных).

По итогам анализа были выявлены группы, направленные преимущественно на **обмен материалами**: «Классная копилочка», «Педагогический клуб», «Сеть творческих учителей 2.0», «Цифровой портрет учителя», «Информационно-образовательная среда» и «Клад педагогических идей» (3, 5–9). Деятельность администраторов и участников похожа: они размещают найденные материалы. Так как посты обычно не сопровождаются вопросами или приглашениями к обсуждению, взаимодействия не происходит. Эти группы можно отнести скорее к номинальным сетевым сообществам.

Есть группы, в которых **обмен материалами сопровождается комментариями** авторов. Например, это «САМоУчительская» (1) и «Учительские фишечки» (2). В них активные и мотивированные администраторы задают общий

тон, определяют тематику публикаций, комментируют посты, инициируют новые обсуждения или включаются в начавшиеся. Участники – в основном потребители контента, однако есть немного тех, кто делится материалами и вовлекается в диалог. Можно отметить, что данные сообщества обладают признаками реальных обучающихся сообществ.

Группам «САМоУчительская» (1), «Учительская МЭШ» (4) и «Союз учителей английского языка» (10) свойственен **обмен не только материалами, но и способами решения проблем**. Эти группы тоже имеют признаки сетевых обучающихся сообществ, ведь помимо обмена материалами, в них можно увидеть вопросы от участников и запросы на необходимые им ресурсы, мнение, опыт коллег (на которые, стоит отметить, реагируют другие участники и администраторы).

Таким образом, группа может стать реальным сетевым обучающимся сообществом педагогов, если:

– в ней есть участники, которые систематизируют материалы, инициируют взаимообмен и обсуждения, объединяют вокруг себя единомышленников (это могут быть и администраторы);

– она объединяет участников, у которых возникают проблемы в конкретной деятельности, и в ней сложилась практика взаимопомощи или, как минимум, взаимодействие в режиме «вопрос – ответ»;

– каждый участник относится к себе и другим как субъектам – «… отражает себя и своего партнера как субъекта, видит ценность в себе и другом» [приводится по: 10].

Интересным результатом анализа стало и то, что под сетевым обучающимся сообществом педагогов не обязательно понимать всех участников одной группы в Facebook. Во-первых, группа неоднородна: в ней есть и пассивные участники, и активные, которые достигли этапа творческого сотрудничества (именно их коллаборацию можно считать реальным сетевым сообществом). Во-вторых, некоторые педагоги являются администраторами или активными участниками сразу нескольких групп, в которых они общаются с такими же деятельными коллегами. Они заинтересованы в обмене опытом и способами решения проблем, для них в первую очередь важен сам контакт с единомышленниками, а не пространство этого контакта. Такой характер взаимодействия можно назвать межгрупповым в рамках социальной сети Facebook или даже кроссплатформенным [7], если одни и те же педагоги общаются дистанционно и на других ресурсах интернета.

Заключение

Результаты исследования – описания факторов, способствующих превращению потенциального/номинального сетевого сообщества педагогов в реальное (сетевое *обучающееся* сообщество), – могут быть полезны в интернет-проектировании [6]. Например, на них могут опираться педагоги, руководители школ, организаторы профессиональных событий при создании и развитии групп в Facebook.

Литература

1. Брыксина О.Ф. Профессиональные сетевые сообщества как ресурс поддержки и развития ИКТ-компетентности педагогов // Управленческие аспекты развития Северных территорий России: материалы Всерос. науч. конф. (20–23 октября 2015 г., Сыктывкар): в 4 ч. Сыктывкар: ГОУ ВО КРАГСиУ, 2015. – Ч. 4. – С. 68–71.

2. Владимирова Л.П. Сетевое сообщество как способ повышения профессиональной компетентности учителей иностранных языков // Евразийский союз учёных (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – 2017. – № 1 (34). Часть 2. – С. 15–17.

3. Воротникова И.П. Создание сетевых сообществ для профессионального развития педагогов // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (М., 19–20 февр. 2014 г.) / Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ, Моск. высш. шк. соц. и экон. наук. – М., 2014. Разд. 3. – С. 120–125.

4. Кожевникова М.Н. Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами // Человек и образование. – 2017. – № 6. – С. 25–31.

5. Ногомерзаева З.С. Педагогические сообщества как фактор стимулирования педагогов к инновационной профессиональной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – № 2.– С. 87–91.

6. 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

7. Обыденкова В.К. На пути к Web 3.0: как должно измениться интернет-проектирование в образовании // 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. – С. 233–239.

8. *Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / 2-е изд., испр. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.*

9. Полякова В.А. Формирование готовности педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых профессиональных сообществах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 28–35.

10. Сергеев А.Н. Педагог в профессиональном сообществе интернета: четыре этапа – от знакомства к творческому сотрудничеству в сообществе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 10. – С. 28–32.

11. Сергеев А.Н., Соколов М.В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах интернета // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 8. – С. 70–72.

12. Соболев А.Е., Исаев Д.С. Сайт профессионального сообщества учителей химии как инструмент методической поддержки, информационный ресурс и средство коммуникации педагогов // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. научн. тр. 64-й Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием (г. Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2017 года). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 155–164.

УДК [78:81'342]-057.874

И.А. Медведева, д.п.н., профессор
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
Чебоксары, Россия

ФОНОСИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОСВЯЗИ СЛОВА И МУЗЫКИ В ВОСПРИЯТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме, находящейся на стыке нескольких областей знания: лингвистика, психология, музыкальная педагогика. В центре рассмотрения находится вопрос о том, как ребенок воспринимает и расшифровывает для себя звучащее слово, сопряженное с музыкальной интонацией. Проведенное исследование позволяет утверждать, что фонетические особенности звуковой окружающей среды непосредственно влияют на формирование фоносимволической чувствительности слуха и помогают наладить ассоциативные связи в восприятии школьниками музыкальных произведений.*

Ключевые слова: *фоносимволизм, музыкальное восприятие, звучащее слово и музыка, младший школьный возраст.*

I.A. Medvedeva
Dr. PhD professor
Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

PHONOSYMBOLIC ASPECT OF THE INTERCONNECTION OF WORD AND MUSIC IN THE PERCEPTION OF YOUNGER PUPILS

Abstract. *The article is devoted to the problem at the junction of several areas of knowledge: linguistics, psychology, music pedagogy. At the center of consideration is the question of how a child perceives and deciphers for himself a sounding word associated with musical intonation. The study allows us to assert that the phonetic features of the sound environment directly affect the formation of phonosymbolic sensitivity of hearing and help to establish associative connections in the perception of musical works by schoolchildren.*

Keywords: *phonosymbolism, musical perception, sounding word and music, primary school age.*

Высокая скорость развития информационной и коммуникационной сторон жизни современного общества неизменно сказывается на чувственном восприятии личности. Изменяющееся звуковое пространство уже в детском возрасте формирует у человека определенные стереотипы, как речевые, так и музыкальные, которые впоследствии станут для него ценностными ориентирами в восприятии не только произведений искусства, но и реалий окружающего мира [6]. Сегодня приоритетным становится формирование эстетического отношения, которое имеет ассоциативную природу и строится на усвоенных человеком знаковых стереотипах (фонетических, интонационных и др.) [3]. Человеку от рождения присуща способность к синестезии ощущений и ассоциативному мышлению, которые лежат в основе механизма восприятия фоносимволических проявлений звукового пространства.

Фоносимволизм как содержательность фонетической формы знаков выступает своеобразным механизмом определения чувствительности человека к звукоразличению и восприятию смысла звука и позволяет выстраивать ком-

плексный подход к развитию восприятия музыки и слова у младших школьников [5]. Данный период характеризуется не только физиологической готовностью к систематическому обучению, но и готовностью к эмоциональному развитию, восприятию чувственной природы музыки [2]. В детском возрасте только начинается освоение фоносимволической природы речи и музыки, а целенаправленное педагогическое воздействие призвано активизировать этот процесс. В результате чего ребенок получает возможность почувствовать и осознанно оценить красоту звучания с лова, и поэтической строки, и музыкального мотива в соответствии с их содержанием.

Многочисленные научные труды, доказывающие генетическое родство речи и музыки, взаимосвязь в развитии речевого и музыкального слуха, а также слуха и голоса, свидетельствуют о том, что наиболее эффективно процесс освоения звукового континиума ребенком будет проходить в наиболее доступном для него виде музыкальной деятельности. Наиболее целесообразной формой, на наш взгляд, выступает хоровое пение, исполнение вокальных произведений, где слово и музыка непосредственно взаимодействуют как на семантическом, так и на фонетическом и интонационном уровнях. Процесс такого взаимодействия определяет музыкальный интонационный словарь конкретного народа, так как он связан с особенности языка, а также моделирует культуру слуха и слуховой тезаурус отдельной личности [4].

Явление звукового (фонетического) символизма привлекало внимание ученых на протяжении всей истории лингвистики: начиная с М. Ломоносова, Г. Лейбница, Я. Гримма и других мыслителей нового времени идея о содержательности звуков речи рассматривается на научной основе. Но лишь в начале XX века экспериментальными работами Д. Узнадзе, Э. Сепира и теоретическими исследованиями Л. Якупинского, О. Есперсена, М. Граммона были заложены основы теории содержательности звуков речи, то есть фонетического символизма. Звуковой символизм есть отношение между звуковой формой языковой единицы и ее коннотативно-признаковым аспектом. Это отношение обладает такими характерными особенностями, как непроизвольность, нежесткость, периферийность, устойчивость. На современном этапе развития языка звуковой символизм ощущается носителями языка только на уровне соответствия звуковой формы семантическому значению, поэтому единственный возможный путь описания звуковой символики – это перечисление признаков по системе шкал (методика шкалирования). С ее помощью А. Журавлев измерил символику всех фонем русского языка и проанализировал фонетическое значение поэтических текстов [1].

В основе ощущения фонетической стороны поэтического текста лежат такие психологические феномены, как синестезия и ассоциации. Поэтическое слово выступает первопричиной включения множества ассоциаций. Оно является основой работы полноценного художественного сознания, способного к мгновенным ассоциативным операциям, которые позволяют устанавливать бесчисленные аналогии, соощущения, сопутствующие слуховым. Эмоциональное мышление в связи с деятельностью воображения подкрепляет слуховые впечатления зрительными, пластическими, осязательными, тактильными ассо-

циациями. Это, по сути, и есть синестезия ощущений, которая принадлежит к врожденным способностям человека.

Поэт для передачи содержания подбирает такие слова, которые уже своим звуковым составом помогают эмоционально настроить слушателя. Композиторы при выборе текстов для вокальных произведений хорошо ощущают их фонетическую значимость, что в результате приводит к созданию выразительных музыкально-поэтических образов. Слово, речь включаются в мелодию не только как смысловой, но и формообразующий и тембральный элемент музыкальной речи. Так, фонема не растворяется в музыкальном тоне, как бы накладывается поверх него и влияет на окраску интонации. В процессе исполнения произведения эти преобразования продолжаются. Например, тембр, зависящий от типа голоса, индивидуальных особенностей исполнителя и манеры звукообразования, тоже накладывается на музыкальный тон, придавая ему новые оттенки. Кроме того, важную роль играют сближение ритма мелодии и речевого ритма, а также сопряжение внутриладовых соотношений с участками диапазона голоса: нижний – тоника повествования, верхний – доминанта.

Большая роль в выборе направления развития восприятия обучающихся принадлежит педагогу, который должен выбрать адекватные для каждого ребенка подходы и методы работы. Тем более необходимо учитывать возможности детей в выражении своей оценки услышанного. К примеру, дошкольники, используя слово «красивое», часто вкладывают в него и другой смысл: интересный, понятный, хороший, добрый. В процессе школьного обучения критерии оценок постепенно приобретают общественно значимый характер, но эстетическая оценка еще не отделяется полностью от других, характеризующих гармоничное отношение объекта к человеку. Психологи объясняют это некоторым отставанием возникновения эстетической оценки по времени и уровню от других (практических, моральных) и более поздним возникновением эстетических норм и представлений об объекте, по сравнению с другими видами представлений о нем. Лишь на определенном этапе развития у детей начинают не совпадать оценки «нравится» и «красиво», что свидетельствует уже о наличии некоторых эстетических мерок.

Экспериментальное исследование было направлено на выявление у младших школьников (с помощью методики шкалирования) способности ощутить и оценить фонетическую символику звукобукв, слов, музыкальных мотивов; а также определение эффективных приемов анализа поэтического текста вокально-хоровых произведений в связи с музыкальными средствами выразительности для активизации у школьников способности к эстетической оценке.

Методологической основой эксперимента явилась релевантность теорий о природе звукового символизма: ассоциативной и синестетической. Суть которых заключается в том, что восприятие звучания (без фиксированного понятия) строится на основе ассоциаций с полнозначными звучностями и на основе синестезии ощущений разных видов. Критерием истинности в оценках фонетического значения звукобукв и слов служило коллективное суждение многих носителей русского языка, зафиксированное в исследованиях А. Журавлева в виде конкретных признаков (для звукобукв) и формулы фонетической зависимости

(для слов). Для музыкального материала объективным критерием служили акустические особенности созвучий (консонанс, диссонанс) и характер художественного образа в музыкальных фрагментах.

Для опроса были подобраны несколько признаковых шкал, по которым предлагалось три вида оценки: два противоположных признака (например, «хороший», «плохой») и нейтральный – «никакой». Шкалы так или иначе сопрягались друг с другом и с эстетической шкалой «красивый-некрасивый», что связано с особенностями эстетического восприятия детей, у которых эстетическая оценка формируется несколько позже, но параллельно с другими видами оценочного отношения к миру.

Характерной чертой оценок звукобукв и гармонических созвучий (первоэлементов речи и музыки) явилась их общая положительная направленность. Дети предпочитали положительную оценку отрицательной, останавливаясь на нейтральной, если не были до конца уверены в «положительности» объекта. Наиболее адекватно были оценены музыкальные интервалы – консонанс и диссонанс: точно оценили 52,5 % школьников. В оценке звукобукв этот показатель оказался почти в два раза ниже – 27,2 % опрошенных. Результаты эстетической оценки младшими школьниками более крупных речевых и музыкальных элементов (слов и музыкальных мотивов) показал, что музыкальный материал оценивался точнее, чем речевой: 50 % и 24 % соответственно. Интересно отметить, что те учащиеся, которые точно оценили фонетическую символику слова, адекватно оценили и музыкальный материал.

Полученные результаты побудили к поиску методов, активизирующих эстетическое восприятие школьников. Одним из путей считаем изучение вокально-хорового произведения в направлении осознания детьми звуковой выразительности слова в контексте стиха или хорового произведения и в передаче определенного настроения, переживания в певческом звуке. Достижению этой цели в немалой степени способствует создание эмоционального фона, творческого настроя на занятии. Создать подобную атмосферу помогает обращение педагога к слову-образу, стимулирующему детское воображение и отвечающему характеру хорового произведения. Таковым может стать любое слово, несущее в своем лексическом значении и звуковом составе соответствующий эмоциональный заряд. Например, слово СОЛНЦЕ. Обращая внимание детей на его звучание, связывая с ассоциациями, которые возникают у них при восприятии данного слова, мы формируем определенный эмоциональный стереотип, который поможет в пении найти нужный тембр звука. В данном случае – радость и свет. Включение всех видов ощущений (зрительных, тактильных, двигательных) и использование соответствующих эпитетов направляет ассоциативное мышление детей, обостряет их способность к различению более тонких раздражителей.

Если педагог чувствует недостаточность одного слова-образа, целесообразно обратиться к поэтическому образу, где все выразительные средства языка крайне обострены. Это расширит эмоциональный фон детского восприятия, позволит плавно перейти к анализу фонетических особенностей поэтического текста изучаемого произведения, выявить их связь со средствами музыкальной

выразительности, кульминационные точки концентрации средств музыкальной и поэтической выразительности, охватить звуковую композицию произведения в целом.

Проведенное исследование выявило следующее: младшие школьники могут выразить свое эмоциональное отношение к фоносимволической стороне слова и музыки, хотя оно и не всегда адекватно общепринятым представлениям, при этом лишь 12,5 % опрошенных сумели дать адекватную оценку, продемонстрировав высокий уровень развития ассоциативного мышления и синестезии ощущений; выявление эмоционального отношения к речевым типам вокальной мелодики удавалось школьникам лучше, что является результатом работы над средствами музыкальной выразительности на уроках музыки, чего нельзя сказать о внимании к средствам выразительности поэтической речи. Полученные результаты обязывают к разработке системы формирования фоносимволического восприятия речи и музыки как средства эмоционального и эстетического воспитания обучающихся.

Экспериментальные материалы могут быть использованы в работе на разных возрастных этапах с соответствующей коррекцией и поправкой на музыкально-слуховой опыт обучающихся. Разработанные в обучающем эксперименте приемы работы над вокально-хоровым произведением (обращение к образным опорам, словам-образам, использование ассоциаций по различным признакам, анализ фонетического состава поэтического текста, сопоставление его содержания с средствами музыкальной выразительности) служат развитию чувственной и интеллектуальной сферы школьников.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке специальных учебных дисциплин, актуализации содержания программ практик, реализуемых в рамках высшего педагогического образования. Продолжение исследования видится в контексте выявления взаимосвязи фоносимволического восприятия и общей одаренности, а также изучения влияния фоносимволической стороны слуха на музыкальное мышление личности.

Литература

1. Журавлев А.П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Издательство: Композитор, 1993. – 268 с.

3. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / под ред. М.Г. Арановского. Изд. 3. – М.: Издательская группа URSS, 2014. – 240 с.

4. Тараева Г. Р. Семантика музыкального языка: конвенции, традиции, интерпретации // автореферат дисс. на соиск. уч. ст. докт. искусст. Специальность 17.00.02 – Музыкальное искусство, Ростов-на-Дону, 2013. – 47 с.

5. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990. – 184 с.

6. Эстетика жизни: учебное пособие для учащихся лицеев и гимназий: в 3 ч. / Киященко Н.И. – Ч. 1. – М.: Форум: Инфра-М, 2000 – 103 с.

УДК 372.879.6

Ю.А. Мельникова, к.п.н., доцент
А.В. Потешкин, преподаватель
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта,
г. Омск, Россия

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. *В условиях совершенствования процесса обучения физической культуре обучающихся с ОВЗ возникает необходимость углубленного изучения вопросов проектирования теоретической подготовки в адаптивном физическом воспитании, учитывая результативность освоения обучающимися знаний по физической культуре и спорту. Определение уровня сформированности теоретических знаний по физической культуре, а также необходимого перечня и содержания теоретического материала для обучающихся с ОВЗ позволит создать условия для адаптации к образовательной среде и преодолению психологических барьеров в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы и колледжа. Это в свою очередь будет способствовать реализации образовательного потенциала обучающихся с ОВЗ и достижению стратегической цели адаптивного физического воспитания. Данный факт подчеркивает важность исследования данной темы. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является изучение уровня и степени усвоения теоретических знаний о физической культуре и спорте у обучающихся с ОВЗ, в том числе и инвалидов, в образовательных организациях общего и профессионального образования.* ***Методы исследования:*** *теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, математический анализ полученных данных. Исследование проводилось в Сибирском государственном университете физической культуры и спорта, в котором приняли участие 50 обучающихся с ОВЗ и инвалидов общеобразовательных школ и колледжей (14-18 лет).* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в процессе исследования результаты показывают, что обучающиеся с ОВЗ и инвалиды имеют первоначальное представление о здоровье человека и его влиянии на жизнедеятельность, о способах физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности на основе базовых видов спорта, а также об исторических фактах физической культуры и спорта. Это позволило определить основные дидактические единицы и их содержание для углубленного изучения теоретических сведений на уроках по адаптивному физическому воспитанию и общие рекомендации совершенствования процесса обучения в адаптивной физической культуре.*

Ключевые слова: *знания, физическая культура, адаптивное физическое воспитание, обучающиеся, инвалиды.*

Yu.A. Melnikova,
Dr.PhD Associate professor
A.V. Poteshkin, teacher
Siberian State University of Physical Education and Sports,
Omsk, Russia

ANALYSIS OF FORMATION OF THEORETICAL KNOWLEDGE ON PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS

Abstract. *In the conditions of improving the training process in physical culture of students with health limitations (HL), there is a need for an in-depth study of the design of theoretical train-*

ing in adaptive physical education, taking into account the effectiveness of students learning knowledge in physical culture and sports. Determining the level of formation of theoretical knowledge on physical culture, as well as the necessary list and content of theoretical material for students with HL will create conditions for adapting to the educational environment and overcoming psychological barriers in the educational process of a comprehensive school and college. This, in turn, will contribute to the realization of the educational potential of students with HL and the achievement of the strategic goal of adaptive physical education. This fact underlines the importance of researching this topic. Based on the above, the aim of the study is to study the level and degree of assimilation of theoretical knowledge about physical culture and sports among students with HL, including disabled people, in educational organizations of general and vocational education. ***Research methods*** *are theoretical analysis of scientific and methodological literature, testing, mathematical analysis of the data. The study was conducted at the Siberian State University of Physical Education and Sports, in which 50 students from HL and disabled general schools and colleges (14–18 years old) took part.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results obtained during the study show that students with HL and persons with disabilities have an initial idea of human health and its impact on life, about the methods of physical education and sports and health improvement based on basic sports, as well as about historical facts of physical culture and sports. This made it possible to determine the main didactic units and their content for an in-depth study of theoretical information in lessons on adaptive physical education and general recommendations for improving the learning process in adaptive physical culture.*

Keywords: *knowledge, physical culture, adaptive physical education, students, people with disabilities.*

Введение. В современных условиях адаптивное физическое воспитание должно содействовать развитию физической культуры личности обучающихся, учитывая их индивидуальные психофизиологические особенности [6, 7]. Это определяет необходимость создания в учебно-воспитательном процессе таких условий, которые раскрывают как физические, так и интеллектуальные способности обучающегося, способствуют их самоопределению и самореализации [1, 2]. Но, как показывает практика, оптимальный уровень знаний по физической культуре является определяющим фактором для полноценного процесса обучения двигательным действиям. Однако недостаточно исследований и научных данных об уровне, степени усвоения знаний в области физической культуры и спорта у обучающихся с ОВЗ.

Теоретический анализ литературы. Знания в области физической культуры и спорта являются определяющими в процессе развития потребностно-мотивационной сферы обучающегося, что способствует общему пониманию значимости здорового образа жизни, применения средств физической культуры и спорта для укрепления здоровья и повышения общего физического состояния [1, 2, 5]. Как считают Г.Л. Драндров, А.А. Пауков, оптимальный уровень и объем теоретических знаний составляют полноценную ориентировочную основу двигательного действия, влияют на эффективность и результативность овладения жизненно важными двигательными действиями и техническими элементами [1].

Данные положения отражают гуманистический подход к физкультурному образованию, ориентированному на обеспечение саморазвития, самореализации обучающегося с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе [4].

Большинство специалистов придерживаются мнения о том, что теоретическая часть образовательной области «Физическая культура» только декларируется, обучающиеся имеют низкий уровень знаний, сдерживается формирование целевых ориентиров в области физической культуры и спорта [3, 4].

В связи с чем формирование знаниевого компонента в области физической культуры и спорта для обучающихся с ОВЗ является актуальным вопросом и требует особого изучения учеными и практиками. Также остается не решенным вопрос о системе знаний о физической культуре и спорте, уровнях их усвоения в рамках образовательной области «Физическая культура» основной образовательной программы для различных категорий обучающихся, в том числе с ОВЗ и инвалидов.

Цель исследования. Разрешение противоречия между высокой значимостью знаний в системе реализации основной цели адаптивного физического воспитания и недостаточным содержательным обеспечением теоретического блока программного материала для обучающихся с ОВЗ, а также отсутствием полноты представления об уровне сформированности знаний, выступает в качестве актуальной проблемы совершенствования процесса обучения в адаптивной физической культуре. В связи с этим, целью исследования стало изучение уровня и степени усвоения теоретических знаний о физической культуре и спорте у обучающихся с ОВЗ, в том числе и инвалидов, в образовательных организациях общего и профессионального образования.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе кафедры теории и методики адаптивной физической культуры Сибирского государственного университета физической культуры и спорта с октября по ноябрь 2020 г. в рамках спортивно-образовательного мероприятия «Расширяя свои возможности». Применялись такие методы исследования, как теоретический анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, математический анализ данных. Тестирование проводилось с помощью теста, разработанного кафедрой теории и методики адаптивной физической культуры. Тест представлял собой 20 заданий закрытой формы (на установление соответствия и последовательности; на выбор одного или нескольких правильных ответов). Для оценки сформированности теоретических знаний использовались тестовые задания трех модулей, которые разработаны на основании общих требований к результатам освоения образовательной программы общего образования и учебного предмета «Физическая культура» (Блок 1. Здоровье и здоровый образ жизни; блок 2. Из истории физической культуры и спорта; блок 3. Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность) (таблица 1). В тестировании приняло участие 50 обучающихся с ОВЗ в возрасте от 14 до 18 лет.

Результаты исследования. На основании данных тестирования были получены результаты сформированности знаний по физической культуре и спорту у обучающихся с нарушением зрения, с нарушением слуха, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением интеллекта общеобразовательных школ и колледжей города Омска, Омской области.

Таблица 1

Структура и содержание тестовых заданий по физической культуре для обучающихся с ОВЗ

Блок (%)	Тематика
Здоровье и здоровый образ жизни (40)	Основные понятия. Составляющие здоровья и ЗОЖ. Режим дня. Осанка и плоскостопие. Закаливание организма. Средства и методы укрепления и сохранения здоровья. Оценка физического здоровья.
Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность (30)	Основные средства физического воспитания. Физические качества и их развитие. Технические действия и приемы базовых видов спорта. Основы судейства и правила соревнований в базовых видах спорта. Составление примеров комплексов общеразвивающих и спортивных упражнений. Самонаблюдение, самоконтроль за физическим развитием и подготовленностью. Планирование самостоятельных занятий адаптивной физической культурой.
Из истории физической культуры и спорта (30)	Основные исторические факты развития базовых видов спорта. Особенности олимпийского движения. Знаменитые спортсмены и их достижения.

Анализ результатов тестирования показал недостаточный уровень усвоения обучающимися всех категорий тематик, связанных с сохранением здоровья, развитием физических качеств, олимпийскими играми современности. Менее 50 % правильных ответов выявлено по следующим заданиям, связанным с:

– влиянием физических упражнений на состояние здоровья;

– правилами режима дня и питания;

– средствами развития основных физических качеств;

– правилами видов спорта: волейбол, баскетбол, плавание, легкая атлетика, гимнастика.

Только 20 % правильных ответов были даны по вопросу об олимпийских чемпионах. Низкий процент ответов связан с тем, что использовались задания на определение соответствия. Это, в свою очередь, предполагало оценку уровня репродуктивного воспроизведение материала и определение не только представление об олимпийском движении, но и понимание его аспектов.

Низкие результаты тестирования были получены в заданиях с множественным выбором и на соответствие. Это объясняется усвоением обучающи-

мися знаний первого уровня, а именно знакомство с представленным материалом. Обучающиеся знают основные термины и понятия в области физической культуры и спорта, частично распознают правила соревнований базовых видов спорта и их средства.

Учащиеся недостаточно знают (первый уровень усвоения) содержание тем, связанных со здоровым образом жизни, системой оценки здоровья и физической подготовленности, историей базовых видов спорта и олимпийских игр.

Знания учебного материала блока «Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность» у обучающихся находятся на втором уровне усвоения (репродуктивное воспроизведение учебного материала). Это показывает, что обучающиеся определяют, сопоставляют и подбирают необходимые сведения по физической культуре и спорту с учётом стандартных ситуаций.

Результаты тестирования показали низкие баллы у обучающихся с нарушением слуха (46,2 балла из 100 баллов), тогда как обучающиеся с нарушением интеллекта выполнили тест на 78,3 балла. У обучающихся с нарушением зрения и с нарушением опорно-двигательного аппарата средний балл в тестировании составляет 63,8 и 60,3 соответственно.

Количество правильных ответов более 75 % выявлено у 46 % обучающихся с нарушением интеллекта и только у 8 % обучающихся с нарушением слуха. Менее 50 % правильных ответов было дано обучающимися с нарушением слуха (54 %) и с нарушением опорно-двигательного аппарата (33 %) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты тестирования знаний по образовательной области «Физическая культура» обучающихся с ОВЗ

Количество правильных ответов, %	Категории обучающихся в **%**			
	с нарушением зрения, n=16	с нарушением слуха, n=13	с нарушением опорно- двигательного аппарата, n=6	с нарушением интеллекта (умственно отсталые), n=15
больше 75 %	25	8	16	46
больше 50 %	75	46	67	80
меньше 50 %	25	54	33	0

Анализ выполняемости заданий обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения внутри теста показал низкие результаты ответов в блоке 1 «Здоровье и ЗОЖ» и в блоке 2 «Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность». Тогда как у учащихся с нарушением интеллекта отмечены высокие результаты выполняемости тестовых заданиях блока 1 и 3. Таким образом, обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата на уровне представления знакомы с основами ЗОЖ и его компонентами; распознают технические действия в базовых видах спорта, узнают средства физического воспитания для решения общих задач. Обучающиеся с нарушением слуха и зрения имеют общие представления о физических качествах и их развитии, также не могут в полном объеме подобрать средства

для решения стандартных ситуаций. Данные знания необходимы для построения самостоятельных занятий физическими упражнениями с учётом особенностей физического состояния обучающихся с ОВЗ. Общеизвестно, что выпускники школы должны усвоить учебный материал теоретической направленности на 2 и 3 уровнях (уровень воспроизведения в знакомых ситуациях). Вместе с тем, это опровергается данными тестирования.

Полученные результаты тестирования позволили выявить уровень сформированности теоретических знаний в ходе изучения программного материала по физической культуре и определить основные направления совершенствования процесса формирования знаний у обучающихся с ОВЗ. На уроках по адаптивному физическому воспитанию следует обеспечивать усвоение знаний основ методики физического воспитания на уровне достижения требований к физической нагрузке в процессе утренней гигиенической гимнастики, комплексов упражнений различной направленности, в том числе коррекционной и профилактической направленности.

Предлагается использовать на уроках практико-ориентированные и игровые задания физкультурно-спортивной направленности, учитывающие особенности состояния здоровья обучающихся различных нозологических групп. Включение в программный материал тем, связанных с физическим здоровьем и способами его оценивания, подбором средств коррекции и профилактики основных заболеваний у обучающихся с ОВЗ, является необходимым условием для расширения знаний по физической культуре для данной категории обучающихся. Кроме того, рациональное соотношение теоретического и творческого направлений содержания учебного материала по физической культуре создает условия для понимания сущности программного материала и его использования в физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности. Общетеоретический учебный материал создает целостное представление о физической культуре человека с ОВЗ: здоровье, физической подготовке, физической реабилитации. Учебный материал творческого (инструкторско-методического) характера позволяет постепенное усложнять содержание тем и способствовать усвоению знаний на уровне их применения через разнообразные способы физкультурно-спортивной деятельности.

Задачи, решаемые в процессе формирования знаний у обучающихся с ОВЗ и инвалидов:

– формирование познавательного интереса к систематическим занятиям различными видами адаптивным спортом;

– формирование первичных представлений о роли физической культуры в укреплении здоровья, в физическом развитии и физической подготовленности;

– изучение простейших способов самоконтроля физической нагрузки, показателей физического развития и физической подготовленности;

– развитие творческих способностей, необходимых для саморазвития и самореализацию, через различные виды и средства адаптивной физической культуры.

Заключение. Выявлены показатели сформированности знаний по физической культуре и спорту у обучающихся различных нозологических групп, ко-

торые показывают недостаточные глубокие и систематические знания тем о здоровье и физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности. Тогда как высокие результаты тестирования показывают обучающиеся с нарушением интеллекта. Низкие результаты отмечены у обучающихся с нарушением слуха и зрения. Таким образом, обучающиеся с ОВЗ и инвалиды имеют первоначальное представление о здоровье человека и его влиянии на жизнедеятельность, о способах физкультурно-спортивной деятельности на основе базовых видов спорта, а также об исторических фактах физической культуры и спорта.

Однако для повышения уровня сформированности теоретических знаний рекомендуется скорректировать основные дидактические единицы программного материала по физической культуре, включать теоретическое и творческое содержание каждой темы для их углубленного изучения обучающимися с ОВЗ.

Литература

1. Драндров Г.Л. Место и роль знаний в развитии физической культуры личности школьника / Г.Л. Драндров, А.А. Пауков // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27695092 (дата обращения: 21.03.2021)

2. Истомин Д.Д. Формирование специальных физкультурных знаний – залог успеха физкультурного образования в общеобразовательной школе / Д.Д. Истомин, Т.К. Ким: сб. материалов III очно-заочной научной конф. молодых ученых «Проблемы и перспективы развития спортивного образования, науки и практики» (Москва, 19 декабря 2018 года). – М.: Изд-во Московский педагогический государственный университет – 2019. – С. 123–126.

3. Киевская О.Г. Анализ уровня знаний о двигательной культуре студентов с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Киевская, А.В. Чуракова: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Физическая культура, спорт, безопасность: актуальные вопросы теории и практики» (Мурманск, 20 апреля 2018 года). – Мурманск: Изд-во Мурманский арктический государственный университет, 2018. – С. 84–90.

4. Матухно Е.В. Новый образ физкультурного образования студентов с ослабленным здоровьем / Е.В. Матухно// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 147–155.

5. Серебрянская О.Д. Теоретические знания по физической культуре / О.Д. Серебрянская, К.А. Забелин // Молодой ученый. – 2017. – № 50 (184). – С. 266–268. – URL: https://moluch.ru/archive/184/47326/ (дата обращения 21.03.2021)

6. Соловьёва К.О. Физическое воспитание и спорт лиц с ограниченными возможностями здоровья / К.О. Соловьёва, И.С. Москаленко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2017. – № 55. – С. 142–147.

7. Фролова И.Д. Адаптивная физическая культура в формировании здоровья у подростков с ограниченными возможностями здоровья / И.Д. Фролова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 10 (88). – С. 75–79.

УДК 37.011.33

И.В. Метлик, д.п.н., доцент, г.н.с.
Н.Н. Казначеева, к.п.н, доцент, в.н.с.
Е.М. Клемяшова, к.п.н, доцент, в.н.с.
В.Е. Молев, специалист,
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО
Москва, Россия

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *Развитие воспитания учащихся в российской общеобразовательной школе в настоящее время является актуальной задачей, предусматривающей обновление содержания общего среднего образования, воспитания и обучения школьников. Происходящие в российском обществе процессы актуализируют повышение роли средней школы в воспитании у детей российских общественных ценностей. Воспитание осуществляется во всех направлениях деятельности школы, но наиболее значительный вклад вносит преподавание основных учебных предметов, воспитание в процессе обучения по обязательным учебным предметам, прежде всего гуманитарным. Специфика воспитательного содержания учебных предметов проанализирована в аспекте их потенциала в формировании у детей российских общественных ценностей. При этом учитывалось также место учебных предметов в учебных планах (объёмы преподавания, уровни средней школы), их потенциал в реализации различных направлений воспитания (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, трудовое, экологическое и др.), практическая актуальность воспитательного содержания предмета для школьников с учётом их возрастных особенностей и потребностей развития личности. Результаты такого анализа послужат основанием для следующего этапа исследования, который будет направлен на подготовку обоснованных методических рекомендаций по обновлению обязательного тематического содержания основных предметов в российской школе.*

Ключевые слова: *воспитание, средняя школа, учебные предметы и предметные области в средней школе, российские общественные ценности, воспитание в процессе обучения.*

I.V. Metlik, Dr. of Pedagogical Sciences, chief researcher
N.N. Kaznacheyeva, Candidate of Pedagogical Sciences, leading researcher
E.M. Klemyashova, Candidate of Pedagogical Sciences, leading researcher
V.E. Molev, specialist,
Institute of Study of Childhood, Family and Education
of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

THE SPECIFICS OF THE CONTENT OF EDUCATION IN BASIC SCHOOL SUBJECTS IN THE ASPECT OF FORMATION OF MORAL AND SOCIAL VALUES IN PUPILS

Abstract. *The development of the pupil's upbringing in the Russian general education school is currently an urgent task that provides for the renewal of the content of general secondary education. The processes taking place in Russian society emphasis the increasing role of secondary schools in shaping Russian social values for children. Education is carried out in all areas of the school's activities, but the most significant contribution is made by the teaching of basic academic subjects, upbringing in the learning process in compulsory academic subjects, especially humanitarian. The article analyzes the specificity of the upbringing content of academic subjects in terms of their potential in the formation of Russian social values. At the same time the authors take into*

account, the place of academic subjects in the curricula (volumes of teaching, secondary school levels), their potential in the implementation of various areas of education (civil, patriotic, spiritual and moral, labor, environmental, etc.), the practical relevance of the educational content of the subject for schoolchildren along with their age characteristics and personal development needs. The results of such an analysis will serve as the basis for the next stage of the study, which will be aimed at preparing substantiated methodological recommendations for updating the mandatory thematic content of the main subjects in the Russian school.

Keywords: *upbringing, general education school, school academic subjects (cycles), Russian social values, education in the learning process.*

В настоящее время в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО (г. Москва) разрабатывается Программа воспитания для детей и молодежи, основанная на общероссийских гражданских ценностях. В ходе исследования мы выявляли специфику воспитательного содержания основных учебных предметов, разрабатывали рекомендации по повышению воспитательного потенциала, обновлению тематического содержания примерных рабочих программ.

Воспитание учащихся в российской общеобразовательной школе является актуальной задачей обновления содержания общего среднего образования. Воспитание осуществляется во всех направлениях деятельности школы, но наиболее значительный вклад в воспитание вносит преподавание учебных дисциплин, так как урок является основной формой организации образовательной деятельности в школе.

Актуальность исследования обусловлена происходящими в нашем обществе позитивными изменениями в отношении к воспитанию. В соответствии с государственной стратегией развития воспитания в Российской Федерации [17] скорректированы цели и содержание воспитания; внесены значимые изменения в Конституцию, законодательство об образовании. Сегодня стоит задача воспитания школьников в процессе обучения, поэтому в нашем исследовании представлены конкретные методические разработки уроков, направленные на реализацию воспитательного компонента учебных предметов.

Новизна исследования состоит в обосновании воспитательного содержания учебных предметов, продиктованного необходимостью воспитания личности на основе общественных российских ценностей.

Традиционно воспитание в процессе обучения – это целенаправленный процесс, учитывающий все влияния на личность, в том числе и те, которые оказываются при обучении [3]. Содержание образования зачастую подменяется содержанием обучения, в результате которого должен появиться стандартизованный индивид [14].

Важно раскрыть воспитательный потенциал школьных учебных предметов с целью преодоления стремления сделать образовательный процесс чисто технологичным [15].

Определяя цели воспитания на уроках, необходимо учитывать влияние социума, семьи, воспитательной системы школы. Поэтому для нас интересны те исследования, в которых рассматривается феномен детско-взрослой общно-

сти образовательного учреждения как объединения педагогов, детей, их родителей на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, смыслов общения и взаимодействия с целью развития педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации ребенка [13]. Действительно, от выбора ценностной основы воспитания напрямую зависит формирование ценностных ориентаций личности, развитие ее мировоззрения. Воспитательное содержание учебных предметов – это целеполагание, определение тематического содержания и выбор наиболее эффективных методов воспитания [5].

Для нас важно мнение ученых, которые считают, что воспитание должно осуществляться в определённой мировоззренческой парадигме, как приобщение к традиционным национальным культурным ценностям [4]. В исследованиях справедливо признается необходимость того, что при постановке целей урока из поля зрения учителя не могут уходить общественная цель и стратегические образовательные цели, которые и обуславливают ожидаемые результаты. Ожидаемые результаты в отрыве от цели ведут к формализму в образовательном процессе и не могут обеспечить ожидания общества и государства [12].

Предметом нашего внимания являются и те исследования, в которых отмечается, что в обществе растет морально-политическая, экономическая автономия, поэтому необходимо разработать концепцию воспитания, базисом целеполагания которой станут положения современных исследований в области морали и права. Основное средство воспитания такими авторами видится как организационное единство процесса выработки учащимися этических, правовых норм и самостоятельной реализации этих норм в структуре самоуправления образовательного учреждения [9].

Интерес представляют исследования, в которых рассматривается влияние информационной социализации и цифровой трансформации системы образования, где ядро образования рассматривается как базовое конвергентное содержание образования, отбор и формирование которого основаны на принципах междисциплинарности и трансдисциплинарности, практикоориентированности, социальной и личностной значимости, системы ценностей и этики, разнообразия форм и видов образовательной деятельности [8]. Особой ценностью обладают исследования, в которых представлены методы и технологии воспитания на уроках гуманитарного цикла, направленные на приобщение современных школьников к культурному наследию нашей страны, к национальным культурным традициям и искусству [7].

Формирование у учащихся отношения к российским общественным ценностям происходит в преподавании практически всех школьных учебных предметов.

Приобщение детей к ценностям, связанным с отношением к человеку, людям, семье, обществу, государству, природе, Родине и др., осуществляется в процессе преподавания практически всех предметов социально-гуманитарного, естественнонаучного и художественно-эстетического циклов.

Значительным воспитательным содержанием в приобщении детей к ценностям, связанным с отношением к человеку, людям, семье, природе, обладает предмет *литература*. Этот предмет особо значим для воспитания таких ценностей, как достоинство личности, честь, доброе имя, личная свобода; свобода убеждений; нравственная ответственность человека в семье, обществе, государстве; трудолюбие; уважение к своей семье, своему народу, обществу; патриотизм, родная природа, Родина. В отечественной литературе содержатся национальные культурные коды, взгляд писателей обращен к духовному миру человека, поиску ответа на смысложизненные вопросы. Литература особенно актуальна для приобщения школьников к этико-эстетическому наследию русских классиков в контексте истории российского народа, национальной литературы, творческой биографии писателей и поэтов, определения значимости русской литературы для мировой культуры. Воспитательный потенциал литературы особенно значим для патриотического и гражданского воспитания школьников, приобщения их к многонациональному культурному наследию нашего государства.

В марте 2021 г. в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО проведено исследование с участием учителей общеобразовательных организаций (2366 учителей из 23 % сельских и 77 % городских школ из всех федеральных округов, преподающие все предметы). Результаты корреспондируют с охарактеризованной спецификой воспитательного содержания предметов по проведённому контент-анализу их тематики в примерных основных образовательных программах.

Подавляющее большинство педагогов (92 %) считает, что воспитанием нужно заниматься на каждом уроке. По мнению педагогов, в большей степени воспитательным потенциалом обладают уроки литературы (74 %), истории (48 %), обществознания (45 %). В меньшей степени – уроки химии, информатики, физики.

Анализ ответов показывает, что 82 % педагогов считают реализацию воспитательного потенциала урока частью своей работы и стараются заниматься этим на каждом уроке.

72 % педагогов отметили актуальность методических разработок с рекомендациями по раскрытию воспитательного содержания конкретной учебной темы или урока.

Вторым по значимости для педагогов (52 %) оказалось участие в семинарах, лекциях, курсах повышения квалификации по теме реализации воспитательного содержания учебных предметов.

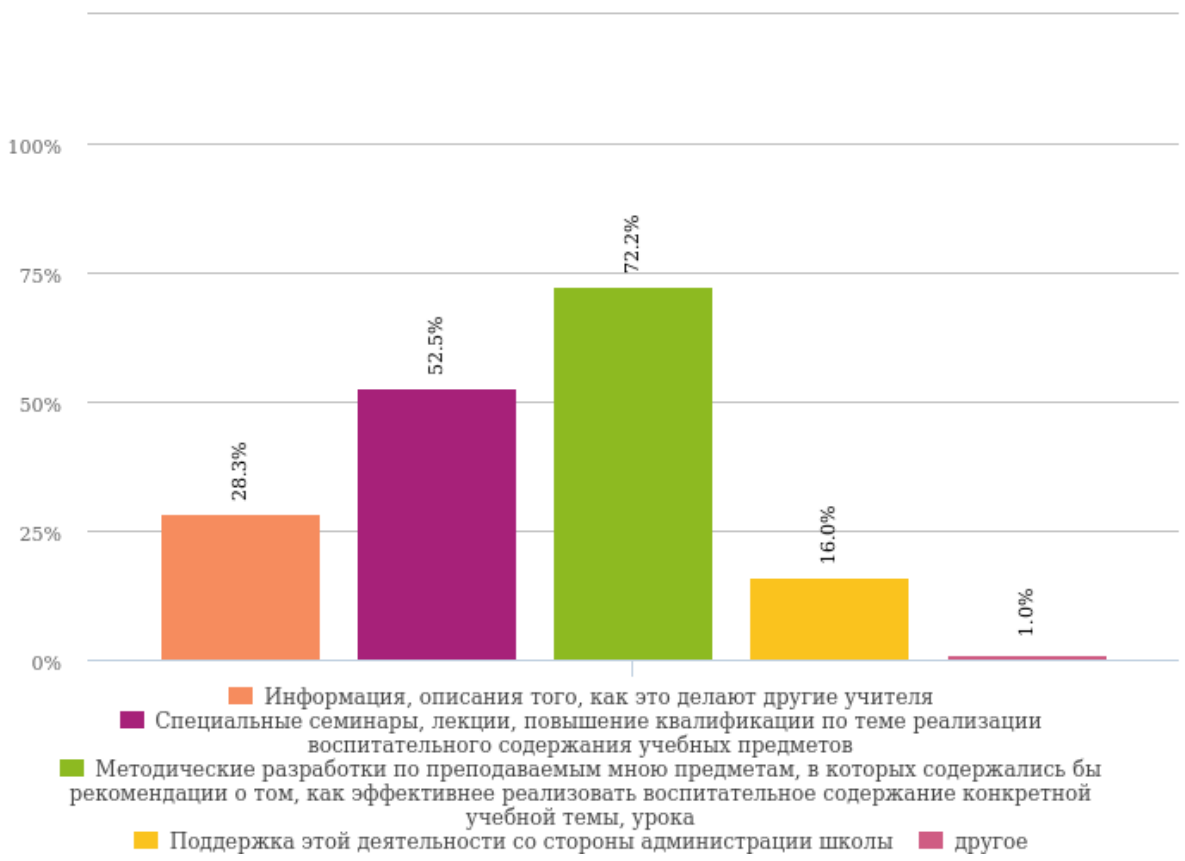


Рисунок 1. Ответы педагогов на вопрос: «Если бы Вы захотели наполнять Ваши уроки воспитательным содержанием в большей степени, то что оказалось бы полезным для Вас?»

И первое, и второе может быть предложено педагогам в рамках исследования по теме реализации воспитательного содержания учебных предметов.

В настоящее время в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО проводится научное исследование, направленное на определение путей и способов реализации воспитательного потенциала в процессе преподавания учебных дисциплин. Учеными института разрабатываются сценарии уроков, в которых выделяется их воспитательная составляющая. В таких сценариях представлены воспитательные цели и задачи, предложены информация, задания, дискуссионные вопросы, имеющие воспитательный смысл, инновационные формы работы на уроке.

Так, на уроках обществознания и экономики (Тема «Рынок труда», старшая школа) акцент делается на такие ценности, как жизнь, здоровье, достоинство личности, честь, доброе имя, личная свобода, безопасность, знания, образование, нравственная и правовая ответственность, труд, уважение и достоинство труда, сотрудничество и взаимопомощь, служение обществу, гражданское равноправие, свобода предпринимательства, конкуренции, уважение права частной собственности.

В рамках темы можно поставить и обсудить проблемы (ситуации): экономической и нравственной значимости труда для человека и общества, мотивации к труду, самореализации человека в труде, профессиональной деятельно-

сти, роли государства в регулировании рынка труда, поддержки безработных, нуждающихся.

Домашнее, самостоятельное задание может быть таким: подготовка эссе на тему «Главные цели труда» (последовательный анализ целей труда: средство обеспечения жизни; способ самовыражения; самоутверждение человека в карьере; достижение власти над людьми; достижение известности, славы; служение людям, идеалам в профессиях врача, учителя, военного, спасателя, служителя религии и др.; построение личной иерархии, последовательности целей от высших к низшим, обоснованные нравственные выводы).

Главной воспитательной задачей на уроке литературы (6–7 классы) по теме «Мифы Древней Греции» является развитие чувства любви к окружающему миру и приобщение к таким ценностям, как героизм, мужество, любовь, дружба, добро на примере мифов о Прометее.

На уроке можно задать вопросы и обсудить следующие проблемы:

- «Я – Прометей!», «Я – Геракл!» Если бы вы были Прометеем и у вас была бы возможность подарить людям пять вещей или научить их пяти вещам, что бы это могло быть?
- Если бы я был современным Гераклом, какие подвиги я мог бы совершить сейчас?
- Какие современные предметы могли бы помочь Гераклу совершить его подвиги? (Так, Эриманфского вепря можно было бы найти с помощью гугл-карт, Авгиевы конюшни можно было убрать с помощью роботов-уборщиков).
- Есть ли среди наших современников люди, для которых подвиг является призванием или профессией?

Домашнее задание может быть таким:

а) выбрать качество личности, положительную черту характера (любовь, доброта, смелость, самоотверженность и т. п.);

б) придумать короткий миф о том, как появилось это качество у человека и как оно помогло вашему герою совершить подвиг.

Воспитательными задачами урока литературы (8 класс) по теме «Д.И. Фонвизин, Комедия “Недоросль”» являются формирование самосознания личности, гражданской позиции, чувства патриотизма.

На уроке рекомендуется помочь учащимся осмыслить гражданский подвиг Д.И. Фонвизина, его служение Отечеству и боль за судьбу родной земли, нравственный и просветительский пафос комедии «Недоросль», мысль о том, что образование и воспитание необходимо получать человеку в течение всей жизни. Важно погрузить учащихся в эпоху того времени, подчеркнуть важность формирования у молодого человека стремления к познанию мира и самого себя.

На уроке учащимся можно задать вопросы:

- Традиционного воспитания для Митрофана недостаточно. А какое воспитание должно быть, на Ваш взгляд?
- Почему каждый человек должен развиваться в течение всей жизни?

- В чём воспитательное значение комедии, и можем ли мы назвать её социальным и нравственным памфлетом?
- Актуальна ли сегодня комедия «Недоросль» и почему?
- Выразите своё мнение по поводу пьесы Д. И. Фонвизина.

На уроке экологии (возможна интеграция с предметом естествознание) в 11 классе, при изучении темы «Современные проблемы охраны природы, проблема отходов и загрязнения окружающей среды» можно обсудить: причины, приводящие к возникновению локальных, региональных и глобальных экологических проблем; проблемы загрязнения природной среды; опасность отходов для окружающей среды и основные способы их утилизации; экологические последствия загрязнения в конкретной экологической ситуации; важность развития культуры потребления каждого.

Воспитывающее значение урока заключается в воспитании экологической культуры, культуры разумного потребления, бережливости, ответственности за сохранность окружающей среды.

На уроке можно предложить следующую информацию:

– Ежегодно каждый житель мегаполиса производит до нескольких сотен килограммов мусора. Это наносит огромный урон окружающей среде. А знаете ли вы сроки разложения различных отходов?

Пищевые отходы – 30 дней.

Офисная бумага – 2 года.

Железные банки – 10 лет.

Фольга – более 100 лет.

Электрические батарейки – 110 лет.

Пластиковые бутылки – 300 и более лет.

Стекло – более 1000 лет!

Следует помнить, что большинство отходов может использоваться в качестве вторсырья и помогает производить топливо, строительные ресурсы и т. п. Это позволяет не только уменьшить проблему мусора, но и сохранить финансовые и экологические ресурсы.

– Остров из мусора! Большое тихоокеанское мусорное пятно – явление абсолютно уникальное. Оно представляет собой невообразимых размеров гору мусора антропогенного происхождения, скопившегося за столетие в водах Тихого океана (более ста миллионов тонн!).

На уроке можно спросить у школьников:

- Вызывает ли у вас чувство тревоги сложившаяся на планете ситуация сильно загрязненной окружающей среды?
- Можете ли Вы охарактеризовать себя как человека, обладающего высокой культурой потребления? (Покупаете ли Вы продукты и вещи только тогда, когда действительно в них нуждаетесь? Часто ли в вашей семье выбрасываются остатки пищи? Что Вы делаете с ненужной, изношенной одеждой и обувью? Покупаете ли вы товары в пластиковых упаковках и как их утилизируете? Что Вы делаете с использованными батарейками, энергосберегающими лампами?)

• Сортирует ли ваша семья мусор и использует ли контейнеры для отходов, разделенные на несколько типов: стекло, пластик, макулатура, алюминий, пищевые отходы и прочие?

На уроке можно организовать: просмотр видео «Великий мусорный остров в Тихом океане»; деловую игру «Биржа отходов»; «Банк идей» – предложение оригинальных способов использования бытовых отходов.

Домашнее задание может быть таким:

• проанализировать информацию с сайтов геоинформационных систем и компьютерных программ экологического мониторинга для характеристики экологической обстановки вашей местности;

• провести социологическое исследование – опрос школьников и учителей (может быть проведен группой учащихся) о том, какие товары в пластиковой упаковке и в каком количестве приобретаются в семье, и куда в дальнейшем поступают использованные упаковки?

• практическая работа: изучение качественных и количественных характеристик бытовых отходов, производимых одной семьей за неделю.

На уроке музыки во 2 классе (возможна интеграция с уроками по ИЗО, окружающему миру) при изучении тем «День, полный событий», «Природа и музыка. Наши домашние питомцы» можно обсудить тесную связь природы, музыки и живописи, их влияние на эмоциональное состояние, чувства и настроение человека; красоту и ценность произведений искусства, отражающих природный мир; ценность формирования таких качеств и понятий, как верность, преданность, дружба, милосердие, сострадание.

Дети знакомятся на уроке с произведениями композиторов и художников, посвященными миру домашних животных, учатся понимать настроение музыкальных и живописных работ, а также свое собственное эмоциональное состояние при соприкосновении с ними; учатся слушать и понимать тех, кто рядом.

Воспитывающее значение урока заключается в воспитании эстетических и нравственных чувств, эмоционального отношения к искусству, в формировании любви, бережного и заботливого отношения к животным и к природному миру в целом.

На уроке детям можно предложить следующую информацию:

– Специалисты установили, что наши домашние любимцы – кошки и собаки – очень восприимчивы к звукам. Им нравятся мелодичные звуковые сочетания, а слишком громкая, грохочущая музыка заставляет их страдать. Поэтому почаще слушайте дома хорошую мелодичную музыку!

– Наши четвероногие друзья нередко становились героями музыкальных, литературных произведений и живописных работ. Так, например, кошки – главные герои широко известной шуточной музыкальной пьесы под названием «Комический дуэт котов», авторство которой традиционно приписывается великому итальянскому композитору Джоаккино Россини.

– Существует легенда, что одно из произведений итальянского композитора Доменико Скарлатти появилось благодаря его кошке Пульчинелле. Ей очень нравился клавесин, и однажды она прыгнула на него и прошлась по

клавишам. Мелодия, которая получилась, вдохновила композитора на создание знаменитой «Кошачьей фуги».

На уроке можно организовать виртуальную экскурсию – показ слайдов с живописными и скульптурными работами, на которых изображены домашние животные. Дети рассказывают о настроении работы, характере изображенных на ней персонажей (в числе примеров могут быть слайды с изображениями картин «Опять двойка» Ф. Решетникова, «Портрет мадемуазель Жюли Мане с кошкой» П. Ренуара, «Особый адвокат» Ч. Барбера, скульптуры Хатико японского скульптора Тэру Андо – символа верности и преданности, можно предложить ребятам послушать музыку Яна Качмарека из фильма «Хатико: самый верный друг» на фоне короткого рассказа о сюжете этого фильма, о невероятной преданности пса своему хозяину).

Итак, специфика воспитательного содержания учебных предметов в общеобразовательной школе заключается в целеполагании как сформированности определенного отношения к учебному материалу; гармоничном единстве целей обучения, воспитания и развития, что обеспечивает эффективность реализации воспитательного потенциала учебных предметов; в определении воспитательного содержания предмета на основе формируемых у учащихся общественных ценностей, научно-методологических подходов, требований ФГОС; в выборе методов, приемов, технологий – классических и инновационных, – влияющих на личность с учетом специфики учебного материала, личности педагога, требований, предъявляемых обществом, региональных особенностей образовательного процесса.

В настоящее время имеется дефицит современных методических разработок, раскрывающих содержание и специфику воспитания в процессе преподавания различных учебных предметов.

Необходимы дальнейшее исследование способов реализации воспитательного потенциала учебных предметов, поиск инновационных методов, средств, педагогических технологий воспитания на уроках.

Литература:

1. Бычкова М.Н. и др. Культура сетевых коммуникаций и цифровая грамотность / науч. ред. А.П. Глухов. – Томск: Изд. Дом Томского государственного университета, 2019. – 106 с.

2. Гордиенко О.В., Соколова А.А., Симонова А.А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования, 2019. – № 3.

3. Дулов А.И. Основы нравственного воспитания в процессе обучения // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык, 2014. – № 1.

4. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников; под ред. И.В. Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 564 с.

5. Казначеева Н.Н. Воспитание в учебном процессе. Воспитательный потенциал отечественной литературы в условиях информационной социализации (научно-методическое пособие) // Воспитание школьников. – 2017. – № 2.

6. Казначеева Н.Н. Воспитание в процессе обучения и в семье: научно-методическое пособие. – М: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2018. – 73 с.

7. Клемяшова Е.М. Опыт постижения современными детьми и молодежью культурных ценностей – М: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2019. – С. 94.

8. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 1. – С. 5–24.

9. Максимова Ж.С. Цели воспитания в современной России: социальное содержание в социальном контексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (146).

10. Метлик И.В., Галицкая И.А. Духовно-нравственное воспитание вопросы теории, методологии и практики в Российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая // М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 265 с.

11. Николаева С.Н., Клемяшова Е.М. Эколого-эстетическое и эколого-художественное развитие детей // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 2. – С. 21–28.

12. Новичкова Н.М. Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44).

13. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность–источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – Т. 3. – № 2.

14. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. Системный кризис образования и пути выхода из него / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко // Лекции по системной и со-Образной педагогике. – М.: Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2017. – 28 с.

15. Cable C. et al. (2012). Language learning at Key Stage 2: Findings from a longitudinal study. Education 3–13, V. 40(4), 363–378.

16. Sousa M.J., Rocha Á. Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations //Future Generation Computer Systems. – 2019. – Т. 91. – С. 327–334.

17. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Распоряжение Правительства РФ от 29.05. 2015 № 996-р.

УДК 159.99

Л.М. Митина, д.пс.н, профессор
Психологический институт Российской академии образования
г. Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Аннотация. *Проблема перехода педагогического образования на инновационный путь развития требует теоретико-методологического обоснования, разработки концепции и технологии ресурсной и рискологической детерминации и выделения комплекса психологических условий профессионального развития учителя с позиции системного личностно-развивающего подхода. Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие о его профессиональном развитии, состоят в том, что интегральные характеристики (направленность, компетентность, гибкость) объединяются в профессионально значимые констелляции, которые изменяются с переходом на следующую стадию (самоопределение, самовыражение, самореализация) и между которыми устанавливаются новые взаимосвязи. В качестве важнейших составляющих этого процесса выделены следующие группы условий: внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности; внешние условия – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация; внешне-внутренние условия – система интер-*

интрапсихологических факторов развития учителя, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии «учитель-ученик».

Ключевые слова: *системный личностно-развивающий подход, концепция и технология профессионального развития личности педагога, стратегии профессионализации, инновационный путь развития, педагогическое образование, психологические условия, ресурсы и риски.*

L.M. Mitina, Doctor of Psychology, Professor,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE TRANSITION OF PEDAGOGICAL EDUCATION TO THE INNOVATIVE PATH OF DEVELOPMENT

Abstract. *The question of the transition of pedagogical education to an innovative path of development requires theoretical and methodological justification, the development of the concept and technology of resource and risk determination, and the identification of a complex of psychological conditions for the professional development of teachers from the position of a systematic personal-and-developmental approach. The main changes in the structural components of the teacher's personality, which indicate his professional development, are that the integral characteristics (orientation, competence, flexibility) are combined into professionally significant constellations, which change with the transition to the next stage (self-determination, self-expression, self-realization) and between which new relationships are established. The following groups of conditions can be distinguished as the most important components of this process: internal conditions – a system of intrapsychological factors that determine the active qualitative transformation of the teacher's inner world, the internal determination of his activity; external conditions – a system of interpsychological factors set by the introduction of innovative psychological technology in the educational process, an external determination; external-internal conditions – a system of inter-intrapsychological factors of teacher development, determined by his participation in polysubject interaction «teacher-student».*

Keywords: *system personality-developing approach, the concept and technology of teacher's personality professional development, professionalization strategies, innovative development path, teacher education, psychological conditions, resources and risks.*

Введение. Модернизация образования в Российской Федерации – одна из ведущих идей государственной политики. Реформа направлена на повышение доступности, качества, эффективности образования, его обновление. При этом в обществе отношение к грядущим изменениям неоднозначное: одни выступают за сохранение и продолжение лучших отечественных традиций, где целью образования было развитие личности ребенка, его нравственное, эстетическое, физическое развитие на основе современных научных знаний, формирование целостного представления о мире, основанного на научной доказательности, воспитание гражданина Отечества. Эта позиция отстаивается академическим, психологическим, педагогическим, медицинским сообществами и родительской общественностью.

Другие – приветствуют изменение всех звеньев образовательной системы, ориентируясь на зарубежные достижения. Идеологи, инициаторы, разработчики и проводники проекта цифровой трансформации и дистанционного образования в России призывают к слому традиционной системы образования, разви-

тию лишь «ключевых компетенций», к технократизации образования, его «расчеловечиванию», удовлетворяя запросам бизнеса и новой экономики, считая, что образование, построенное на живом общении – слишком дорого, а цифровые технологии стоят гораздо дешевле для массового образования. По их мнению, мы имеем в традиционном образовании «избыточный образовательный ландшафт», «перепотребление знаний», «учителя-репродуктора», «отжившую классно-урочную систему» и т. п. Будущее образования с их позиции основывается на постулате: «Интернет знает все», а учителя пора заменить в образовательном киберпространстве искусственным интеллектом.

Конечно невозможно остановить прогресс и отменить цифровизацию образования, но при этом нельзя менять статус цифры как служебного вспомогательного инструмента до главного фактора, определяющего направление развития ученика.

За прагматичной практической стороной идеологи цифровизации не видят и не обосновывают фундаментальные философские, гуманитарные, этические вопросы преобразований и возможного влияния на человека.

Необходимо учитывать, что никакая цифровая трансформация образования не заменит «живого» общения учителя с учеником: только в процессе личного общения передаются и могут быть восприняты знания, а также моральные и нравственные ориентиры, духовная энергия.

В противном случае наблюдается параллельное существование учителя и ученика, инфантилизм, иждивенчество, бездуховность последнего, а ведь именно духовность, культура, язык, образование и являются основой российской ментальности.

Отечественное образование в лучших своих проявлениях всегда было глубоко национальным и личностно-развивающим. Оно строилось с учетом духовных ценностей, которые характерны для России. И великие педагоги России, и педагоги-подвижники, которые были, есть и будут в каждой школе, всегда нацелены на развитие личности ребенка, а обучение воспринимают как средство развития и раскрытия потенциала учащегося. Современная личностно-развивающая модель образования рассматривает систему «учитель–ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивного потенциала каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда [9; 10].

Перед российским образованием встают вопросы: насколько критичны различия во взглядах на стратегии развития отечественного образования в обществе? Возможно ли и как объединить лучшее, что есть в разных подходах к современному и будущему образованию? Какова роль учителя в этом процессе? Какие психологические условия могут обеспечить инновационный путь развития педагогического образования?

Теоретический анализ проблемы. Проблема исследования заключается в ряде существенных противоречий, а именно: между необходимостью в обновлении педагогических кадров в эпоху радикальных социокультурных и тех-

нологических перемен и отсутствием научно обоснованной стратегии развития современного педагогического образования; между необходимостью развития ресурсных возможностей учителя, обеспечивающих новые формы взаимодействия с современными учащимися, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований и эмпирических данных для выделения личностных детерминант, предопределяющих преобразовательный эффект профессионального развития учителя; между необходимостью формирования у учителя готовности к риску и конструктивному решению проблем в ситуациях неопределенности и недостаточной проработанностью психологических условий и средств развития личностных характеристик, позволяющих учителю прогнозировать и реализовывать развивающие возможности рисконесущих факторов; между задачами совершенствования образовательного процесса, стимулирующего прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление учителя, и отсутствием инновационных психологических технологий профессиональной подготовки педагогов.

Проблема перехода педагогического образования на инновационный путь развития требует теоретико-методологического обоснования, разработки концепции и технологии ресурсной и рискологической детерминации в условиях новой эпохи.

Условием успешной профессиональной деятельности педагога будет умение творчески перестраивать ее с учетом новых вызовов времени, ценностных ориентаций и жизненной философии.

Новый подход требует новых моделей профессиональной деятельности учителя и новых моделей подготовки педагогических кадров.

Если рассматривать такой показатель, как соотношение времени существования технологии педагогической деятельности и времени жизни специалиста легко выделить несколько характерных значений этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель подготовки [10].

Предельно обобщая, остановимся на двух вариантах.

Первый вариант. Время существования технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими занятиями, а главной целью – получение знаний, умение их использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем пополнения знаний в условиях действия системы повышения квалификации учителей.

Второй вариант связан со случаем, когда время существования технологии много меньше времени жизни специалиста. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом радикальных социокультурных и технологических трансформаций, ценностных ориентаций, жизненной философии. Цель подготовки педагога в этом случае должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. И здесь

ведущим являются активные формы обучения, которые тем не менее не исключают традиционный стиль обучения.

Обращает на себя внимание, что движение в сторону второго варианта сопровождается переходом от цели обучения в виде знаний–умений–навыков (в их классическом понимании) к развитию личностных характеристик и комплексных способностей будущего профессионала, уровень сформированности которых во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога. По сути, образовательная система должна становиться все более гуманитарной и гуманистической.

В русле гуманистической парадигмы образования становится очевидной возможность и необходимость интеграции лучших традициий педагогического образования с инновациями личностно-развивающего направления и современным технологическим обеспечением.

Анализ литературы. В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального развития учителя (А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, И.И. Ильясов, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Н. Мальковская, Т.С. Полякова, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.), которые посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, то есть изучению феноменологии педагогического труда. Последние работы по психологии учителя [2; 4; 5; 7; 11; 12 и др.] открывают новую перспективу системного изучения педагогического труда. Модернизационные процессы коснулись и систем педагогического образования многих стран мира [1; 3; 6; 8; 13; 14; 15; 16], анализ которых целесообразно учитывать при создании моделей и инновационных проектов высшего отечетсвенного образования, что требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, его профессиональное развитие. Такая реализация предполагает реконструкцию принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов иследования, т.е. разработки нового методологического подхода и обобщающей психологической концепциии личностно-профессионального развития учителя.

Методы и методики исследования. Наиболее продуктивными в изучении профессионального становления педагога являются так называемые «новосистемные» подходы: системно-эволюционный, системно-синергетический, системогенез и некоторые другие. Данные подходы различаются между собой. В каждом из них выработан собственный класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время эти подходы взаимодополняют и взаимополагают друг друга и могут быть объединены в рамках единого системного личностно-развивающего подхода.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [9; 10] вытекает из системы философско-психологических воззрений на фундаментальные представле-

ния о жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека.

Данный подход обращен к широкому культурному контексту профессиональной жизнедеятельности педагога. Он позволяет изучать профессиональную жизнь учителя целостно в единстве как личностно- профессионального развития, так и профессионального регресса, в единстве как «позитивной» стратегии профессионального развития, характеризующейся процессами созидания, наращивания творческого потенциала, трансформации вызовов времени и рисков в личностные ресурсы, так и «негативной» стратегии адаптивного функционирования, ведущей к расходованию своего креативного потенциала, к неудачам в профессии, невротизации и стагнации.

Сдерживание профессионального роста учителя, ведущее (и приводящее) к стадии профессиональной стагнации, продуцируется моделью адаптивного функционирования учителя, в основе которой лежит внешняя детерминация, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм, предопределяемое патогенным уровнем ресурсных возможностей.

Предупреждение (или преодоление) сравнительно быстро наступающей профессиональной стагнации обеспечивает альтернативная модель – модель профессионального развития учителя, где фактором развития педагога является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации, определяемая смысловым и регуляторным уровнями рефлексивно-ресурсной детерминации.

Изменение механизма профессиональной жизнедеятельности учителя связано с его способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, за пределы своего эмпирического Я, увидеть процесс своего труда в целом и превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Профессиональное развитие учителя в потенциале содержит целый спектр ресурсов и рисков, момент актуализации которых играет роль в точке бифуркации – дальнейший ход профессионального становления учителя может осуществляться с помощью разных стратегий (моделей) профессиональной жизнедеятельности: адаптивного функционирования или профессионального развития.

Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения учителя позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую самореализацию в профессии. Таким образом, она позволяет трансформировать противоречия и риски в ресурс личностно-профессионального развития учителя.

Основные изменения структурных составляющих личности учителя, свидетельствующие о его профессиональном развитии, состоят в том, что интегральные характеристики (направленность, компетентность, гибкость) объединяются в профессионально значимые констелляции, которые изменяются с пе-

реходом на следующую стадию (самоопределение, самовыражение, самореализация) и между которыми устанавливаются новые взаимосвязи.

В проведенном нами экспериментальном исследовании была предпринята попытка внедрения в практику профессиональной подготовки педагогов технологии профессионального развития личности и проверка ее эффективности.

База исследования. Исследование представляло собой лонгитюд (2015–2019 гг.), в котором приняли участие 107 студентов. Экспериментальную группу составили 52 студента. Процесс профессиональной подготовки в экспериментальной группе был усовершенствован посредством интеграции в него технологии профессионального развития личности. В качестве контрольной группы, которая обучалась в обычном режиме, выступили 55 студентов. Специально разработанная методическая программа включала следующие методики: методика определения мотивов профессиональной деятельности К. Замфир, анкета исследования мотивов профессионально-педагогической деятельности, анкета изучения мотивов выбора профессии, методика изучения уровня самооценки С.А. Будасси, Самоактуализационный тест Э. Шострома в модификации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана.

Результаты исследования. Используемая в эмпирическом исследовании технология профессионального развития личности [10] является интегративной и опирается на единство целей, принципов, содержания и форм организации педагогического процесса. Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, она придает процессу профессиональной подготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки. Технология реализована как в рамках психолого-педагогических дисциплин, так и в системе спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактимумов, а также научно-исследовательской работы студентов и педагогической практики.

В технологии выделены: четыре стадии оптимизации личности и поведения профессионала – подготовка, осознание, переоценка, действие; процессы развития личности, происходящие на каждой стадии; комплекс методов воздействия.

Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия).

В технологии профессионального развития личности педагога стадии соотнесены с курсами обучения студентов в вузе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специальности ее участников.

Стадия подготовки (1 курс) была направлена на развитие мотивационных процессов студентов, создание условий для формирования их деятельности, коммуникативной компетентности, потребности в самопознании и саморазвитии. На данной стадии использовались активные методы обучения (выездные психологические школы, круглые столы, тренинги, кооперативные методы обучения). Инновационные методы включались в ряд учебных дисциплин: «Введение в специальность», «Общая психология», «Педагогическая психология».

На стадии осознания (2 курс) оказывалось воздействие на когнитивные процессы развития личности студентов. Развивающие мероприятия были интегрированы в такие дисциплины, как «Методика и технология работы педагога», «Психолого-педагогический практикум», научно-исследовательскую работу студентов, производственную и учебную практику, проведен цикл занятий «Рефлексивное проектирование в решении профессиональных задач».

На стадии переоценки (3 курс) оказывалось влияние на аффективные процессы развития личности. Инновационные методы включались в учебную дисциплину «Теория и практика общения». Со студентами были проведены социально-психологические тренинги с элементами деловой игры «Развитие совладающего поведения педагога» и «Эмоциональное вовлечение учащихся». Особое внимание уделялось осознанию студентами особенностей построения педагогической деятельности субъект-субъектного, полисубъектного взаимодействия (педагог-ребенок).

Стадия действия (4 курс) была направлена на закрепление у студентов приобретенных способов осуществления практической деятельности, повышения уровня самосознания, саморазвития и самореализации. На данном этапе в соответствии с общей целью было обогащено содержание учебной дисциплины «Психология труда», использованы активные методы обучения (круглые столы, научно-практические семинары и конференции, выездная психологическая школа, тренинги), где студенты не только приобретали новые знания, но и демонстрировали навыки эффективной педагогической деятельности. Данная стадия является наиболее сензитивной для формирования собственного стиля профессиональной деятельности в русле модели профессионального развития и закрепления его в рамках проведенных мероприятий, социально-педагогической и преддипломной практик.

Сравнительный анализ данных до и после внедрения технологии показал, что к концу обучения в вузе у студентов усиливается самовосприятие, они в большей степени начинают руководствоваться в жизни внутренними критериями, по сравнению с внешними (блок поддержки), что свидетельствует о повышении уровня самоактуализации. По сравнению с первым курсом возросла гибкость поведения, глубина осознания своих собственных чувств и потребностей. В конце формирующего эксперимента студентам стало более свойственно, вопервых, переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни», во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть воспринимать свою жизнь целостной (шкала компетентности во времени). Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о более высоком уровне самоактуализации личности.

Студенты экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, к последнему курсу демонстрируют более четкую иерархию мотивов и профессиональных ценностей. Гуманистическая направленность и ценностное отношение к ребенку и другим людям становятся приоритетными в их педагогической деятельности, студенты обладают более высоким уровнем рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях,

творчески применяют выработанные в ходе профессиональной подготовки навыки эффективной педагогической деятельности и общения, реализованные в кураторской работе со студентами первого курса и в рамках выполнения педагогической практики.

Эффективность реализованной технологии, выявленная экспериментальным путем, позволяет рекомендовать ее для внедрения в профессиональную подготовку педагогов всех форм и уровней образования.

Заключение. Таким образом, совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов университета, направленное на развитие у них комплекса интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, самосознания – позволит им успешно работать в сложных условиях социокультурных трансформаций.

В качестве важнейших составляющих этого процесса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс, внешняя детерминация, задающая учителю представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития учителя, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик», «учитель-ученик-родитель-психолог», «преподаватель-студент» и в других полисубъектах.

Выполненное в русле системного личностно-развивающего подхода теоретико-эмпирическое исследование показало, что профессиональное развитие учителя неотделимо от личностного. В основе того и другого лежит принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, обусловливающий стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни.

Литература

1. Вачков И.В. Топология полисубъекта «преподаватель – студенты» / Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета. Сборник с научни доклади. Първа книга. Изд-во ЕКС-ПРЕС. Габрово, 2015. – С. 395–397.

2. Вербицкий А.А. История и технологии контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.

3. Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: актуални проблеми, съвременни изследвания, опит. Сборник с научни доклади / Четвърта книга / под ред. Е. Рангеловой. Издателство «ЕКС-ПРЕС» – Габрово, 2020. – 426 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлени-

ям и специальностям / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010 г. – 447 с.

5. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 259 с.

6. Левтерова-Гаджалова Д.С. Межпоколенческие отношения в условиях образования в электронной среде во время пандемии COVID-19 // В сборнике: Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. Сборник статей. Электронное издание. – 2020. – С. 21–25.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

8. Митин Г.В. Личностно-профессиональное развитие учащихся в условиях полисубъектного взаимодействия «учитель–ученик–психолог» // В сборнике: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОФЕССИЯ: СИСТЕМНЫЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД / под общей редакцией Л.М. Митиной. – 2019. – С. 191–195.

9. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 375 с.

10. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.

11. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2005. – 330 с.

12. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Учебная деятельность: системогенетический анализ // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4.

13. Сманцер, А.П. Основы превентивной педагогики: учеб. пособие / А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова. – Минск: БГУ, 2014. – 279 с.

14. Ткач Л.Т., Музенитова Э.А. Дидактический проект как фактор становления культурно-профессиональной идентичности студентов педагогического направления // В сборнике: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОФЕССИЯ: СИСТЕМНЫЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД / под общей редакцией Л.М. Митиной. – 2019. – С. 74–76.

15. Чавдарова – Костова С.Г. Преподаватель в системе высшегообразования перед вызовами использования современныхтехнологий в процессе работы со студентами // В сборнике: ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ. Материалы X Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Научный редактор В.И. Казаренков. – 2017. – С. 211–216.

16. Hanusova J. & Prokop J. Knowledge of selected students from the faculty of education in Charles University in Prague to provide pre-medical first aid. Contemporary university education, 2016. 73–78.

УДК 378.016

В.Н. Мошкин, д.п.н., доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
А.В. Кравченко, к.п.н., доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва, Россия

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАБЛУЖДЕНИЙ В ВОПРОСАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. *В статье рассмотрен вопрос об уровне исследования и состоянии практики преодоления заблуждений учащихся в вопросах безопасности. Сформулированы противоречие, проблема, цель, методы исследования. Дана характеристика причин (влияние*

контркультуры, недостатки учебников и методической литературы, уровень методической подготовки педагогов) возникновения у учащихся заблуждений в вопросах безопасности. Изложена типология заблуждений (мировоззренческие, нравственные, психологические, правовые и иные ошибочные мнения) в области безопасности, дана их характеристика. Проанализированы возможности различных методов обучения (объяснительно-иллюстративного, показательного, частично-поискового, исследовательского) в профилактике и противодействии заблуждениям в области безопасности. Раскрыт алгоритм противодействия заблуждениям, формирование которого способствует повышению эффективности учебного процесса и самостоятельной работы учащихся над вопросами безопасности. Сформулированы перспективные направления дальнейшего исследования проблемы профилактики и преодоления заблуждений учащихся в области безопасности.

Ключевые слова: *студенты педагогических вузов, безопасность жизнедеятельности, заблуждения в области безопасности, профилактика и преодоление заблуждений, виды заблуждений, методы обучения, алгоритм преодоления заблуждений.*

V.N. Moshkin, Doct. of Ped., Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
A.V. Kravchenko, Cand. of Ped., Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

OVERCOMING MISCONCEPTIONS ABOUT LIFE SAFETY IN TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. *The article discusses the issue of the level of research and the state of the practice of overcoming students' delusions in safety issues. The contradiction, problem, goal, research methods are formulated. The characteristics of the reasons (the influence of the counterculture, the shortcomings of textbooks and methodological literature, the level of methodological training of teachers) are given for the occurrence of errors in students' safety issues. The typology of delusions (ideological, moral, psychological, legal and other erroneous opinions) in the field of security is stated, their characteristics are given. The possibilities of various teaching methods (explanatory-illustrative, indicative, partially exploratory, research) in the prevention and counteraction of delusions in the field of safety have been analyzed. An algorithm for counteracting delusions is disclosed, the formation of which contributes to an increase in the efficiency of the educational process and independent work of students on safety issues. The promising directions of further research of the problem of prevention and overcoming of students' misconceptions in the field of safety are formulated.*

Keywords: *students of pedagogical universities, life safety, delusions in the field of safety, prevention and overcoming of delusions, types of delusions, teaching methods, algorithm for overcoming delusions.*

Введение. Проблеме возникновения и преодолении заблуждений посвящена обширная научная и научно-популярная литература [1; 5; 6]. Имеются публикации, раскрывающие отдельные аспекты заблуждений в вопросах безопасности [3; 4; 12], преодоления заблуждений в педагогическом процессе [7; 11]. Тем не менее, до настоящего времени процесс преодоления заблуждений в области безопасности не стал предметом специального педагогического исследования. Обучение основам безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе лишь частично решает задачу формирования у школьников истинных знаний в области безопасности. Значительная часть выпускников средней школы придерживается ложных взглядов по некоторым вопросам

личной и общественной безопасности. Далеко не полностью преодолеваются заблуждения студентов в области безопасности в процессе изучения дисциплины БЖД в педагогических вузах.

К основным причинам отсутствия в образовании эффективной системы преодоления заблуждений в вопросах безопасности прежде всего относится уровень разработанности учебной и методической литературы по дисциплинам ОБЖ и БЖД. В свою очередь, содержание учебников и методических разработок по БЖД во многом зависит от уровня развития педагогической теории и методики обучения основам безопасности. Таким образом, существует и обостряется **противоречие** между необходимостью повышения эффективности профилактики и преодоления заблуждений будущих учителей в вопросах безопасности и недостаточностью научных знаний о закономерностях возникновения заблуждений, о педагогических условиях профилактики и преодоления заблуждений учащихся в целом, и преодоления заблуждений в области безопасности, в частности. Из данного противоречия вытекает **проблема исследования**: каковы причины, виды заблуждений в вопросах безопасности и методы их преодоления у студентов педагогических вузов.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить и обобщить передовой педагогический опыт профилактики и преодоления заблуждений студентов педагогических вузов в вопросах безопасности жизнедеятельности, раскрыть на этой основе причины, виды и методы преодоления заблуждений будущих учителей в вопросах безопасности.

Методы и организация исследования. В исследовании использованы теоретические (анализ, синтез, классификация) и эмпирические (опрос, наблюдение, констатирующий эксперимент) методы. В течение 2019–2021 гг. в МПГУ на 1–5 курсах очной и заочной форм обучения в преподавании дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Обеспечение безопасности обучающихся в зарубежных странах», «Формирование культуры безопасного поведения у обучающихся», «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности» нами была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на определение причин заблуждений учащихся, обоснование типологии заблуждений, выявление возможностей различных методов обучения в преодолении заблуждений в области безопасности.

Результаты исследования.

В ходе исследования были выявлены причины распространенных среди студентов педагогических вузов заблуждений в области безопасности жизнедеятельности. Сделан вывод, обсуждение причин такого рода деформаций с будущими педагогами способствует преодолению заблуждений в вопросах безопасности.

При обсуждении влияния контркультуры на представления подрастающего поколения в области безопасности студенты раскрывают различные аспекты противостояния влиянию наркобизнеса, экстремистских организаций, террористических групп, членов религиозных сект. Различного рода группы и отдельные люди, склонные к различным вариантам деструктивного поведения, ис-

пользуют различные каналы информации для формирования искажённых представлений детей и молодёжи в вопросах безопасности.

Студенты приводят и анализируют примеры такого влияния.

К подросткам подъезжает на дорогой автомашине представитель криминальной группы. Проводит беседу, пытаясь показать прелести криминальной романтики. Утверждая, что в криминальной среде есть возможность стать успешным и состоятельным. Беседа о наполненной приключениями жизни завершается игрой в футбол.

В интернете на сайтах размещается информация о якобы проведённых исследованиях влияния курения на человека. Сформулировано положение, что курению присущи положительные моменты: продолжительное курение снижает риск развития болезни Паркинсона. При этом не раскрывается, что выводы сделаны на основе опроса людей (которые можно интерпретировать самым разным образом). Не сопоставляются иллюзорные преимущества курильщиков с реальным ущербом, который причиняется при вдыхании табачного дыма. За пределами обсуждения остаются риски онкологических и иных заболеваний, которым подвергаются курильщики.

Ошибочные взгляды на вопросы безопасности нередко пропагандируют фильмы, спектакли, песни. Так, при обсуждении некоторых отечественных и зарубежных фильмов студенты приходят к выводам, что в них делается попытка популяризации проституции, курения, наркотиков, криминального образа жизни и т. д. В одном из фильмов (и в одноименном спектакле, идущем на сценах театров России) проститутка со стажем рожает и воспитывает троих преуспевающих сыновей, выходит замуж за любимого мужчину и т. д. Студенты высказывают предположение о наличии заинтересованных в таких фильмах социальных групп, приводят данные об истинном облике проституции.

Наличие ошибок и недочетов в учебниках, наглядных пособиях, методических разработках по вопросам безопасности. Проводимый со студентами анализ школьных учебников приводит к выводу о том, что предназначенные для изучения ОБЖ книги иногда не раскрывают важнейшие характеристики процесса обеспечения безопасности, содержат ошибки и неточности. Палитра ошибок весьма обширна. Зачастую авторы учебников используют термины, под влиянием которых у учащихся возникают заблуждения. Например, в параграфе «Пожар» даётся ответ на вопрос «Как надо выходить из задымлённого помещения»: «защитить глаза и органы дыхания куском влажной ткани». В результате многие школьники и студенты при обсуждении вопроса об эвакуации при пожаре демонстрируют уверенность, что мокрая ткань являются средством, обеспечивающим защиту органов дыхания при задымлении. Учитывая, что через мокрую ткань проходит угарный газ, студенты делают вывод, что текст учебника целесообразно отредактировать: «кусок влажной ткани уменьшит вредное влияние дыма на органы дыхания, но не защитит от нехватки кислорода и от угарного газа». Кроме того, высказывается мнение: при закрытых глазах сложно найти выход из помещения.

Влияние уровня методической подготовки педагогов в области преподавания безопасности. В педагогике, дидактике, частных методиках обучения

к наименее исследованным относится проблема профилактики и преодоления заблуждений, мифов и ошибочных стереотипов поведения. Соответственно, в учебниках и методических пособиях вопросы преодоления заблуждений не раскрываются, а учителя ОБЖ и преподаватели БЖД заблуждения учащихся, в случае их обнаружения, пытаются преодолеть так же, как обычные ошибки при плохо выученном материале. Это свидетельствует о несоответствии логики процесса преподавания ОБЖ и БЖД (в массовой практике обучения) педагогическим и методическим закономерностям предупреждения и устранения заблуждений. Закономерностям, которые предстоит выявить.

Коротко об особенностях заблуждений различного вида. На основе анализа практики обучения основам безопасности нами выделены виды заблуждений по разным основаниям, в том числе мировоззренческие, нравственные, психологические, правовые, политехнические, валеологические заблуждения в вопросах безопасности.

Мировоззренческие заблуждения в вопросах безопасности прежде всего проявляются в непонимании роли самого человека в обеспечении его личной безопасности. Склонные к саморазрушению люди нередко демонстрируют заниженную самооценку своих возможностей в решении вопросов безопасности, считают ущерб (от преступников, наркотиков, вымогателей и т. д.) неизбежным, непредсказуемым и неустранимым. Осмыслению и преодолению мировоззренческих заблуждений способствует обсуждение поговорок, раскрывающих диалектику опасности и безопасности, взаимосвязь объектов и субъектов безопасности в достижении защищенности. Студенты приводят и анализируют такого рода поговорки и пословицы: «Береги бровь, – глаз цел будет», «Кто сам себя стережет, того и Бог бережет», «Береженого и Бог бережет», «Берегись козла спереди, лошадь – сзади, а дурного человека – со всех сторон», «От волка бежал, да на медведя попал», «Чему быть, того не миновать» и т. д.

Нравственные заблуждения в частности проявляются в непонимании роли моральных изъянов в бедах и несчастьях их обладателей. Студенты приводят примеры, показывающие правоту поговорок, отражающие нравственные аспекты безопасности: «Скупой платит дважды», «Без беды друга не узнаешь», «Как аукнется, так и откликнется», «Не плюй в колодец – пригодится воды напиться», «За худые дела голова платит», «Кто другому яму роет, тот сам в неё попадёт» и т. д.

Психологические заблуждения касаются понимания и оценки психологических механизмов обеспечения безопасности. Обладатели такого рода заблуждений ошибаются по поводу познавательных (возможности различать и прогнозировать опасности) и коммуникативных аспектов безопасности (возможности в общении решать вопросы профилактики рисков и устранения опасностей). Некоторые молодые люди считают, что паника охватывает всех участников толпы и противостоять ей невозможно, что распознать истинные намерения собеседника невозможно, что люди в зрелом возрасте плохо запоминают события, что невозможно быстро овладеть практическим опытом обеспечения безопасности и т. д. Студенты приходят к выводу, что осмыслению и преодолению заблуждений способствуют поговорки: «Недруг поддакивает, а друг спорит»,

«На добрый привет, добрый и ответ», «Кто сам плут, тот другим не верит», «Не делай зла – не будешь в вечном страхе», «Моль одежду ест, а печаль ест человека», «Железо съедает ржа, а сердце – печаль», «Радость не вечна, печаль не бесконечна», «Печаль беде не помощник» и т. д.

Правовые заблуждения обусловлены незнанием учащимися норм права, регулирующих процесс обеспечения безопасности, наличием противоречий между текстами нормативных актов и реальной практикой их реализации (игнорирования и искажения). Молодые люди зачастую считают: закон не содержит норм, освобождающих жертву физического посягательства от ответственности за причинение вреда нападающему; насилие в семье теперь разрешено; долговая расписка заверяется нотариусом, иначе недействительна; если нет работы – можно не платить алименты; если родителя лишили родительских прав – алименты платить не придется; если кто-то не получит повестку в суд, дело без него не рассмотрят; если жертва не является девственницей, ее нельзя считать изнасилованной; мужья не могут изнасиловать своих жён; оказывать первую помощь пострадавшему имею право только медицинские работники и т. д.

Политехнические заблуждения касаются общих принципов применения технических, физических, химических, биологических средств обеспечения безопасности. Как правило, такие заблуждения обусловлены незнанием соответствующих закономерностей (технических, физических и т. д.) возникновения рисков и средств устранения опасностей. В частности, имеют место в сфере применения технических средств обеспечения безопасности широкого спектра действия: противогазов, огнетушителей, электроприборов, фильтров, средств контроля загрязнения окружающей среды и продуктов питания и т. д. Многие выпускники школ считают: противогаз надёжно защитит человека при задымлении во время пожара; все антивирусы для компьютеров одинаковые; если на компьютере установлена антивирусная программа, компьютер полностью защищён от вирусов; ремень безопасности можно не пристегивать, если в автомобиле имеются подушки безопасности; при столкновении безопаснее вылететь через лобовое стекло автомобиля, чем получить травму от ремня; пассажирам на заднем сиденье нет смысла пристёгивать ремень безопасности и т. д.

Валеологические заблуждения касаются вопросов сохранения, укрепления и восстановления здоровья. Зачастую школьники и студенты вслед за взрослыми считают: тополиный пух – виновник аллергии; спать нужно на правом боку, так как долго лежать на левом боку вредно для сердца; снижение уровня холестерина в крови – путь к здоровью; промоченные ноги – путь к простуде; утро полезно начинать со стакана воды, в которую добавлен яблочный уксус; чтобы не болеть, нужно избегать сквозняков; нужно принимать дрожжи – в них много витаминов; купание в ледяной воде чревато простудным заболеванием; для укрепления и сохранения здоровья полезно утром выпивать стакан сухого вина; ежедневная рюмка водки защитит от вирусов гриппа и т. д.

К валеологическим заблуждениям следует отнести и ошибочные мнения, которые возникают при дефиците медицинских знаний: о причинах болезней, о признаках и особенностях заболеваний, о возможностях врачей и медицины, о способах и средствах лечения болезней. Существует огромное количество

мифов в медицинской области: современная медицина лечит все болезни; инфекции половой сферы обязательно проявляются в виде воспаления, гноя или покраснения; от любой инфекции, передаваемой половым путём, можно вылечиться с применением современных лекарств; презерватив надёжно защищает от инфекций при половых контактах; царапина ржавым гвоздём ведёт к столбняку; обмороженное место следует растереть снегом; человеку, у которого приступ эпилепсии, следует разжать зубы и вставить между ними какой-то предмет; место ожога надо смазывать маслом; при ознобе человека надо обязательно согреть; если человек подавился куском пищи, его надо сразу же похлопать по спине; при поражении молнией пострадавшего надо закопать в землю и т. д.

При наличии огромного количества различного рода мифов и заблуждений в области безопасности (к которым постоянно дополняются всё новые) следует признать нереальной задачу искоренения всех этих ошибочных мнений в рамках педагогического процесса. В связи с этим ошибки и заблуждения в области безопасности необходимо подразделить на две группы: а) преодолеваемые с участием педагога; б) преодолеваемые учащимися самостоятельно.

К первому из названных видов заблуждений прежде всего относятся ошибочные взгляды, угрожающие учащимся наиболее серьёзными рисками. Не может педагог пропустить ошибку студента, который говорит об использовании противогаза при пожаре. В ходе обсуждения быстро выясняется, что вместо противогаза следует применять самоспасатель. С учётом широкого распространения опасных заболеваний, передающихся половым путём, целесообразно развенчать миф о надёжной защите от инфекции при использовании презерватива. Студенты высказывают мысль, что средства контрацепции лишь снижают риски, приводят данные об инфекциях, от которых презерватив не защищает (например, от генитального герпеса).

Содержание обучения, направленного на противодействие заблуждениям, включает формирование у учащихся знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность к действиям: обнаружение признаков ошибок и заблуждений; сопоставление выводов по вопросу о безопасности из разных источников; сравнение разных (в том числе противоположных по содержанию) подходов к правилам безопасности; классификация источников информации о безопасности на надёжные и ненадёжные (в аспекте соответствия рекомендаций и положений реальной действительности); оценка методов получения выводов о безопасности (надёжные или ненадёжные); сопоставление обсуждаемых положений с фактами практики и науки; анализ причин возникновения мифов и заблуждений; выяснение заинтересованных в заблуждениях социальных групп, объединений и т. д.

В ходе педагогического эксперимента нами выяснялись возможности применения различных методов обучения, обоснованных в публикациях И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина.

Объяснительно-иллюстративный метод играет большую роль в восполнении дефицита знаний и преодолении заблуждений в области безопасности. Красочные и подробные рисунки, схемы, фотографии, тексты с детальной информацией помогают заметить имеющиеся ошибки, заблуждения, мифы, пока-

зывают реальную картину профилактики и преодоления опасностей. Примером информационных материалов для преодоления заблуждений в области оказания первой помощи являются хорошо иллюстрированные пособия В.Г. Бубнова, в том числе опубликованный в 2021 г. атлас добровольного спасателя.

Показательный метод (метод проблемного изложения) направлен на раскрытие пути от незнания к знанию, от заблуждения к истине. Например, педагог показывает, как возникла реаниматология, как преодолевались заблуждения о смерти и возможности возвращения человека к жизни при коме, клинической смерти. Как велись и идут до сих пор дискуссии о способах и средствах спасения при неотложных состояниях.

Частично-поисковый метод предполагает участие школьников и студентов в оценке мифов и заблуждений, поиске истоков ошибок, формулировке реально влияющих на безопасность правил и ограничений. Самый простой вариант данного метода заключается в постановке учителем продуктивных и проблемных вопросов: о роли человека в обеспечении безопасности, о возможности применения тех или иных средств защиты в конкретной ситуации, о сходстве и отличии средств достижения защищённости и т. д.

Исследовательский метод при обоснованном его использовании обеспечивает максимальную самостоятельность учащихся, которые ставят проблемы, выдвигают гипотезы, анализируют истоки ошибок, обосновывают пути преодоления заблуждений. Одной из форм реализации метода является организация учебных проектов школьников и студентов. В рамках проектной деятельности учащиеся отбирают факты, сопоставляют разные подходы к обеспечению безопасности. При реализации исследовательских проектов учащиеся убеждаются, что нередко возникновению заблуждений в области безопасности способствует деятельность заинтересованных субъектов экономики, производителей товаров и услуг, влияющих на здоровье и безопасность человека (товаров с использованием генетически модифицированных объектов, табачных изделий, алкоголя, чудодейственных таблеток и микстур, различного рода заменителей натуральных продуктов и т. д.).

В исследовании были использованы эмпирические показатели эффективности процесса преодоления заблуждений: активность студентов в обсуждении ошибочных мнений и в поиске истины; количество заблуждений, которые учащиеся сумели преодолеть. Экспериментальное обучение студентов показало наличие взаимосвязей между содержанием, методами обучения и эффективностью противодействия заблуждениям в вопросах безопасности. В частности, успешному преодолению заблуждений способствует: раскрытие практической значимости преодоления заблуждений; усвоение учащимися алгоритма преодоления заблуждений; формирование у учащихся опыта самостоятельного обнаружения и критического анализа ошибочных мнений; стимулирование учащихся к преодолению заблуждений в ходе самостоятельной познавательной деятельности.

Представленные в статье результаты исследования раскрывают некоторые причины, виды заблуждений учащихся в вопросах безопасности, возможности различных методов обучения в их преодолении. Дальнейшие исследова-

ния позволят выявить новые грани проблемы повышения защищённости учащихся от ложных мнений, ошибок и заблуждений. В том числе нуждаются в исследовании следующие вопросы:

– Каковы цели, содержание и средства преодоления заблуждений учащихся в вопросах безопасности?

– Как осуществлять диагностику заблуждений учащихся в вопросах безопасности?

– Как обеспечить профилактику заблуждений учащихся в вопросах безопасности?

– Каковы педагогические условия эффективной профилактики заблуждений учащихся в вопросах безопасности?

– Каковы особенности преодоления заблуждений в вопросах безопасности у учащихся разного возраста?

– В чём особенности устранения заблуждений в вопросах безопасности и здоровья у юношей и девушек?

Литература

1. Блажевич Н.В. Дискуссия как способ поиска истины и преодоления заблуждений // Культура и антикультура: истина и заблуждение. Красота и благо. Коллективная монография по материалам Международной научно-методологической конференции «Селивановские чтения». – Тюмень, 2018. – С. 22–30.

2. Газизулин Т.Г. О формировании культуры безопасности жизнедеятельности // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2015. – № 6. – С. 55–60.

3. Грибанова О.В., Гренадерова С.В. Технологии преодоления заблуждений, связанных с употреблением наркотиков // Сборник научных трудов SWorld. 2011. – Т. 18. – № 3. – С. 29–39.

4. Дежурный Л.И., Бояринцев В.В., Закурдаева А.Ю. Первая помощь в России – заблуждения и реальность // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2013. – № 2. – С. 191–196.

5. Исаченко Н.Н. Источники заблуждений современного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-2 (42). – С. 69–71.

6. Коркмазов А.Ю., Уцумиев У.М. Причины возникновения и специфика социальных заблуждений в деятельности субъекта // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2007. – № 2. – С. 52–56.

7. Мазниченко М.А. Преодоление профессионально-педагогических заблуждений студентов как проблема профессионального становления учителя. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Сочи, 2001. – 230 с.

8. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 318 с.

9. Петров С. Проблемы формирования культуры безопасности // Современные проблемы сохранения здоровья и обеспечения безопасности человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: Саратовский источник, 2013. – С. 247–252.

10. Симонов Н.Е., Кравченко А.В. Информационная безопасность личности и свобода распространения информации: неразрешимое противоречие? // Н.Е. Симонов, А.В. Кравченко / ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2016. – № 4.

11. Толстова И.Э., Коноплева Н.А. Проблемы преодоления профессиональных заблуждений и познавательных барьеров в процессе профессиональной подготовки менедже-

ров // Вестник НГАУ (Новосибирский государственный аграрный университет). – 2005. – № 2 (3). – С. 132–134.

12. Утигенова А.Э. Заблуждения и мифы о компьютерной безопасности // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 3 (67). – С. 136–139.

УДК 37.08

Ф.Ш. Мухаметзянова, д.пед.н., профессор, член-корреспондент РАО
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры»,
Г.А. Шайхутдинова, к.пед.н., доцент
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Проблема. *Формирование психолого-педагогической культуры педагога -проблема, которую решают на протяжение десятилетий во всем мире. Требования к психолого-педагогической культуре сформированы многими учеными, исследователями данного феномена. В целом можно отметить, что психолого-педагогическая культура учителя – сформированная система психолого-педагогических знаний, действий, поступков, определяющая результативность решения профессиональных задач. В случае, если педагог в своих профессиональных дефицитах отмечает пробелы, связанные с культурой, то система дополнительного профессионального образования должна усиливать все компоненты, в том числе и работать над программами по повышению уровня психолого-педагогической культуры учителя, изменение которой обусловлено цифровой трансформацией образовательной среды, что соответствует актуальным и перспективным потребностям динамично развивающейся практики.*

Цель *статьи: обосновать необходимость формирования психолого-педагогической культуры у современного педагога в условиях цифровой среды дополнительного профессионального образования. Цель раскрывается через поставленные задачи:*

– на основе анализа литературы по проблеме раскрыть компоненты психолого-педагогической культуры педагога;

– обосновать качества и умения, которыми должен обладать педагог для того, чтобы успешно вести свою педагогическую деятельность, в том числе связанные с цифровизацией образования.

Методы исследования. *Для выделения методологии и методов проблемы, авторы проанализировали статьи по теме исследования, монографии, изучили опыт, представленный в СМИ, интернете, специальных изданиях. [3, 4, 5] На основе вышесказанного выделены следующие направления исследования феномена современной психолого-педагогической культуры:*

– исследование психолого-педагогической культуры личности, которая рассматривается во взаимосвязи с профессиональной культурой (Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, И.Ф. Исаев, М.И. Рожков, В.А. Сластенин и др.); мировоззренческой культурой (В.С. Лукашов); естественнонаучной и гуманитарной культурами (Е.Ю. Иванова).

– исследование цифровой культуры современного педагога. Очевидно, что цифровая культура так же как и любая другая культура, связанная с педагогом имеет свои особенности. В первую очередь, исследователи отмечают, что изменяется коммуникация, ее способы, методы, и меняется поведение человека. Д.В. Галкин [1] рассматривает цифровую

культуру на нескольких уровнях понимания, и такой подход представляется нам правомерным и применяемым в ходе дальнейших рассуждений.

Результаты: *Психолого-педагогическая культура педагога как феномен на современном этапе претерпевает серьезные изменения. Это не только система психолого-педагогических знаний, действий, поступков, определяющая результативность решения профессиональных задач, это и способность предвидеть и объективно оценить результаты своей профессиональной деятельности. К качествам, отражающим психолого-педагогическую культуру педагога, относятся: психолого-педагогическое мышление, эрудиция, целеполагание, интуиция, наблюдательность, импровизация, оптимизм, прогнозирование, рефлексия. Экспертным фактором в обосновании этих психолого-педагогических качеств как критериев психолого-педагогической культуры личности послужили для нас исследования таких авторов, как В.И. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.М. Таланчук, В.Ш. Масленникова, Г.В. Мухаметзянова. Однако, исследования данных авторов дополняются современными исследованиями – профессионально-педагогическая культура педагога сегодня не может быть без наличия в ней компонента цифровой культуры. [3] Гнатышина Е.В. в своей работе «Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога» обосновывает необходимость формирования цифровой культуры у будущего педагога еще в процессе получения профессионального образования. Она рассматривает данный процесс в трех стадиях: идентификация, дифференциация и индивидуализация, персонализация. [2] Проходя эти стадии и получая определенные знания в области цифровой грамотности, технологий, среды, будущий педагог приобщается к ценностям цифровой культуры и впоследствии присваивает их, и они становятся устойчивым качеством личности. Однако, работающие педагоги, столкнувшихся вплотную, в период пандемии коронавируса с цифровой реальностью, должны эти ценности в себе развивать и совершенствовать. Курсы повышения квалификации, самообразование, стажировки, сама профессиональная деятельность могут этому способствовать. Мы рассматриваем формирование цифровой культуры педагога через призму его непрерывного самообразования с помощью цифровых инструментов, которые предлагают сегодня образовательные платформы, институты развития образования, образовательные организации высшего образования.*

Ключевые слова: *педагог, психолого-педагогическая культура, цифровая культура, дополнительное профессиональное образование.*

F. Mukhametzyanova,
G. Shaykhutdinova
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education
"Kazan State Institute of Culture",
State Autonomous Educational Institution
of the additional professional education
"Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan"

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER: ANALYSIS OF THE PROBLEM

Abstract. Problem. *Modern additional professional education is an effective tool for the reorganization of the entire education system, bearing the main burden of adapting pedagogical specialists to perform new functional duties, using modern means of communication related to the informatization of educational processes, the introduction of federal state educational standards and increasing the social role of educational organizations. Therefore, in order to ensure the quality of the system of additional professional education that meets the current and future needs of a dynamically developing practice, it is necessary to strengthen all its components, including working on programs to improve the level of the teacher's psychological and pedagogical culture, the change of which is due to the digital transformation of the educational environment.*

Purpose *of the article: to substantiate the need for the formation of a psychological and pedagogical culture in a modern teacher in the digital environment of additional professional education. The goal is revealed through the tasks set:*

– based on the analysis of the literature on the problem to reveal the components of the psychological and pedagogical culture of the teacher;

– to justify the qualities and skills that a teacher must possess in order to successfully conduct their teaching activities, including those related to the digitalization of education.

Research methods*. We have analyzed a number of monographic publications, articles on this topic, and studied the experience widely presented in the media and special publications today. [3, 4, 5] The following areas of research of the phenomenon of modern psychological and pedagogical culture are highlighted:*

– study of the psychological and pedagogical culture of the individual, which is considered in relation to professional culture (E.V. Bondarevskaya, O.S. Grebenyuk, I.F. Isaev, M.I. Rozhkov, V.A. Slastenin, etc.); worldview culture (V.S. Lukashov); natural science and humanitarian cultures (E.Yu. Ivanova).

– research of the digital culture of the modern teacher. Like any type of culture, digital culture determines the way of life, motivation, communication features, and human behavior. D.V. Galkin [1] considers digital culture at several levels of understanding, and this approach seems to us legitimate and applicable in the course of further reasoning.

Results: *The psychological and pedagogical culture of the teacher as a phenomenon at the present stage is undergoing serious changes. It is not only a system of psychological and pedagogical knowledge, actions, and actions that determines the effectiveness of solving professional tasks, it is also the ability to anticipate and objectively evaluate the results of their professional activities. The qualities that reflect the psychological and pedagogical culture of the teacher include: psychological and pedagogical thinking, erudition, goal-setting, intuition, observation, improvisation, optimism, forecasting, reflexion. The research of such authors as V.I. Kuzmina, A.K. Markova, N.M. Talanchuk, V. Sh.Maslennikova, G.V. Mukhametzyanova served as an expert factor in the substantiation of these psychological and pedagogical qualities as criteria of psychological and pedagogical culture of the individual. However, the research of these authors is supplemented by modern research – the professional and pedagogical culture of a teacher today cannot be without the presence of a digital culture component in it. [3] Gnatyshina E.V. in her work "Pedagogical tools for the formation of the digital culture of the future teacher", he justifies the need for the formation of a digital culture in the future teacher even in the process of obtaining professional education. She considers this process in three stages: identification, differentiation and individualization, personalization. [2] Passing through these stages and gaining certain knowledge in the field of digital literacy, technologies, and the environment, the future teacher is introduced to the values of digital culture and subsequently appropriates them, and they become a stable quality of the individual. However, working teachers, who are faced with the digital reality during the coronavirus pandemic, must develop and improve these values in themselves. Advanced training courses, self-education, internships, and professional activities themselves can contribute to this. We consider the formation of the digital culture of the teacher through the prism of his continuous self-education with the help of digital tools that are offered today by educational platforms, educational development institutes, educational organizations of higher education.*

Keywords: *teacher, psychological and pedagogical culture, digital culture, additional professional education.*

В системе образования нашей страны наблюдается стремительное изменение ряда основных направлений развития. К ним относится и цифровизация образования. Ситуация с пандемией коронавирусом обнажило ряд проблем, связанных с педагогами в стране, к которым без сомнения можно отнести проблему неразвитости цифровой культуры у ряда педагогов.

В этих условиях для разрешения вышеназванной проблемы требуются современные методы поддержки, личностного профессионального развития и мотивирования педагогов. Для этого необходима реализация качественных инновационных проектов как в самих образовательных организациях, так и в организациях дополнительного профессионального образования, а также обоснования и систематизация методологических подходов и принципов для реализации процесса непрерывного профессионального развития, в том числе развития, связанного с формирование цифровой культуры педагога.

На государственном уровне приняты ряд проектов, которые связаны с цифровизацией образования. Это подпроекты национального проекта «Образования – «Цифровая образовательная среда», «Новые возможности для каждого», «Социальные лифты для каждого». Как видно из перечисленного, все проекты, связанные с цифровизацией направлены на школу, на обучающегося, на ресурсы и т. д. Педагог также имеется в этих проектах, но как показал 2020 год – недостаточно. Проблема не в том, что педагог не готов был к полному переходу на дистанционное обучение. Педагог не был готов к тому, что все обучение надо было перевести в дистанционный формат. Не тогда, когда сам педагог этого хочет использовать цифровые ресурсы, а работать с обучающимися на разных электронных площадках. И как показало время, он не владел культурой цифрового мира и соответственно не мог прививать ее своим воспитанникам.

Цифровая культура, по мнению Е. Гнатышиной – это «сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации предметного обучения и методического воздействия на становление обучающихся, процесс использования различных цифровых инструментов». [1] Мы согласны с утверждением автора, но при этом считаем, что цифровая культура – это часть общей психолого-педагогической культуры педагога.

Современное общество за последний год настолько стремительно вошло в цифровой мир, что о необходимости введения культуры в этот цифровой мир стали задумываться тогда, когда перешли на дистанционное и цифровое общение.

Современный педагог – это не только профессионал своего дела, он должен обладать и «гибкими» метапредметными навыками, и последними ноу-хау образования, чтобы успешно конкурировать в условиях развития цифровой экономики страны и завоевать уважение своих коллег и учащихся. Поскольку цифровая культура педагога – это достаточно новое понятие и подходы к ее формированию необходимо рассматривать как традиционные, так и инновационные. Традиционные подходы: аксиологический, культурологический, деятельностный, ценностный, личностно-ориентированный, гуманистический и др. Так, культурологический подход предполагает интеграцию ценностей культуры с ценностями педагога; деятельностный подход интепретирует формирование культуры через призму интериоризации внешней деятельности во внутреннюю

и т. д. Цифровая культура педагога – это тоже предмет исследования как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Так, Гнатышина Е.В. в своей статье «Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога» понимает под формированием цифровой культуры процесс культурно-личностного становления будущего педагога под воздействием внешних и внутренних факторов цифровой информационной среды и целенаправленного педагогического влияния, инициирующих активность информационной деятельности. [2] Она опирается на разработанную ценностно-ориентированную концепцию и принципы аксиологического и социокультурного подхода, согласно которым выделяет три этапа формирования цифровой культуры: идентификация, дифференциация и индивидуализация, персонализация. Каждый этап наполняется определенными методическими разработками, модулями, способствующие формированию знаний, навыков, развитию способностей в области информационных технологий. Автор делает упор на привитие будущему педагогу ценностей и компетенций, необходимых для свободной ориентации и владения возможностями цифрового мира. Однако, практически не рассматриваются аспекты, связанные с процессом встраивания образования в цифровой мир, выстраиванию в нем общения, взаимоотношений, то есть всего, что характеризует взаимоотношения ученика и учителя в обычном, не цифровом мире.

В другой работе Н.У. Ярычев, Е.В. Гнатышева «Теоретические аспекты применения деятельностно-рефлексивного подхода к формированию цифровой культуры учителя» рассматривается деятельностно-рефлексивный подход к формированию цифровой культуры учителя, обосновываются его характеристики к данному процессу [6]: поэтапность, личностная активность учителя, целеориентированность, объективизация, отбор методов и технологий, непрерывность и целостность.

Авторы считают, что рефлексивно-деятельностный подход максимально способствует процессу формирования цифровой культуры учителя с учетом следующих положений:

– формирование цифровой культуры – это процесс, а процесс – это деятельность. Следовательно, педагог активно взаимодействует с цифровым миром, чтобы присвоить себе его ценности, накопить, преобразовать информацию в предметной психолого-педагогической среде.

– рефлексия – это процесс, связанный с представлением о результате, который должен быть достигнут учителем в процессе взаимодействия с цифровой реальностью. В случае формирования цифровой культуры у учителя должно выработаться определенный тип мышления (когнитивно-цифровой), ценностные ориентации, информационная и технологическая компетентность, проектировочные умения, профессионализм.

Авторы утверждают, что «рефлексии характерны сущностные свойства деятельности: целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность. Представленные сущностные свойства задают основные направления проектирования формирования цифровой культуры. Целенаправленность на высокий уровень сформированности цифровой культуры отражает резуль-

тат, который должен отражаться в педагогической деятельности преподавателя. Преобразующий характер должен проявляться в качественных изменениях в структуре информационного функционирования будущего специалиста. Предметность состоит в активизации поиска, отбора, анализа информации. Осознанность актуализируется в процессе представления информации, который являет собой синтез нового знания» [6].

В результате, процесс формирования цифровой культуры учителя становится управляемым, позволяет использовать весь спектр педагогических методов, средств и технологий, сформировать определенный методологический подтекст и выделить теоретические основания проектирования ценностно-ориентированной концепции формирования цифровой культуры педагога.

Нами выделяется когнитивно-цифровой подход к процессу формирования цифровой культуры педагога. Когнитивно-цифровой подход к формированию цифровой культуры – новое методологическое знание. Мы считаем, что когнитивный подход в данном аспекте необходим, так как педагог в процессе вхождения в цифровое пространство, осваивая новые цифровые инструменты и технологии начинает получать огромное количество новых знаний, которые иногда идут вразрез тем знаниям и компетенциям, которыми он владеет. Следовательно, основной принцип когнитивного подхода в данном случае – систематичность знания, который позволяет мультиформатность цифрового мира разложить на стройные элементы. Актуальной проблемой в данном процессе является «развитие повышенной индивидуальной ответственности (особенно в связи с прозрачностью всех цифровых процессов), стремление к изучению новых языковых особенностей, развитию когнитивных способностей, развитию навыков дистанционных коммуникаций, критического мышления и цифровой грамотности» [7].

Цифровой подход в многообразии своих проявлений позволяет рассматривать процесс формирования цифровой культуры педагогов через призму встраивания его в цифровой мир, освоение его, принятие его ценностей, особенностей. Цифровой подход диктует свои требования, такие как умение взаимодействовать в нем, владение техниками и технологиями, и на этой основе выбора форм, методов средств формирования цифровой культуры у обучающихся.

Формирование цифровой культуры, на наш взгляд, должно начинаться через разработку и внедрение новых персонализированных методов преподавания (на курсах повышения квалификации, в организациях высшего образования и др.). В процессе формирования и развития цифровой культуры педагога необходимо создать для него комфортные условия, чтобы он понимал особенности цифрового мира; во-вторых, существенным фактом является ситуация творческого поиска, то есть привитие ценностей нового информационного пространства должно осуществляться через личные смыслы и личные творческие поиски. Для того, чтобы реализовать первый и второй пункт необходимо созданная и функционирующая когнитивно-цифровая среда, созданная непосредственно для профессионального развития педагога, так как именно там реали-

зуется четвертое важное положение при формировании этого феномена- равноправие всех партнеров, участвующих в данном процессе.

Когнитивно-цифровой подход предполагает рассмотрение цифровой культуры с точки зрения понимания современных информационных технологий, их функционала, умения применять в любой сфере деятельности. Современный педагог не только должен владеть на максимально хорошем уровне информационными инструментами, но и соблюдать цифровую этику и прививать ее обучающимся. Это значит, что педагог должен научить обучающегося представлять информацию о себе в цифровом мире, хорошо понимая какие данные можно делать публичными, а какие нет, умению общаться виртуально, знать и понимать современное законодательство в области информационной безопасности. Все это вместе и представляет собой один из важнейших уровней цифровой культуры.

Выводы. Таким образом, формирование цифровой культуры сложный процесс из-за многообразия своих проявлений. Это позволяет говорить о особенностях исследуемого процесса, возможностях его реализации с опорой на современную методологию и знание характерологических аспектов данного явления. Мы считаем, что цифровая культура для системы образования связана с изменением характера коммуникаций и моделей поведения. Следовательно, незнание этих новых факторов может привести к появлению новых проблем в образовании, которые можно предотвратить формирую культуру цифровых отношений у всех субъектов образования, в современной цифровой образовательной среде.

Литература

1. Гнатышина Е.В. Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога [Текст] / Е.В. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 50–58. – DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.05.

2. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога [Текст] / Е.В. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 46–54. – DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.05.

3. Прокудин, Д.Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» [Текст] / Д.Е. Прокудин, Е.Г. Соколов // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

4. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155.

5. Совместное исследование компаний Head Hunter и Microsoft «Качества и навыки работников XXI века», 2018. Режим доступа: https://kazan.hh.ru/article/22330.

6. Ярычев Н.У., Гнатышева Е.В. Теоретические аспекты применения деятельностно-рефлексивного подхода к формированию цифровой культуры учителя / Журнал «Современная высшая школа: инновационный аспект», № 4, 2019 год, с. 31–38.

7. Лисенкова А.А. Вызовы и возможности цифровой эпохи: социокультурный аспект. // Российский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 3. – С. 217–222.

УДК 377.8

Р.С. Наговицын, д.п.н., доцент
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
г. Глазов, Россия

КОЛЛАБОРАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦСВЯЗИ В ГРУППОВОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *Проблема исследования. Современные подходы к обучению предполагают реализацию педагогической парадигмы, в центре которой находится сам обучающийся и результаты его обучения, напрямую зависящие от процесса коллаборации студентов друг с другом в образовательном пространстве. При обучении студентов важно развивать навыки межличностной коммуникации, которые позволят им в дальнейшем успешно осуществлять профессиональную деятельность в составе педагогической команды в школе, эффективно реализуя взаимодействие с учениками и их родителями. Многочисленные исследования выявили эффективность групповой формы реализации образовательного процесса студентов – будущих педагогов при реализации профессиональной подготовки. Тем не менее, в практике высшего педагогического образования отсутствует практическая модель того, как преподаватели могут эффективно осуществить эту форму взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Необходимо создать модель, которая будет гибко и эффективно работать в условиях удаленного обучения на разных учебных дисциплинах и позволит создать среду увлеченных студентов, желающих принять активное участие в онлайн занятии. В связи с этим, наиболее актуальным становится поиск технологий видеоконференцсвязи при удаленном формате, особенно в период распространения COVID-2019, который максимально будет соответствовать современному техническому уровню педагогического вуза и будет наиболее удобен для реализация процесса коллаборации студентов. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: осуществить анализ опыта реализации видеоконференцсвязи в индивидуальной, групповой малой и большой и фронтальной малой и большой формах взаимодействия, обосновать модель коллаборации студентов в этих условиях, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты ее практического внедрения в профессиональную подготовку педагогического вуза. В статье исследуется опыт Факультета педагогического и художественного образования Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения специальной отечественной и зарубежной литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации профессиональной подготовки учителей на основе видеоконференцсвязи. В качестве эмпирических методов использовано тестирование уровня сформированности компетенций студентов по индикаторам. Математико-статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. В исследовании приняли участие 108 студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «Образование и педагогические науки». Выводы и рекомендации. Результаты исследования по внедрению авторской модели коллаборации студентов в условиях реализации видеоконференцсвязи на основе различных форм взаимодействия, могут послужить практическим ориентиром для выбора эффективных форм коллаборации при дистанционном обучения. Математико-статистическая обработка результатов тестирования показала достоверно значимую эффективность внедрения групповой формы коллаборации при реализации видеоконференцсвязи при $p<0.01$ и $p<0.05$, по сравнению с индивидуальной и фронтальной формой взаимодействия. Реализация удаленного обучения с помощью видеоконференцсвязи в групповой форме позволяет повысить уровень коллаборации студентов через повышение командной работы и коммуникации, сов-*

местной индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, взаимодействие с участниками образовательных отношений и педагогического общения при обучении и воспитании. Применение групповой и фронтальной форм обучения при видеоконференцсвязи уменьшает двусмысленность взаимопонимания, вызванную стандартной индивидуальной формой коммуникации, и усиливает коллаборацию студентов друг с другом. Это достоверно приводит к повышению уровня производительности в образовательном процессе, сравнимому с взаимодействием лицом к лицу всех участников образовательного процесса, и имеет решающее значение, поскольку позволяет получать информацию посредством коллаборации друг с другом и с контентом на экране. Внедрение видеоконференцсвязи в различных форматах взаимодействия позволит более качественно и удобнее для студентов осуществлять профессиональную подготовку преподавателям, вынужденным находиться в режиме самоизоляции, и преподавателям-совместителям, которые могут осуществлять обучение, не тратя время на преодоление расстояния.

Ключевые слова: *коллаборация студентов, видеоконференцсвязь, групповая форма, обучение, компетенции.*

R.S. Nagovitsyn, Dr. PhD, Associate Professor
Glazov State Pedagogical Institute,
Glazov, Russia

COLLABORATION OF STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF VIDEO CONFERENCE IN THE GROUP FORM OF TRAINING

Abstract. *Research problem. Modern approaches to teaching involve the implementation of a pedagogical paradigm, in the center of which is the student himself and the results of his training, which directly depend on the process of collaboration of students with each other in the educational space. When teaching students, it is important to develop interpersonal communication skills that will allow them to successfully carry out professional activities in the future as part of a teaching team at school, effectively implementing interaction with students and their parents. Numerous studies have revealed the effectiveness of the group form of implementing the educational process of students – future teachers in the implementation of professional training. However, in the practice of higher pedagogical education, there is no practical model of how teachers can effectively implement this form of interaction in the context of distance learning. It is necessary to create a model that will work flexibly and effectively in the conditions of distance learning in different academic disciplines and will create an environment of enthusiastic students who want to take an active part in the online lesson. In this regard, the most urgent is the search for video conferencing technologies in a remote format, especially during the spread of COVID-2019, which will correspond as much as possible to the modern technical level of the pedagogical university and will be most convenient for the implementation of the student collaboration process. Based on the above, the purpose of the study is: to analyze the experience of implementing videoconferencing in individual, group small and large and frontal small and large forms of interaction, to substantiate a model of student collaboration in these conditions, to identify and experimentally verify the positive effects of its practical implementation in the professional training of a pedagogical university. The article examines the experience of the Faculty of Pedagogical and Art Education of the Glazov State Pedagogical Institute. Research methods: theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of special domestic and foreign literature; reflexive-system analysis of the substantiated organization of professional training of teachers on the basis of videoconferencing. Testing of the level of formation of students' competencies by indicators was used as empirical methods. Mathematical and statistical processing of the results obtained was carried out using the Pearson chi-square test. The study involved 108 2nd year students enrolled in the direction of preparation of the bachelor's degree "Education and Pedagogical Sciences". Conclusions and recom-*

mendations. The results of the study on the implementation of the author's model of student collaboration in the context of the implementation of videoconferencing based on various forms of interaction can serve as a practical guide for choosing effective forms of collaboration in distance learning. Mathematical and statistical processing of the test results showed a reliably significant efficiency of the implementation of the group form of collaboration in the implementation of videoconferencing at p<0.01 and p<0.05, in comparison with the individual and frontal form of interaction. The implementation of remote learning using video conferencing in a group form allows you to increase the level of collaboration of students through increasing teamwork and communication, joint individual educational and educational activities of students, interaction with participants in educational relations and pedagogical communication during teaching and upbringing. The use of group and frontal forms of education in video conferencing reduces the ambiguity of mutual understanding caused by the standard individual form of communication and enhances the collaboration of students with each other. This reliably leads to an increase in the level of productivity in the educational process, comparable to the face-to-face interaction of all participants in the educational process, and is critical, since it allows information to be obtained through collaboration with each other and with the content on the screen. The introduction of video conferencing in various formats of interaction will make it possible for students to better and more conveniently carry out professional training for teachers who are forced to be in self-isolation mode, and for part-time teachers who can carry out training without wasting time to overcome the distance.

Keywords: *collaboration of students, video conferencing, group form, training, competencies.*

Проблема исследования

Современные подходы к обучению предполагают реализацию педагогической парадигмы, в центре которой находится сам обучающийся и результаты его обучения [2], напрямую зависящие от процесса коллаборации студентов друг с другом в образовательном пространстве [6]. При обучении студентов важно развивать навыки межличностной коммуникации [4, 8], которые позволят им в дальнейшем успешно осуществлять профессиональную деятельность в составе педагогической команды в школе, эффективно реализуя взаимодействие с учениками и их родителями [5, 8]. Многочисленные исследования выявили эффективность групповой формы реализации образовательного процесса студентов – будущих педагогов при реализации профессиональной подготовки [1, 2, 6]. Тем не менее, в практике высшего педагогического образования отсутствует практическая модель того, как преподаватели могут эффективно осуществить эту форму взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Необходимо создать модель, которая будет гибко и эффективно работать в условиях удаленного обучения на разных учебных дисциплинах [3] и позволит создать среду увлеченных студентов, желающих принять активное участие в онлайн занятии [6]. В связи с этим, наиболее актуальным становится поиск технологий видеоконференцсвязи при удаленном формате, особенно в период распространения COVID-2019, который максимально будет соответствовать современному техническому уровню педагогического вуза и будет наиболее удобен для реализация процесса коллаборации студентов [3].

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ опыта реализации видеоконференцсвязи в индивидуальной, групповой и фронтальной формах взаимодействия, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты их практического внедрения в профессиональную подготовку студентов педагогического вуза.

Методы исследования

В исследовании были использованы теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения специальной отечественной и зарубежной литературы; рефлексивно-системный анализ обоснованной организации профессиональной подготовки учителей на основе видеоконференцсвязи. В качестве эмпирических методов использовано тестирование уровня коллаборации студентов по показателям. В исследовании приняли участие 108 студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата «Образование и педагогические науки». Экспериментальная работа осуществлялась в течение 16 недель (сентябрь – декабрь 2020 года). Все студенты, участвующие в эксперименте, осуществляли смешанное обучение: часть предметов преподавалась аудиторно в очном формате, а часть предметов только дистанционно в удаленном формате через видеоконференцсвязь на платформе Zoom. На предварительном этапе до реализации эксперимента (Сентябрь) и на контрольном этапе после проведения исследования (Декабрь) были осуществлены диагностические процедуры по выявлению уровней коллаборации студентов по академическим группам. Эти группы были не равными по количеству участников в них. В связи с этим, количество было переведено в проценты (%) для получения более достоверного результата. Участники исследования были разделены на 3 экспериментальные группы (ЭГ) по 2 академические группы в каждой: ЭГ1 (n=31), ЭГ2 (n=39), ЭГ3 (n=38).

Статистический анализ: обработка результатов исследования проводилась с по-мощью статистической программы SPSS Statistics 20. Достоверность различий результатов определяли с помощью хи-квадрат ($\chi 2$) при $p<0,01$ и $p<0,05$. Выбор данного статистического метода был основан на том, что результаты фокус-групп по состоянию изучаемого показателя распределяются более чем на две категории, в нашем случае на три уровня: высокий, средний и низкий. Математико-статистическая обработка проводилась между данными каждой группы по каждому показателю коллаборации до и после эксперимента. Мониторинг данных с помощью статистической обработки, реализованной до эксперимента, показал, что у студентов были зафиксированы одинаковые уровни коллаборации ($p>0.05$).

Результаты исследования

Первая группа (ЭГ1) осуществляла во время эксперимента дистанционное обучение с помощью видеоконференцсвязи в индивидуальной, самой стандартной форме взаимодействия. При данном формате удаленного обучения все участники занятия, преподаватель и студенты имели свой аккаунт и обучались удаленно каждый у своего личного мобильного устройства или персонального компьютера (рис. 1).

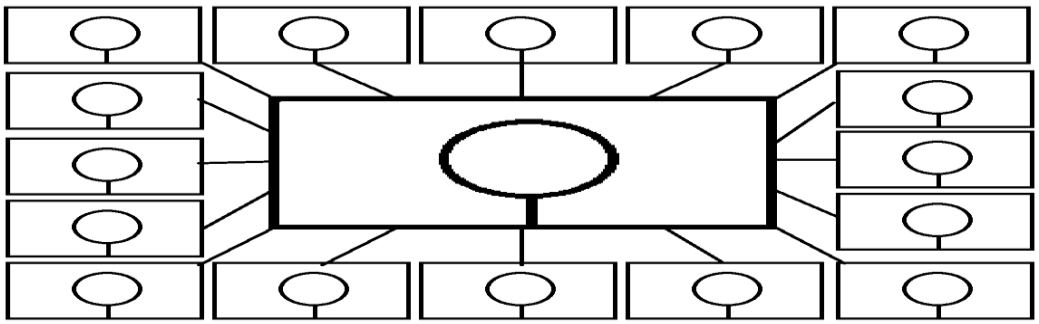


Рисунок 1. Схема коллаборации студентов при индивидуальной форме

Вторая группа (ЭГ2) осуществляла групповую форму дистанционного обучения. В первом варианте обучение было реализовано по малым группам, при котором создавались 7–9 аккаунтов, в каждом из которых было по 2–3 студента, и в отдельном аккаунте преподаватель. Во втором варианте – по большим группам: 4–5 аккаунтов, в каждом из которых было по 4–5 студентов, и в отдельном аккаунте преподаватель. При данном формате обучения студенты объединялись в группы в институте, общежитии, по месту жительства или в удобных для коммуникации местах вне сооружений и осуществляли обучение на персональном мобильном устройстве или ноутбуке в любом удобном для обучения месте (рис. 2).

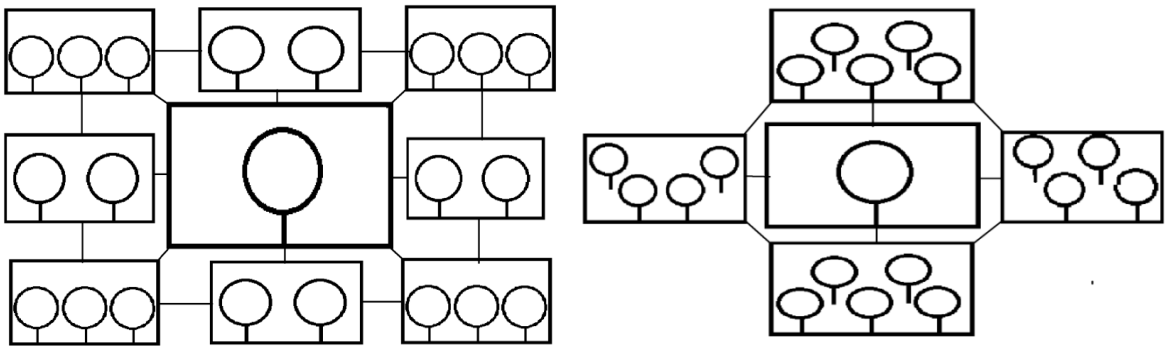


Рисунок 2. Схема коллаборации студентов при групповой малой и большой форме

Третья группа (ЭГ-3) осуществляла дистанционное взаимодействие во фронтальной малой и большой форме обучения также в двух вариантах. В первом варианте создавались лишь 2 аккаунта, в первом преподаватель, а во втором аккаунте располагались все студенты академической группы по 15–20 человек. Во втором варианте создавались 3 аккаунта, а в исключительных случаях 4, в первом располагался преподаватель, а во втором и в третьем – полностью все студенты академических групп (рис. 3).

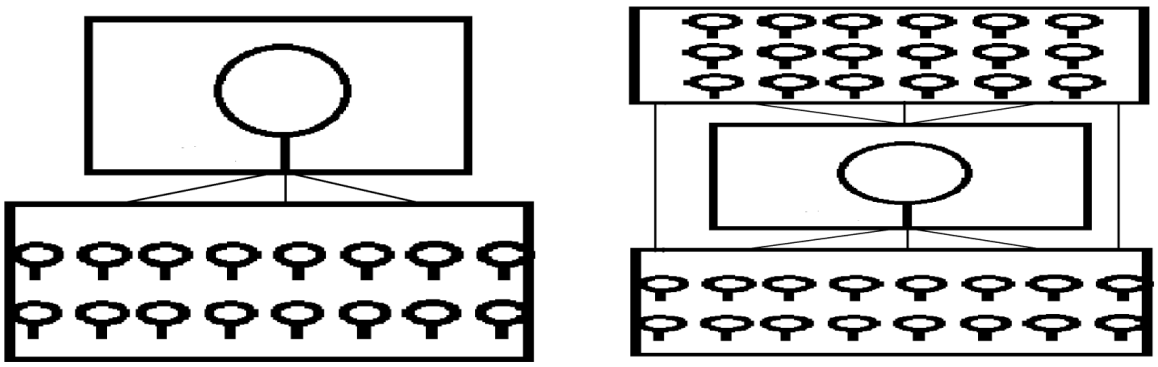


Рисунок 3. Схема коллаборации при фронтальной малой и большой форме

В качестве основы для анализа эффективности разных форм видеоконференцсвязи для повышения уровня коллаборации студентов при реализации профессиональной подготовки, изучались разносторонние показатели. А именно, характеристики группового и командного сотрудничества, социальной адаптированности в группе и уровень коммуникационно-эмоционального комфорта при реализации профессиональной подготовки.

Математико-статистическая обработка данных участников по уровню группового и командного сотрудничества студентов после реализации исследования (Декабрь) между ЭГ1 и ЭГ2, как и между ЭГ1 и ЭГ3 выявила статистическую достоверность различия при $p<0.01$, а между ЭГ2 и ЭГ3 при $p<0.05$. Полученные данные показывают, что внедрение видеоконференцсвязи при различных формах взаимодействия оказывает различный эффект на коллаборацию студентов (рис. 4).

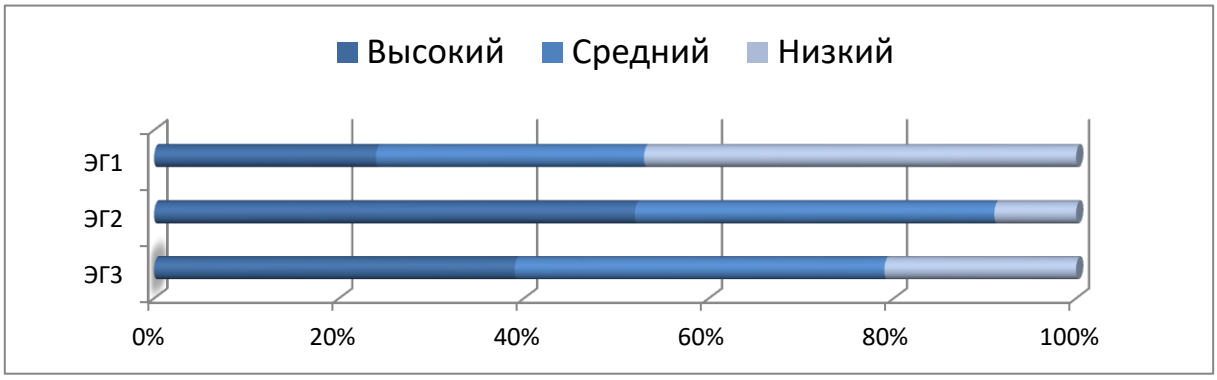


Рисунок 4. Результаты по уровню группового и командного сотрудничества студентов в экспериментальных группах

Статистический анализ данных участников по уровню социальной адаптированности в группе после реализации исследования (Декабрь) между ЭГ1 и ЭГ2, как и между ЭГ1 и ЭГ3 выявил статистическую достоверность различия при $p<0.01$, а между ЭГ2 и ЭГ3 не достоверность различия при $p>0.05$ (рис. 5).

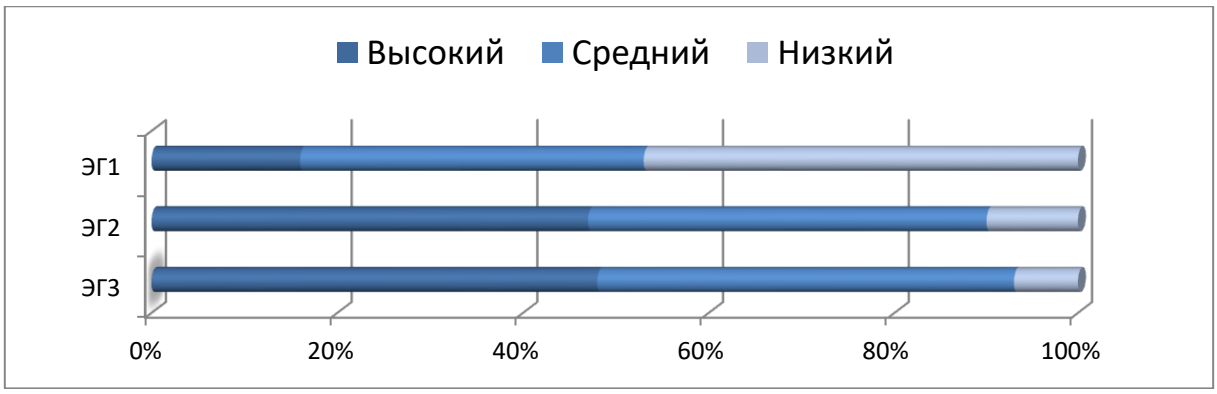


Рисунок 5. Результаты по уровню социальной адаптированности студентов в экспериментальных группах

Статистический анализ данных участников по уровню коммуникационно-эмоционального комфорта после реализации исследования (Декабрь) между ЭГ1 и ЭГ2, как и ЭГ1 и ЭГ3 выявил статистическую достоверность различия при $p<0.05$, а между ЭГ2 и ЭГ3 не достоверность различия при $p>0.05$ (рис. 6).

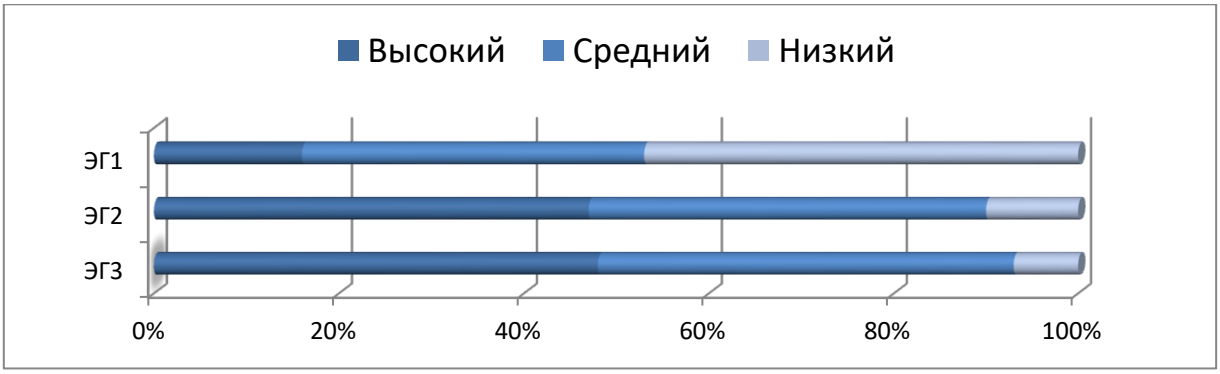


Рисунок 6. Результаты по уровню коммуникационно-эмоционального комфорта студентов в экспериментальных группах

Как показали результаты исследования самый высокий эффект в повышении уровня коллаборации студентов выявлен у студентов ЭГ2, которые осуществляли видеоконференцсвязь в групповых малых и больших формах взаимодействия. В меньшей степени исследование оказало влияние на студентов ЭГ3 при реализации фронтальной формы взаимодействия при видеоконференцсвязи. Самое незначительное влияние зафиксировано у студентов ЭГ1 по повышению уровня коллаборации студентов.

Таким образом, статистически подтвержденное различие при реализации обучения студентов в данных экспериментальных выборках основывалось на своеобразии в каждой фокус-группе социального и учебного взаимодействия преподавателя со студентами и студентами между собой. При этом, не ограничиваясь технической стороной процесса, связанной с разными формами размещением участников образовательного процесса при коммуникации [7]. При индивидуальной форме основной акцент учебного взаимодействия был сделан на коммуникацию преподавателя с одной стороны и каждого студента индивиду-

ально с другой. Реализация обучающей коммуникации и учебные задания осуществлялись преимущественно только по траектории взаимодействия преподаватель-студент, в меньшей степени – студент-студент. Что в свою очередь, как показало исследование, не позволило на достаточном уровне повысить коллаборацию студентов.

При групповой форме реализации видеоконференцсвязи взаимодействие разделилось на два равноправных направления: первое – преподаватель и каждая малая группа, и вторая – студенты между собой внутри каждой малой или большой группы. При реализации этой формы было зафиксировано значительное повышение вовлеченности почти всех студентов к активной учебной деятельности на занятии, по сравнению с индивидуальной формой взаимодействия. Реализация такой формы взаимодействия позволяет достоверно повысить уровень коллаборации студентов педагогического вуза.

В направлении создания самой непринужденной и естественной коммуникации фронтальная форма взаимодействия при видеоконференцсвязи оказалась наиболее действенной. При реализации учебных занятий студенты активно реализовывали взаимодействие с преподавателем и между собой. Однако, следует отметить, что при фронтальной форме реализации видеоконференцсвязи, у части студентов, как на обычном занятии в аудитории с преподавателем, не смотря на высокий уровень его социального присутствия, терялась активность и вовлеченность в реализацию совместной деятельности. Что в свою очередь, возможно, и не позволило достичь высокого уровня коллаборации студентов, как при групповой форме взаимодействия.

Выводы и рекомендации

Результаты исследования по внедрению различных форм взаимодействия для повышения коллаборации студентов в условиях реализации видеоконференцсвязи, могут послужить практическим ориентиром для выбора эффективных форм коммуникации при дистанционном обучения. Математико-статистическая обработка результатов тестирования показала достоверно значимую эффективность внедрения групповой формы коллаборации при реализации видеоконференцсвязи при $p<0.01$ и $p<0.05$, по сравнению с индивидуальной и фронтальной формой взаимодействия. Реализация удаленного обучения с помощью видеоконференцсвязи в групповой форме позволяет повысить уровень коллаборации студентов через повышение командной работы и коммуникации, совместной индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, взаимодействие с участниками образовательных отношений и педагогического общения при обучении и воспитании. Применение групповой и фронтальной форм обучения при видеоконференцсвязи уменьшает двусмысленность взаимопонимания, вызванную стандартной индивидуальной формой коммуникации, и усиливает коллаборацию студентов друг с другом. Это достоверно приводит к повышению уровня производительности в образовательном процессе, сравнимому с взаимодействием лицом к лицу всех участников образовательного процесса, и имеет решающее значение, поскольку позволяет получать информацию посредством коллаборации друг с другом и с контентом на экране. Внедрение видеоконференцсвязи в различных форма-

тах взаимодействия позволит более качественно и удобнее для студентов осуществлять профессиональную подготовку преподавателям, вынужденным находиться в режиме самоизоляции, и преподавателям-совместителям, которые могут осуществлять обучение, не тратя время на преодоление расстояния.

Литература

1. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–124.

2. Шерман Я. От «подрыва» к инновациям: о будущем МООК // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 21–43. Sherman Y. From Disruption to Innovation: Thoughts on the Future of MOOCs. Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. – 2018. – No 4. – P. 21–43.

3. Basaran B. & Yalman M. (2020). Examining university students' attitudes towards using web-conferencing systems in distance learning courses: A study on scale development and application. Knowledge Management and E-Learning, 12 (2), 209–230.

4. Crichton H. & Templeton B. (2013). Collaboration or confrontation? An investiga-tion into the role of prior experiences in the completion of collaborative group tasks by student teachers. European Journal of Teacher Education, 36 (1), 84–96.

5. Le H., Janssen J. & Wubbels T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. Cambridge Journal of Education, 48 (1), 103–122.

6. Mebert L., Barnes R., Dalley J., Gawarecki L., Ghazi-Nezami F., Shafer G., Slater J., & Yezbick E. (2020) Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. Higher Education Pedagogies, 5 (1), 30–51.

7. Nagovitsyn R.S. & Golubeva I.A. (2019). Forming future teachers' communicative competences through the student scientific society activities. Integration of Education, 23 (1), 66–84. https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084

8. Valeeva R. & Kalimullin A. (2019). Teacher education in Russia. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. doi: http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446

УДК 378.1

Л.А. Нефедьев д.ф.-м.н., профессор,
Г.И. Гарнаева, к.ф.-м.н, доцент,
Э.И. Низамова,
Э.Д. Шигапова,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия

ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ «КВАНТОВАЯ ФИЗИКА» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Аннотация. *В процессе подготовки будущих учителей физики в первую очередь следует обратить внимание на то, что физика наука экспериментальная, но при переходе к познанию микромира и мегамира снижается возможность реализации экспериментальной деятельности обучающихся. Авторами предлагается один из способов практического решения этой проблемы, заключающийся в организации и проведении лабораторных занятий с использованием разработанной цифровой версии лабораторных работ по квантовой физике.*

Ключевые слова: *квантовая физика, лабораторный практикум, цифровой лабораторный практикум, цифровизация образования, индивидуальная образовательная траектория, самостоятельная работа, внеурочная деятельность.*

L.A. Nefediev, PhD, Professor,
G.I. Garnaeva, PhD, Associate professor,
E.I. Nizamova,
E.D. Shigapova
Kazan Federal University,
Kazan, Russia

DIGITAL LABORATORY WORKSHOP "QUANTUM PHYSICS" IN THE PREPARATION OF FUTURE PHYSICS TEACHERS

Abstract. *In the process of preparing future physics teachers, first of all, attention should be paid to the fact that physics and science are experimental, but when moving to knowledge of the microworld and megaworld, there are no opportunities for students to carry out experimental activities. The authors will propose one way of practical solution to this problem, which consists in organizing and conducting laboratory studies using the developed digital version of laboratory work in quantum physics.*

Keywords: *quantum physics, laboratory workshop, digital laboratory workshop, digitalization of education, individual educational path, independent work, extracurricular activities.*

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют формирования человека новой поведенческой модели, стремящегося к самостоятельному приобретению знаний, оперативно и адекватно реагирующему на изменения в окружающем мире, предвидящего развитие событий и владеющего навыками работы с современными информационными ресурсами.

Физика как наука является основой научно-технического прогресса. Значение физических знаний и роль физики постоянно возрастают и оказывают влияние на экономическое и культурное развитие общества. Физика как учебный предмет способствует формированию современного научного мировоззрения обучающихся. Согласно действующему ФГОС, обучая физике основной акцент следует сместить с трансляции готовых знаний на овладение методами научного познания окружающего мира. Уделять большее внимание формированию умения формулирования проблем и поиска путей их самостоятельного решения. Деятельностный подход в обучении физике приведет к развитию интеллектуальных способностей и познавательных интересов обучающихся, таким образом влияя на воспитание и развитие полноценной личности [8].

Цель работы заключается в разработке и апробации цифрового лабораторного практикума «Квантовая физика», способствующего развитию профессиональных компетенций будущего учителя физики. Для достижения цели авторы использовали следующие методы: изучение материалов диссертационных исследований, дидактической, психологической, методической и специальной литературы по использованию ИКТ в обучении физике в школе и вузе, изучение и обобщение педагогического опыта; компьютерное моделирование физических процессов, наблюдение, беседа, проведение педагогического эксперимента.

С ростом уровня технической оснащенности школьных кабинетов физики происходило и развитие учебного физического эксперимента в России. Проблемам школьного физического эксперимента посвящены работы методистов:

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. Прояненкова, С.В. Степанова, А.В. Смирнова, Т.Н. Шамало и др.

Использование компьютеров и методика их применения в демонстрационном и лабораторном эксперименте рассматривались в работах О.Е. Данилова, Р.В. Майера, Е.В. Оспенниковой, А.И. Скворцова, А.В. Сорокина, М.И. Старовикова, А.И. Фишмана Л.И., Анциферова, Ю.А. Воронина, И.Б. Горбуновой, В.А. Извозчикова, С.В. Степанова, А.В. Смирнова и др.

При изучении определенных разделов физики формируются разные совокупности компетенций. Такие разделы физики как механика и электродинамика, рассматривающие макроскопические параметры объектов предоставляют возможности для экспериментальной и конструкторской деятельности обучающихся. Деятельность подобного рода приводит к развитию творческих и мыслительных способностей личности [10, 11]. При изучении разделов физики, рассматривающих свойства микромира и мегамира возможность реализации экспериментальной деятельности обучающихся, снижается. В этом случае компьютерное моделирование процессов и явлений, происходящих в этих областях, позволяет частично компенсировать отсутствие реального эксперимента [4–8]. На это необходимо обратить внимание и в ходе профессиональной и методической подготовки учителей физики [1, 2]. Авторы предлагают в качестве метода повышения эффективности организации и проведения лабораторных занятий использование компьютерных технологий в лабораторных исследованиях, а также разработку цифровой версии некоторых лабораторных работ.

Раздел квантовая физика является одним из сложных в усвоении для обучающихся разделов. По мнению авторов, для достижения лучшего результата обучения реальный физический лабораторный практикум по этому разделу целесообразно дополнить компьютерным моделированием тех лабораторных работ, выполнение которых в реальном режиме вызывает затруднения, а компьютерное моделирование позволяет лучше понять физическую суть процессов, происходящих в эксперименте [3, 9, 12].

Работы цифрового лабораторного практикума «Квантовая физика» позволяют связать математический формализм явлений, рассматриваемых в этом разделе физики с их проявлениями в реальности. Поэтому доминирующее внимание в практикуме уделено физической сущности рассматриваемых явлений.

Цифровой лабораторный практикум «Квантовая физика» включает в себя следующие лабораторные работы:

- Внешний фотоэффект.
- Опыт Резерфорда.
- Изучение атомных спектров.
- Дифракция электронов.

Каждая работа представляет собой учебно-методический комплекс, содержащий руководство по выполнению практической части работы, краткие материалы теоретической части работы, интерактивную компьютерную модель физического эксперимента. Модель эксперимента, разработанная с использованием пакета программ Matlab позволяет наглядно представить процессы, про-

исходящие при выполнении эксперимента, и дает возможность изменять параметры, влияющие на ход эксперимента. В модель заложена возможность как математической, так и графической обработки результатов эксперимента. На рисунках 1–4 показаны примеры интерфейса лабораторных работ в процессе выполнения практического задания.

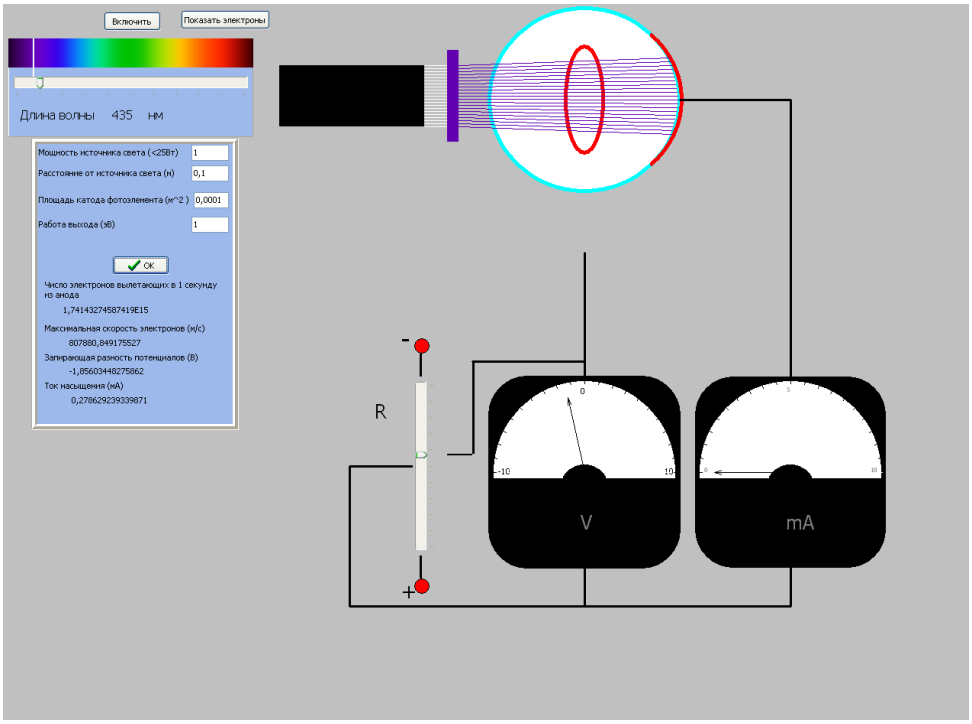


Рисунок 1. Кадр лабораторной работы «Внешний фотоэффект»

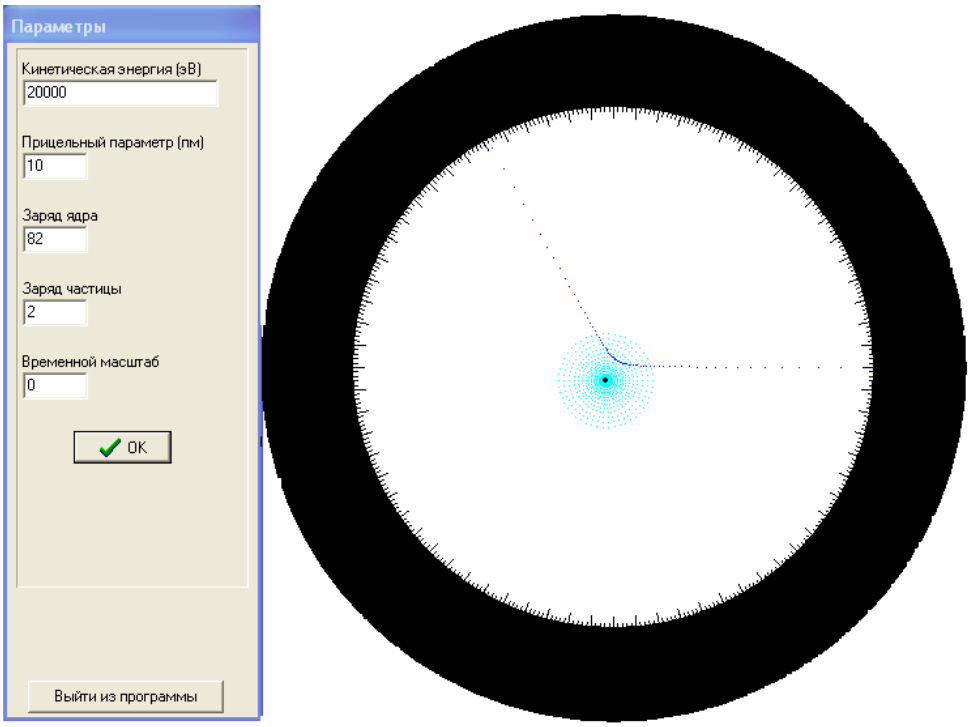


Рисунок 2. Кадр лабораторной работы «Опыт Резерфорда»

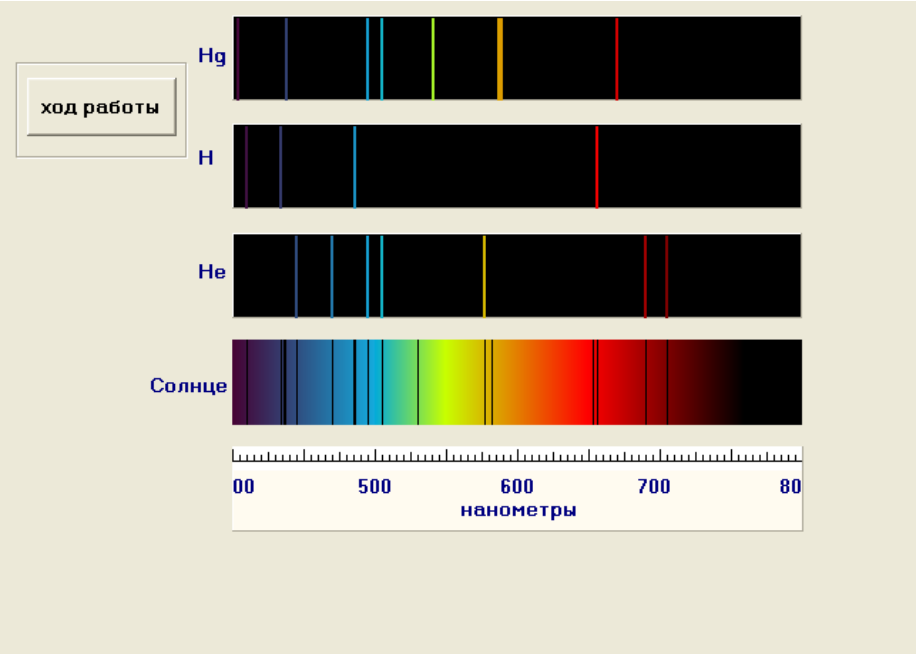


Рисунок 3. Кадр лабораторной работы «Изучение атомных спектров»

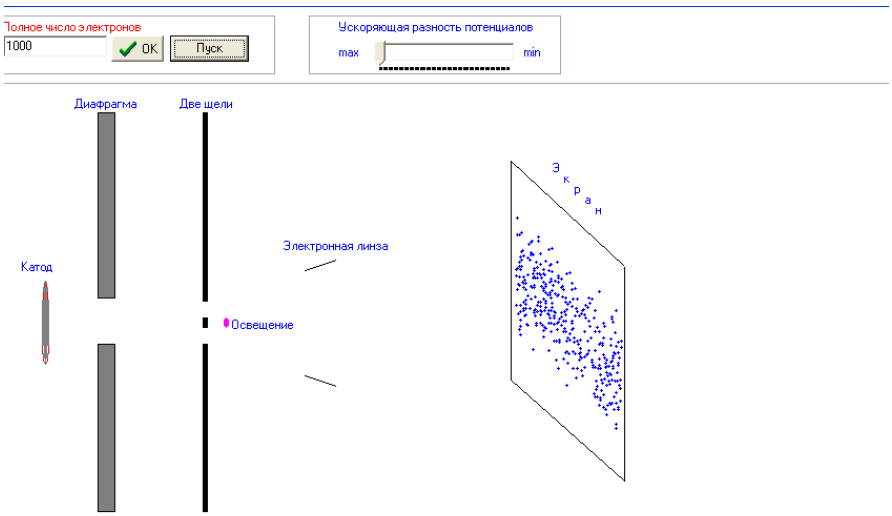


Рисунок 4. Кадр лабораторной работы «Дифракция электронов»

Дисциплина «Современная квантовая физика в образовании» изучается студентами бакалавриата научно-педагогического отделения Института физики КФУ на 4 курсе освоения основной образовательной программы. В 2018–2019 учебном году данную дисциплину осваивало 28 студентов. При освоении данного курса проводились лекционные, практические и лабораторные занятия. Лабораторные работы проводились только в виде натурного эксперимента. Студенты этой группы составляли контрольную группу проводимого педагогического эксперимента по апробации. В 2019–2020 учебном году дисциплину осваивало 30 обучающихся. Лабораторные занятия дополнились работами цифрового лабораторного практикума «Квантовая физика». Студенты этой группы составляли экспери-

ментальную группу проводимого педагогического эксперимента по апробации. Перед освоением дисциплины со студентами обоих групп было проведено входное тестирование, которое позволило определить, что уровень владения базовым теоретическим материалом необходимым для освоения дисциплины у групп совпадает.

Контроль после прохождения лабораторного практикума проводился в форме тестирования, включающего в себя задания разного типа, позволяющие выявить уровень освоения предметной области курса. Итоги тестирования показали, что внедрение цифрового лабораторного практикума «Квантовая физика» в учебный процесс влияет на уровень понимания сути физических процессов, рассматриваемых в квантовой физике.

Результаты проведенного тестирования, наблюдения и беседы во время сдачи отчета по выполнению лабораторных работ показали, что внедрение цифрового лабораторного практикума «Квантовая физика» в учебный процесс позволяет повысить уровень понимания сути физических процессов, рассматриваемых в квантовой физике.

С методической точки зрения имеются различные возможности использования данного цифрового комплекса лабораторных работ. Комплекс цифровых лабораторных работ может использоваться в учебном процессе для проведения как аудиторных, так и внеаудиторных лабораторных занятий, для организации исследовательских практикумов, учебных исследовательских проектов. Очевидным преимуществом является возможность его использования при дистанционном обучении физике.

Литература

1. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D., Information And Communication Technologies Competence Formation Of The Future Teacher Of Physics//4TH International Forum On Teacher Education (Ifte 2018). – 2018. – Vol. 45. Is. – P. 221–227.

2. Garnaeva G.I., Khabibullina G.Z., Shigapova E.D., Nizamova E.I., Akhmedova A.M. // Educational Process Organization of Bachelors in Physics of Pedagogical Course Using Interactive Learning Forms // Proceedings IFTE-2019. – P. 203–210.

3. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Оспенников Н.А. Система дидактического обеспечения лабораторных занятий по физике в условиях применения средств ИКТ // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2012. – № 8.

4. 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.

5. Данилов О.Е. Создание систем виртуальной реальности для обучения физике // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 4. С. 20–27.

6. Майер Р.В. Компьютерное моделирование физических явлений [Текст]: монография / – Глазов: ГГПИ, 2009 г. – 112 с.

7. Оспенникова Е.В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе: метод. Пособие. – М.: Бином: Лаборатория знаний, 2011. – 655 с.

8. Сорокин А.В. Физика: наблюдение, эксперимент, моделирование. Элективный курс: учебное пособие [Текст] – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006 г. – 199 с.

9. Старовиков М.И. Исследовательский учебный эксперимент по физике с компьютерной поддержкой: Книга для учителя – Бийск: НИЦ БПГУ, 2002 г. – 128 с.

10. Степанов С.В., Смирнов С.А. Лабораторный практикум по физике. – М.: ФОРУМ: ИНФРА- М, 2010 г. – 112 с.

11. Хорошавин С.А. Демонстрационный эксперимент по физике: оптика. Атомная физика: кн. для учителя – М.: Просвещение, 2007г. – 79 с.

12. Шамало Т.Н. Усиление наглядности при комплексном использовании компьютерных моделей и учебного физического эксперимента // Проблемы учебного физического эксперимента: сб. науч. трудов / Глазовский гос. пед. ин-т. – Глазов – СПб., 1999. Вып. 8. – С. 34–35.

УДК 378.1

Нефедьев Л.А., д.ф.-м.н., профессор,
Г.И. Гарнаева, к.ф.-м.н, доцент,
Э.И. Низамова,
Э.Д. Шигапова
Казанский федеральный университет,
Институт физики
г. Казань, Россия

ВИРТУАЛЬНЫЙ ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОПТИКЕ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ В ЭПОХУ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ

Аннотация. *В процессе подготовки будущих учителей физики в первую очередь следует обратить внимание на то, что физика наука экспериментальная, но при возникновении экстремальных ситуаций, влекущих за собой переход на дистанционный или смешанный формат обучения использование натурного демонстрационного эксперимента становиться затруднительным или даже невозможным. В этом случае возможно использование виртуального демонстрационного эксперимента. Авторами статьи предлагается один из способов практического решения этой проблемы, заключающийся в разработке, компьютерном моделировании и внедрении в учебный процесс комплекса виртуальных демонстрационных экспериментов по оптике.*

Ключевые слова: *демонстрационный эксперимент, виртуальный эксперимент, натурный эксперимент, обучение физике, смешанное обучение.*

L.A. Nefediev
G.I. Garnaeva,
E.I. Nizamova,
E.D. Shigapova
Kazan Federal University, Institute of Physics,
Kazan, Russia

VIRTUAL DEMONSTRATION EXPERIMENT ON OPTICS WITH BLENDED LEARNING IN THE EPOCH OF EXTREME PHENOMENA

Abstract. *In the process of preparing future physics teachers, first of all, one should pay attention to the fact that physics is an experimental science, but in the event of extreme situations that entail the transition to a distance or mixed learning format, the use of a full-scale demonstration experiment becomes difficult or even impossible. In this case, it is possible to use a virtual demon-*

stration experiment. The authors of the article propose one of the ways to practically solve this problem, which consists in the development, computer modeling and implementation of a set of virtual demonstration experiments in optics into the educational process.

Keywords: *demonstration experiment, virtual experiment, full-scale experiment, teaching physics, blended learning*

При обучении физике одним из важнейших методов является демонстрационный эксперимент, формирующий научное понятие у обучающихся о физическом явлении. Использование демонстрационного эксперимента способствует восприятию обучающимися учебного материала, его пониманию и повышает интерес к изучению физики [3]. Нужно отметить, что сам демонстрационный эксперимент не остается неизменным, постоянно совершенствуется, развивается, пополняется новым оборудованием [7]. Однако следует заметить, что организация натурного демонстрационного эксперимента в эпоху экстремальных явлений сопряжена со значительными трудностями. В условиях перехода на дистанционное или смешанное обучение, например, в период пандемии, использование реального демонстрационного физического эксперимента при изучении физики подчас становится невозможным. В связи с этим возрастает роль виртуального эксперимента, когда использование модели физического процесса становится хорошей методической поддержкой при проведении занятий с использованием соответствующего мультимедийного оборудования [1, 4]. Благодаря возможности изменять параметры смоделированного физического процесса, виртуальные демонстрации становятся особенно эффективными при изучение нового материала, раскрывая более детальную информацию о рассматриваемом явлении [2, 5].

Исходя из вышеуказанного, целью исследования является разработка и апробация комплекса виртуальных демонстраций «Оптика», способствующего развитию познавательного интереса к изучению физики.

Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения методической, дидактической, психологической и специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме исследования; материалов конференций по использованию цифровых технологий в физическом образовании, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта: компьютерное моделирование физических процессов, наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

Причины актуализации применения виртуального лабораторного эксперимента в средней и высшей школе, а также вопросы применения компьютеров в демонстрационном и лабораторном эксперименте были проанализированы в работах Ю.В. Бобылева, Ю.И. Богатырёвой, О.Е. Данилова, А.И. Грибкова, А.И. Фишмана, А.И. Скворцова, Р.В. Даминова и др.

Применение виртуального демонстрационного эксперимента при изучении раздела оптика курса общей физики позволит визуализировать протекание математически сложного многопараметрического физического процесса [6].

Оптика как область науки появилась ещё в древние времена, когда люди пытались понять природу света и объяснить возникновение зрительных образов. Свет обладает двойственной природой: проявляет свойства как электромагнитных волн, так и потока частиц.

Существует ряд явлений, подтверждающих волновую природу света. К ним относится интерференция волн, открытая Томасом Юнгом. Интерференция возникает при наложение когерентных световых волн в результате чего происходит перераспределение светового потока в пространстве, т. е. в одних местах возникают максимумы, а в других – минимумы интенсивности [9]. Проявления интерференции знакомы каждому: это радужная окраска мыльных пузырей, разлитого на поверхности воды бензина или керосина.

В оптике используется множество моделей, помогающих не только проведению качественного, но и количественного анализа световых явлений. Рассмотрим некоторые учебные исследования, которые могут провести обучающиеся с компьютерной программой комплекса моделированных демонстрационных экспериментов по разделу «Оптика» в пакете программ, созданному авторами на С++.

Разработанные виртуальные модели, входящие в состав комплекса, позволяют наглядно представить свойства исследуемых волновых процессов, не в полной мере поддающиеся непосредственному наблюдению при натурном демонстрационном эксперименте. Для визуализации происходящего процесса каждая программа автоматически выполняет математические расчеты, учитывающие изменение многих параметров изменяющегося объекта. В этом случае демонстрационный эксперимент будет представлять собой изучение моделей волновых процессов, когда обучающиеся совместно с преподавателем активно, целенаправленно воздействуют на модель путем создания специальных условий, необходимых для проявления тех или иных свойств модели [8, 10, 11].

На рисунке 1 представлены кадры виртуальной демонстрации эксперимента по интерференции света от двух точечных источников при измененных параметрах. Виртуальная модель позволяет изменять следующие параметры: длину волны света, расстояние между источниками, интенсивности источников, расстояние до экрана, угол ориентации экрана, разрешение экрана, разность фаз источников.

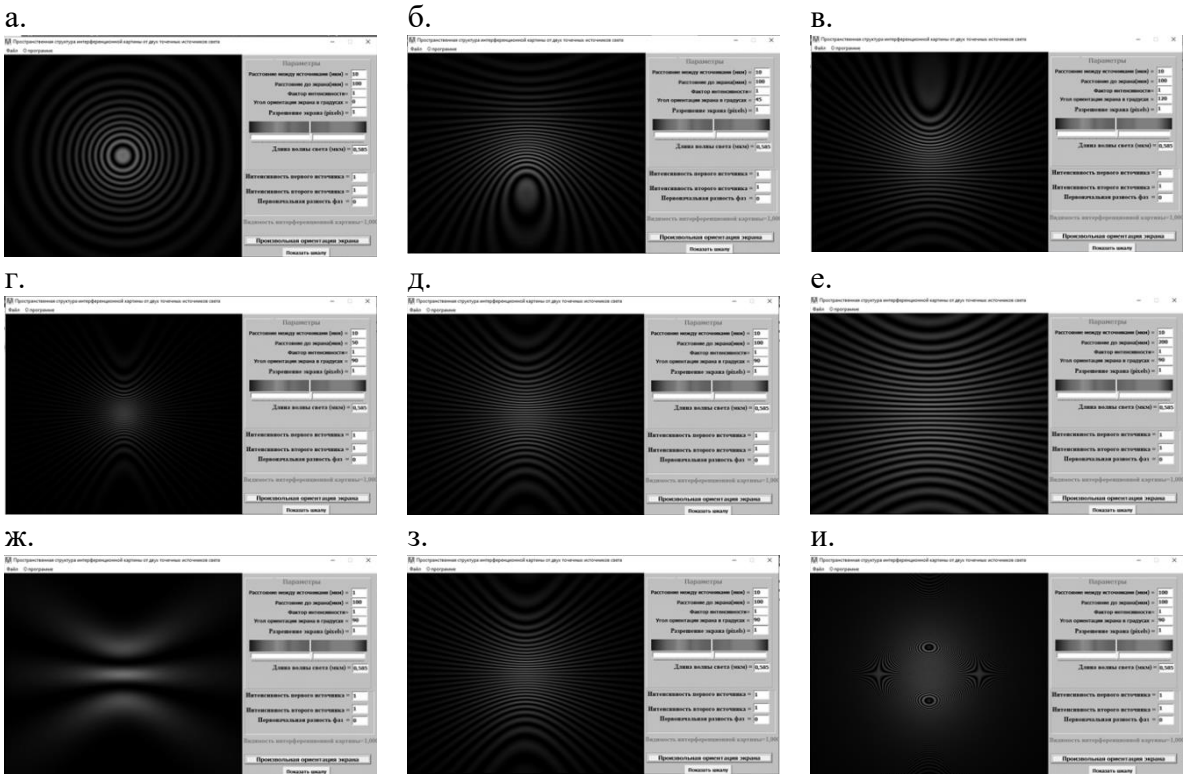


Рисунок 1. Кадры виртуальной демонстрации эксперимента по интерференции света от двух точечных источников: а, б, в – при различных углах ориентации экрана относительно источников света; г, д, е – при различных расстояниях от источников до экрана; ж, з, и – при различных расстояниях между источниками

В разработанном комплексе виртуальных демонстрационных экспериментов также представлена программа, позволяющая продемонстрировать явление интерференции света в системе соприкасающихся плосковыпуклой линзы и плоскопараллельной пластинки, наблюдаемой в виде концентрических окружностей, называемых Кольцами Ньютона.

На рисунке 2 представлены кадры виртуальной демонстрации эксперимента по интерференции света в тонком клине между линзой и пластинкой. Виртуальная модель позволяет получить интерференционную картину в виде «колец Ньютона» и изменять следующие параметры: длину волны падающего излучения, радиус кривизны поверхности линзы, абсолютный показатель преломления вещества между линзой и пластинкой.

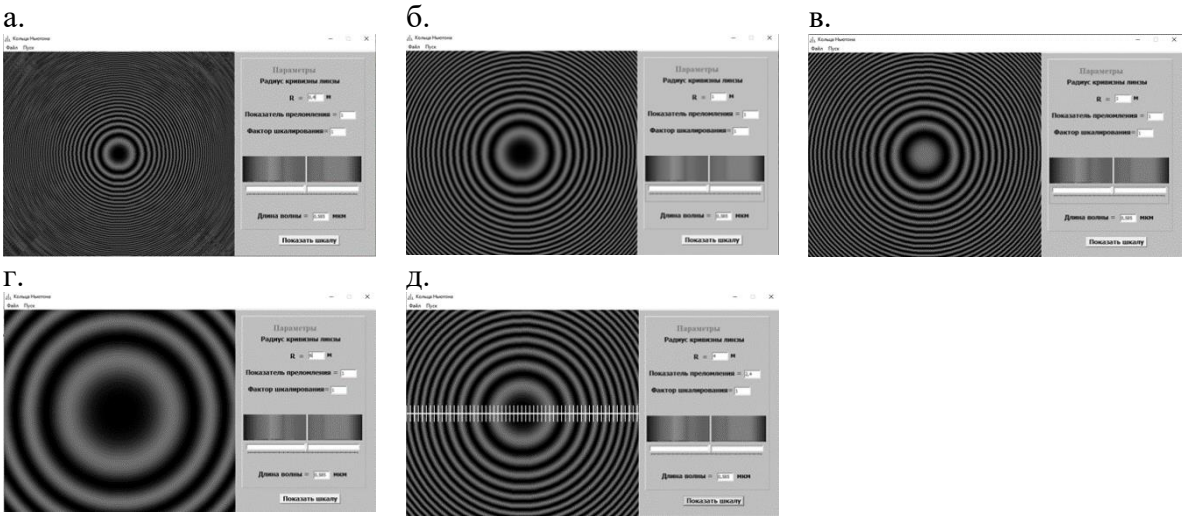


Рисунок 2. Кадры виртуальной демонстрации эксперимента по интерференции света в тонком клине между линзой и пластинкой (Кольца Ньютона):
а – при малом радиусе кривизны поверхности линзы равном 0,4 м;
б, в – при радиусе кривизны поверхности линзы равном 1 м в отраженном и проходящем свете соответственно; г – при радиусе кривизны поверхности линзы равном 6 м;
д – при изменении показателя преломления вещества клина до 2,4

Компьютерная программа позволяет демонстрировать виртуальный эксперимент по получению Колец Ньютона в отраженном и проходящем свете, а также в монохроматическом и белом свете.

Сравнивая изображения, получаемые при проведении натурного демонстрационного эксперимента по наблюдению «колец Ньютона» и виртуальной демонстрации можно заметить, что качество полученного изображения в натурном эксперименте не в полной мере соответствует принципу наглядности, предъявляемому в требованиях к демонстрационному эксперименту (рис. 3). В этом случае на занятии целесообразно дополнительно продемонстрировать и виртуальную модель.

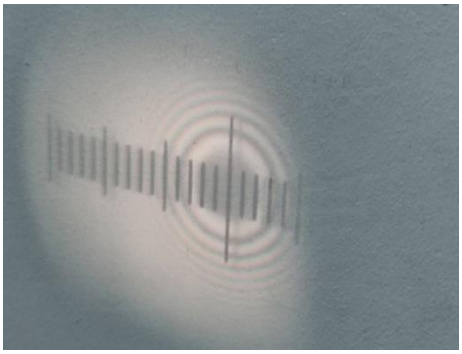


Рисунок 3. Кадр демонстрации натурного эксперимента по наблюдению «колец Ньютона»

Волновому процессу свойственно явление дифракции. Дифракцией называется совокупность явлений, наблюдаемых при распространении света в среде с резкими неоднородностями и связанных с отклонениями от законов геометрической оптики. Дифракция, в частности, приводит к огибанию световыми

волнами препятствий и проникновение света в области геометрической тени [9]. Если препятствие во много раз больше длины световой волны, свет не огибает его, образуя зону тени. Но в случаях, когда размеры препятствий соразмерны с длиной волны, возникает явление дифракции.

На рисунках 4, 5 представлены кадры виртуальной демонстрации эксперимента по дифракции Френеля и Фраунгофера. Виртуальная модель позволяет получить дифракционную картину от отверстия, от одной и нескольких щелей и изменять следующие параметры: длину волны падающего света, радиус отверстия, ширину щели, расстояние от источника света до препятствия и от препятствия до экрана и другие параметры эксперимента.

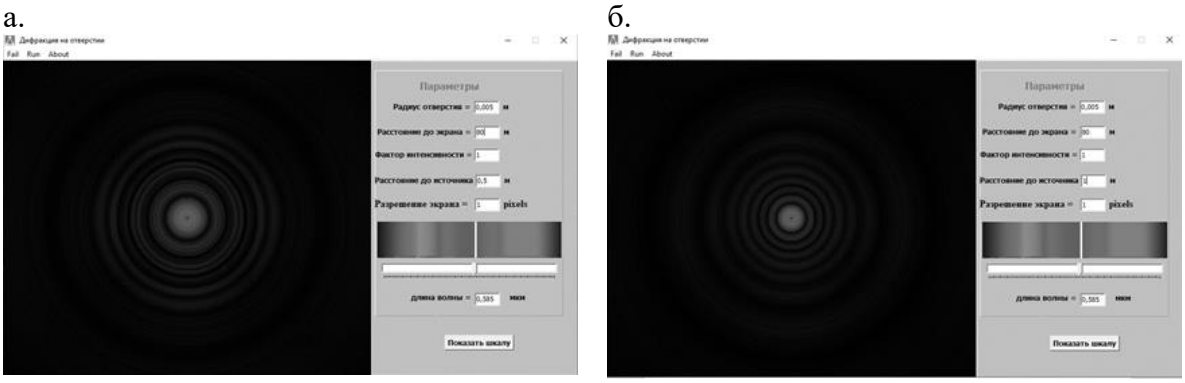


Рисунок 4. Кадры виртуальной демонстрации эксперимента по дифракции Френеля:
а – при расстоянии до источника света равном 0,5 м;
б – при расстоянии до источника света равном 1 м

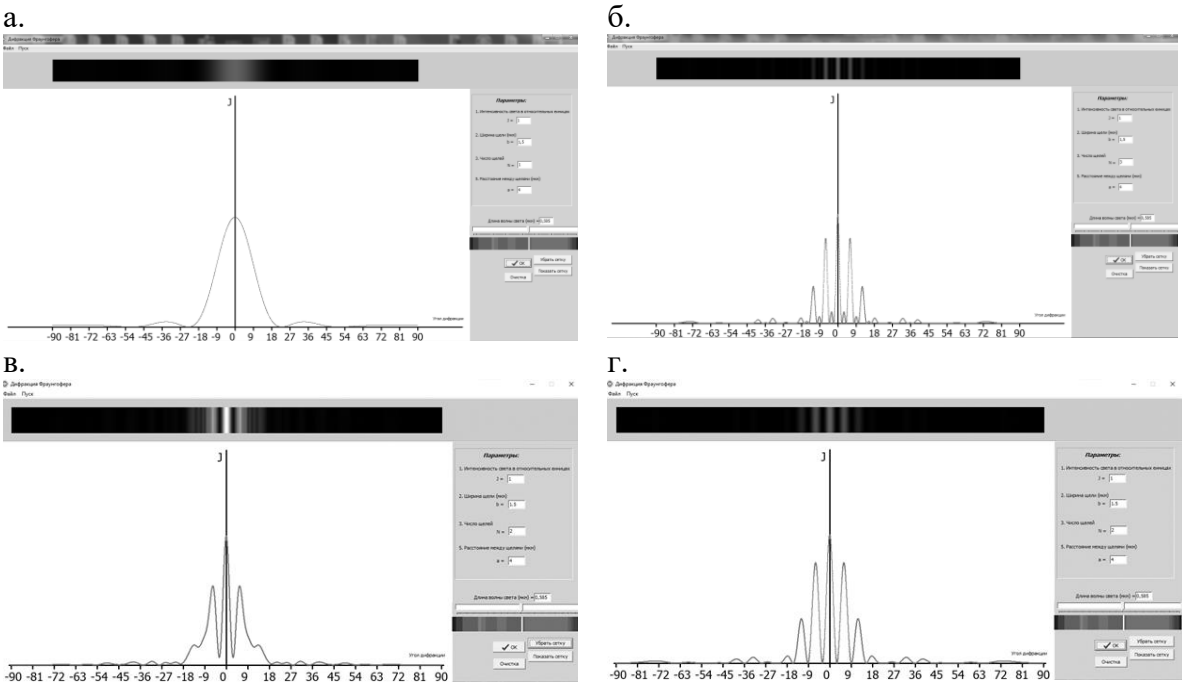


Рисунок 5. Кадры виртуальной демонстрации эксперимента по дифракции Фраунгофера:
а – при количестве щелей равном 1 в монохроматическом свете;
б – при количестве щелей равном 3 в монохроматическом свете;
в – при количестве щелей равном 2 в белом свете;
г – при количестве щелей равном 2 в монохроматическом свете

Рассмотрев изображения, получаемые при проведении натурного демонстрационного эксперимента по наблюдению явления дифракции света и виртуальной демонстрации можно заметить, что качество полученного изображения в натурном эксперименте не в полной мере соответствует принципу наглядности, предъявляемому в требованиях к демонстрационному эксперименту (рис. 6). В этом случае на занятии целесообразно дополнительно продемонстрировать и виртуальную модель.

а. б.

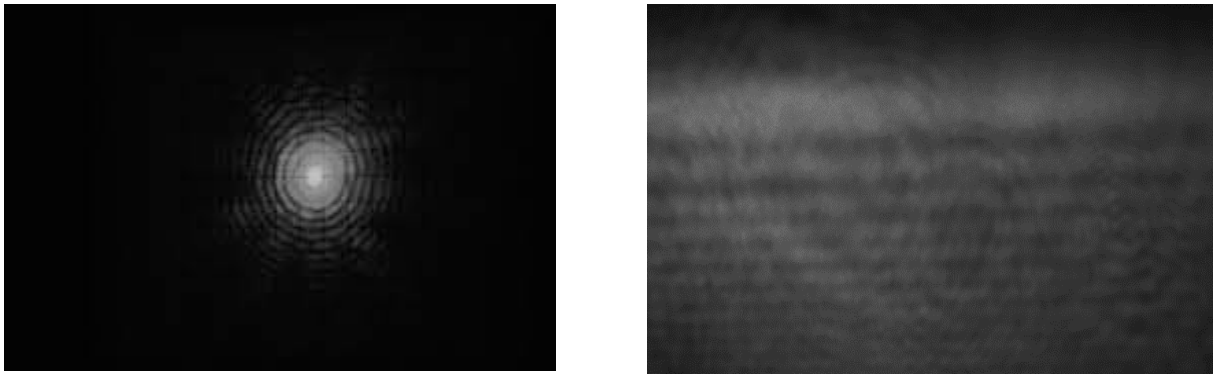


Рисунок 6. Кадры демонстраций натурного эксперимента по наблюдению явления дифракции света (дифракция Френеля и дифракция Фраунгофера)

Разрабатываемый авторами комплекс виртуальных демонстраций по волновой оптике проходит фрагментарную апробацию при реализации дисциплины «Колебания и волны, оптика» со студентами 3 курса, обучающимися по направлению: педагогическое образование, профиль: физика и математика Института физики КФУ. В апробации участвовало 30 студентов, которые высказали свое мнение и оценку созданному комплексу при проведении анкетирования.

Участникам апробации было предложено ответить на ряд вопросов:

Вопрос 1. Сформулируйте что Вы понимаете под «виртуальным демонстрационным экспериментом»?

Выявилось, что у 30 % опрошенных студентов ошибочные представления о виртуальном демонстрационном эксперименте как о снятом на видеокамеру демонстрационном эксперименте.

Вопрос 2. Применялся ли натурный или виртуальный демонстрационный эксперимент при проведении занятий преподавателями?

100 % опрошенных респондентов ответили утвердительно, отмечая, что лекционные занятия по разделам курса общей физики в большинстве своем сопровождались натурным демонстрационным экспериментом. Однако в связи с переходом на дистанционное обучения в условиях пандемии натурный демонстрационный эксперимент стал невозможным, а виртуальный демонстрационный эксперимент не использовался. Респонденты отмечают, что отсутствие демонстрационного эксперимента вызвало затруднения в понимании рассматриваемых явлений.

Вопрос 3. Может ли применение виртуального демонстрационного эксперимента полностью заменить натурный демонстрационный эксперимент?

90 % опрошенных респондентов ответили отрицательно и считают натурный эксперимент неотъемлемой частью изучения физики.

Вопрос 4. Как Вы думаете, можно ли сочетать виртуальный и натурный демонстрационный эксперимент в процессе обучения физике?

На данный вопрос анкеты 100 % опрошенных респондентов ответили утвердительно, отмечая актуальность предложенного сочетания, продиктованного экстремальными ситуациями, возникающими в современном мире.

Вопрос 5. Отметьте достоинства и недостатки применяемого на ваших занятиях комплекса виртуальных демонстрационных экспериментов по волновой оптике.

К достоинствам апробируемого комплекса респонденты отнесли качество получаемого изображения оптических явлений и неограниченные возможности изменения параметров эксперимента. В качестве недостатка отметили некую «оторванность» от реальности.

Анализ результатов анкетирования показал, что имеется необходимость разработки комплекса виртуальных демонстрационных экспериментов по разделам курса общей физики. Актуальность таких разработок продиктована реализацией различных форматов организации процесса обучения. Внедрение моделированного демонстрационного эксперимента при изучении дисциплины «Колебания и волны, оптика» в процессе подготовки будущих учителей физики, позволяет дополнить натурный демонстрационный эксперимент в условиях смешанного обучения.

Выводы и рекомендации. В результате исследования можно сделать вывод о возможности использования комплекса виртуальных демонстраций «Оптика» при реализации смешанного обучения в экстремальных условиях. Комплекс виртуальных демонстраций «Оптика» позволяет свободно моделировать «реальный физический мир» и взаимодействие с объектами с использованием набора трехмерного демонстрационного оборудования и измерительных приборов при отсутствии ограничений на количество одновременно используемых объектов, корректно рассчитывать взаимодействие с объектами в зависимости от вариантов их использования, используя встроенную математическую модель. Использование для сопровождения занятий по физике комплекса виртуального демонстрационного эксперимента по оптике не несет в себе противостояния по отношению к реальному эксперименту. На взгляд авторов, компьютерное моделирование, используемое для визуализации физических процессов способно помочь более полной реализации обучающего потенциала демонстрационного эксперимента и разнообразить формы учебной деятельности. Компьютерные технологии способствуют более эффективной реализации дидактических принципов наглядности, доступности, систематичности.

Литература

1. Nefediev L.A., Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. The use of digital laboratory work in quantum physics in the process of learning physics teachers // Published by Kazan federal university and peer-reviewed under responsibility of IFTE-2020 (VI International Forum on Teacher Education) 2020 г. 1767–1777 с.

2. Бобылев Ю.В. О применении виртуального демонстрационного и лабораторного эксперимента по физике в высшей школе / Ю.В. Бобылев, А.И. Грибков, Р.В. Романов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 21. – С. 163–167.

3. Бобылев Ю.В. Комплексный подход к демонстрационному эксперименту по физике / Ю.В. Бобылев, А.И. Грибков, Р.В. Романов // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3.

4. Богатырева Ю.И., Шахаева Д.В. О применении виртуального эксперимента по физике в основной школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 7 (228). – Выпуск 29. – С. 191–197.

5. Данилов О.Е. Сочетание натурного и вычислительного экспериментов в обучении физике // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 10–11.

6. Данилов О.Е. Учебные компьютерные модели волновых процессов и явлений // Молодой ученый. – 2016. — № 12 (116). – С. 76–83.

7. Карабасова Г.Б. Требование к демонстрационным опытам и совершенствование оборудования учебного демонстрационного эксперимента // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 19–21.

8. Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д. Цифровизация физического эксперимента при подготовке физиков педагогического направления // Казанский педагогический журнал, 2021. – № 1. – С. 140–149.

9. Савельев И.В. Курс физики: учебное пособие: в 3 томах / И.В. Савельев. – 6-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань, [б. г.]. – Том 2: Электричество. Колебания и волны. Волновая оптика – 2019. – 468 с. – ISBN 978-5-8114-4253-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.

10. Скворцов, А.И. Эффективные формы взаимодействия в системе ученик-компьютер при изучении физики в школе и вузе / А.И. Скворцов, А.И. Фишман, Д.А. Таюрский, Л.Э. Генденштейн // Физическое образование в вузах. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 112–120.

11. Фишман А.И. Инновационные технологии создания мультимедийных образовательных ресурсов. Учебная среда XXI+ / А.И.Фишман, А.И.Скворцов // II Международный форум по педагогическому образованию. Сборник тезисов – Казань, 2016 . – С. 342–343.

УДК 378.14

Г.В. Никитовская, к.п.н., доцент
Т.П. Ильевич, к.п.н., доцент
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровье

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Аннотация. *Практическая направленность содержания педагогического образования и организации учебного процесса в вузе рассматривается в современных условиях как одно из оптимальных средств повышения качества подготовки педагогов. Необходимость усиления практико-ориентированной направленности подготовки педагогических кадров определена в проекте Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 года, федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Образование и педагогические науки», профессиональном стандарте педагога.*

Применение практико-ориентированного подхода в образовательном процессе высшей школы обеспечивает возможность интеграции фундаментальных научных знаний с практическим опытом, приобретаемым будущими педагогами в реальной деятельности,

и позволяет наиболее точно определить уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся.

Практико-ориентированный подход к организации образовательного процесса в вузе может быть реализован в следующих направлениях: формирование практического опыта и внедрение его в профессиональную среду посредством прохождения учебных и производственных педагогических практик; формирование личного опыта на основе освоения новых знаний посредством профессионально направленного изучения комплекса учебных дисциплин по отдельным блокам основной образовательной программы; формирование личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов посредством применения практико-ориентированных технологий обучения.

Анализ современных публикаций и диссертационных исследований показывают высокий научный интерес к проблеме повышения практикоориентированности педагогического высшего образования. Разработаны модели практико-ориентированного обучения будущих педагогов в вузе: на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций (В.А. Гуружапов, А.А. Марголис), модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта (В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе), циклическая модель профессионально-прикладной подготовки (Ф.Г. Ялалов) и др.

Цель исследования: *определение особенностей практико-ориентированного обучения в процессе профессиональной подготовки педагогов в условиях высшей школы.*

Методы исследования: *теоретические – анализ научной информации по проблеме исследования, целеполагание; эмпирические – наблюдение, опрос, анкетирование, анализ результатов исследования. База исследования: Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко г. Тирасполь.*

Выводы и рекомендации. *На основе теоретического анализа проблемы были сформулированы следующие выводы. Практико-ориентированный подход в высшем педагогическом образовании в современных условиях становится одним из приоритетных. Реализуется данный подход в основном посредством организации учебных и производственных педагогических практик, профессионально направленного изучения комплекса учебных дисциплин и применения практико-ориентированных технологий обучения, в частности* case-stadi. *Практическая направленность образовательного процесса предполагает тесное трехстороннее взаимодействие преподавателей вуза, обучающихся и работодателей.*

В результате проведения и анализа результатов эмпирического исследования проблемы было определено, что практико-ориентированная подготовка будущих педагогов в условиях высшей школы должна предусматривать опору на прикладные аспекты теоретических знаний и деятельностную подачу содержания педагогического образования; не формальное, а реальное привлечение работодателей к организации образовательного процесса и проведению комплексной оценки итоговых результатов освоения выпускниками вуза основных образовательных программ.

Результаты исследования могут быть использованы *при разработке учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, учебных и производственных практик, реализуемых в условиях высшего образования, при организации исследований в области практико-ориентированной подготовки педагогов в высшей школе.*

Ключевые слова: *практико-ориентированный подход, высшее педагогическое образование, образовательный процесс, профессиональные компетенции, будущий педагог.*

G.V. Nikitovskaya, Dr.PhD Associate professor
T.P. Ilyevich, Dr.PhD Associate professor
Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko
Tiraspol, Pridnestrov'ye

FEATURES OF PRACTICE-ORIENTED TEACHING IN THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS AT A UNIVERSITY

Abstract. *The practical orientation of the content of pedagogical education and the organization of the educational process at the university is considered in modern conditions as one of the optimal means of improving the quality of teacher training. The need to strengthen the practice-oriented orientation of teaching staff training is defined in the draft Strategy for the development of the system of lifelong pedagogical education in the Russian Federation for the period up to 2030, federal state educational standards of higher education in the direction of "Education and pedagogical sciences", the professional standard of a teacher.*

The use of a practice-oriented approach in the educational process of higher education provides an opportunity to integrate fundamental scientific knowledge with practical experience acquired by future teachers in real activities, and allows you to most accurately determine the level of formation of students' professional competencies.

A practice-oriented approach to the organization of the educational process at a university can be implemented in the following areas: the formation of practical experience and its introduction into the professional environment through the passage of educational and industrial pedagogical practices; the formation of personal experience based on the development of new knowledge through a professionally directed study of a complex of academic disciplines in individual blocks of the main educational program; the formation of personal qualities and professional competencies of future teachers through the use of practice-oriented learning technologies.

Analysis of modern publications and dissertation research shows a high scientific interest in the problem of improving the practice-orientation of pedagogical higher education. Models of practice-oriented training of future teachers at the university have been developed on the basis of network interaction of educational organizations (V.A. Guruzhapov, A.A. Margolis), a model of practice-oriented training of teachers, taking into account the requirements of professional and educational standards (V.P. Solomin, V.A. Rabosh, A.G. Gogoberidze), a cyclical model of vocational training (F.G. Yalalov), etc.

Purpose of the research: *to determine the features of practice-oriented teaching in the process of professional training of teachers in a higher school.*

Research methods: *theoretical – analysis of scientific information on the research problem, goal-setting; empirical – observation, polling, questioning, analysis of research results. Research base: Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol.*

Conclusions and recommendations. *Based on the theoretical analysis of the problem, the following conclusions were formulated. A practice-oriented approach in higher pedagogical education in modern conditions is becoming one of the priorities. This approach is implemented mainly through the organization of educational and industrial pedagogical practices, professionally oriented study of a complex of academic disciplines and the use of practice-oriented learning technologies, in particular case-stadi. The practical orientation of the educational process presupposes close three-way interaction of university teachers, students and employers.*

As a result of conducting and analyzing the results of an empirical study of the problem, it was determined that the practice-oriented training of future teachers in the conditions of higher education should provide for reliance on the applied aspects of theoretical knowledge and the activity-oriented presentation of the content of pedagogical education; not formal, but real involvement of employers in organizing the educational process and conducting a comprehensive assessment of the final results of mastering basic educational programs by university graduates.

The research results can be used *in the development of curricula, work programs of academic disciplines, educational and industrial practices, implemented in higher education, in the organization of research in the field of practice-oriented training of teachers in higher education.*

Keywords: *practice-oriented approach, higher pedagogical education, educational process, professional competencies, future teacher.*

Введение. В современных социально-культурных и экономических условиях получение высшего образования становится для молодежи элементом социального статуса. Работник с высшим образованием востребован на рынке труда, независимо от того, что выпускник колледжа, как правило, владеет более развитыми в прикладном аспекте профессиональными компетенциями. В связи с чем, одним из средств повышения качества подготовки в вузе выступает деятельностная подача содержания высшего образования, в том числе педагогического, практическая направленность организации учебного процесса, усиление связи «студент – преподаватель – работодатель».

Практико-ориентированное обучение в условиях вуза, как отмечает И.Ю. Тарханова, обеспечивает интеграцию фундаментальных научных знаний с практическим опытом, приобретаемым будущими педагогами в реальной деятельности, и позволяет наиболее точно определить уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся [6].

Приоритет практико-ориентированной подготовки педагогических кадров определен в проекте Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 года, федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Образование и педагогические науки», в профессиональном стандарте педагога.

Теоретический анализ литературы. Высокий научный интерес к проблеме повышения практикоориентированности высшего педагогического образования подтверждает анализ публикаций последних лет. В современных исследованиях определены содержание, особенности применения и опыт реализации практико-ориентированного обучения в процессе подготовки педагогов (Л.В. Ведерникова, Н.Н. Ильина, Р.С. Сафин, В.П. Соломин, И.Ю. Тарханова, Н.И. Ульяшин, К.А. Чебанов и др.).

Разработаны модели практико-ориентированной подготовки педагогов в условиях вуза: на базе сетевого взаимодействия образовательных организаций (В.А. Гуружапов, А.А. Марголис); на основе производственно-технологического компонента деятельности (Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин); модель с учетом требований профессионального и образовательного стандарта (В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе); циклическая модель профессионально-прикладной подготовки (Ф.Г. Ялалов) и др.

Так, Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. связывают процесс педагогической подготовки с реализацией профессиональной направленности обучения, содержательным овладением способами профессиональной деятельности на основе производственно-технологического компонента обучения в вузе. Причем авторы

отмечают значимость активности самого обучающегося, выступающей залогом успешного развития профессионального мышления будущего педагога [3].

К.А. Чебанов, В.А. Бурляева, Т.А. Надеева предлагают специализированные программы практико-ориентированного педагогического образования, основанные на принципах дуальной системы обучения. Основными характеристика таких программ авторы называют непрерывность, задачность и результативность [7]. Непрерывность предполагает занятость студентов в образовательной организации в период всего учебного года, участие в долговременных проектах. Задачность предусматривает необходимость решения будущими педагогами конкретных задач, включение их в деятельность образовательной организации. Результативность обеспечивается реальным вкладом каждого студента в деятельность образовательной организации, продукты деятельности будущих педагогов и результаты, которые можно объективно зафиксировать и оценить.

Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.А. Поворознюк выстраивают свою модель практико-ориентированной подготовки на основе развития субъектной профессионально-личностной позиции педагога в событии и в качестве основных направлений организации образовательного процесса в вузе называют:

– формирование практического опыта и внедрение его в профессиональную среду посредством прохождения учебных и производственных педагогических практик;

– формирование личного опыта на основе освоения новых знаний посредством профессионально направленного изучения комплекса учебных дисциплин по отдельным блокам основной образовательной программы;

– формирование посредством практико-ориентированных технологий обучения личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов [1].

Определенный интерес представляет разработанная В.П. Соломиным, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе модульная программа практико-ориентированной подготовки педагогов, которая предусматривает свою реализацию не только на уровне бакалавриата. Отдельные модули применимы в магистерских программах и программах дополнительного профессионального образования [5].

Теоретический анализ современных исследований практико-ориентированного обучения педагогов показывает актуализацию проблемы преемственности, которая позволяет обеспечить гибкость системы педагогического образования и взаимодействие составляющих ее уровней [4], а также проблемы разработки практико-ориентированных моделей подготовки педагогических кадров на основе андрагогического подхода [2].

Цель исследования. На основе теоретического анализа проблемы была определена цель настоящего исследования, которая выражается в определении особенностей практико-ориентированного обучения в процессе профессиональной подготовки педагогов в условиях вуза.

База исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко со студентами, обучающимися по укрупненной группе направлений «Образование и педагогические науки» и работодателями – руководителями организаций образования г. Тирасполь.

Методы и методики исследования.

В качестве методов исследования были применены:

– теоретические – целеполагание, анализ научной информации по проблеме исследования;

– эмпирические – наблюдение, опрос, анкетирование;

– качественный и количественный анализ полученных данных.

Анкетирование было направлено на оценку профессионально-значимых качеств будущих педагогов, их готовности к практической педагогической деятельности. С помощью анкеты была произведена оценка мнения выпускников факультета педагогики и психологии, а также позиции работодателей о качестве педагогической подготовки в вузе и факторах профессионального становления будущих педагогов.

Результаты исследования. В рамках данного исследования нас в большей степени интересовало **изучение мнения выпускников и работодателей относительно факторов, которые могут оказывать наибольшее влияние на эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов** и способов повышения качества подготовки выпускников в условиях обучения в вузе.

Результаты анкетирования позволили заключить, что будущие педагоги более приоритетными считают такие факторы, как: сформированность практических знаний и умений, развитие аналитических способностей, инновационного мышления и общей культуры. Владение иностранными языками и навыки педагогического управления выпускники относят к наименее значимым факторам **эффективности своей профессиональной деятельности в ближайшем будущем**.

Точка зрения работодателей соответствует мнению опрошенных студентов по пункту «практические знания и умения» (первая позиция в ранге), а также «способность к анализу новой информации, развитие новых идей» (соотношение позиций в ранге 4 и 4,5). То есть, и выпускники вуза, и работодатели осознают важность практикоориентированности высшего педагогического образования, готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в быстро меняющихся условиях. Кроме того, для работодателей не менее важны высокая общетеоретическая подготовка и умения работать в коллективе. В меньшей степени по результатам анкетирования работодателей такое влияние оказывают навыки управления людьми и готовность к дальнейшему обучению (табл. 1).

Таблица 1

Факторы эффективности профессиональной деятельности будущего педагога, (%)

Факторы	Выпускники	Ранг по выпускникам	Работодатели	Ранг по работодателям
Общетеоретическая подготовка	29,2	6,5	53,3	2
Практические знания и умения	32,7	1	66,7	1
Общая культура	31,6	2,5	6,7	7
Карьерный рост и профессиональное развитие	31,6	2,5	20,0	5
Навыки педагогического управления	19,2	8	0,0	9
Способность к анализу новой информации, развитие новых идей	30,4	4,5	30,0	4
Готовность к дальнейшему обучению	29,2	6,5	3,3	8
Умение работать в команде	30,4	4,5	42,9	3
Владение иностранным языком	9,2	9	14,3	6

Корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена) не выявила статистической значимости взаимосвязи данных факторов. Мнения работодателей и будущих педагогов различны.

Совпадают мнения работодателей и выпускников о том, что современному педагогу необходимо владеть высоким уровнем практических знаний, способами командной работы, уметь критически оценивать новую информацию, генерировать и развивать новые идеи в педагогической деятельности. Этому во многом может способствовать практико-ориентированное обучение.

Анализ факторов повышения качества педагогической подготовки в вузе показал, что для выпускников – это значимость качественной организации учебных и производственных педагогических практик, возможность трудоустройства по специальности еще в период обучения в вузе, применение в образовательном процессе современных методов и технологий обучения. Работодатели в качестве приоритетных факторов также отметили необходимость качественной организации разных видов практик, применение современных методов и технологий обучения, а также современное программное обеспечение образовательного процесса (табл. 2).

Таблица 2

Факторы повышения качества подготовки будущего педагога, (%)

Факторы	Выпускники	Ранг по выпускникам	Работодатели	Ранг по работодателям
Повышать качество подготовки не требуется, оно уже обеспечено	8,3	9	8,6	9
Дополнительные образовательные программы	16,7	8	20,0	7
Четкие требования к студентам со стороны преподавателей	16,7	7	14,3	8
Квалифицированные преподаватели	20,8	6	22,9	6
Современное программное обеспечение	25,0	5	42,9	3
Современное учебно-методическое обеспечение	29,2	4	28,6	4,5
Современные методы и технологии обучения	37,5	3	48,6	2
Содействие в трудоустройстве в период обучения	45,8	2	28,6	4,5
Качественная организация практик	87,5	1	74,3	1

Корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена) по данному вопросу не выявила статистической значимости взаимосвязи данных факторов. Мнения работодателей и выпускников вуза различны.

Результаты анкетирования подтверждают необходимость усиления практикоориентированности высшего педагогического образования, увеличение объемов практик, качества их организации и проведения, применения в учебном процессе современных практико-ориентированных образовательных технологий.

Заключение. На основе теоретического анализа проблемы было определено, что одним из приоритетных методологических подходов к подготовке педагогов в вузе на современном этапе становится практико-ориентированный подход, который реализуется посредством организации учебных и производственных педагогических практик, профессионально направленного изучения комплекса учебных дисциплин, применения практико-ориентированных технологий обучения, в частности case-stadi, проектного обучения. Практическая направленность образовательного процесса предполагает тесное трехстороннее взаимодействие обучающихся, преподавателей вуза и работодателей.

В результате проведения и анализа результатов эмпирического исследования пришли к выводу, что практико-ориентированная подготовка будущих педагогов в условиях высшей школы должна предусматривать опору на прикладные аспекты теоретических знаний и деятельностную подачу содержания педагогического образования; не формальное, а реальное привлечение работодателей к организации образовательного процесса и проведению комплексной оценки итоговых результатов освоения выпускниками вуза основных образовательных программ.

Литература

1. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворознюк О.А. Модель процесса практико-ориентированной подготовки педагога в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 55–68.

2. Ильевич Т.П., Жолтяк Е.В. Андрагогический подход к педагогическому моделированию в системе непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 8.

3. Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. Подготовка будущего педагога профессионального обучения на основе практико-ориентированного компонента деятельности // The Scientific Heritage. – 2020. – № 46–4 (46). – С. 15–17.

4. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1 (138). – С. 41–47.

5. Соломин В.П., Рабош В.А., Гогоберидзе А.Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145–151.

6. Тарханова И.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Опыт реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Материалы Всероссийского форума. / Составитель Ю.В. Румянцев. – 2018. – С. 5–11.

7. Чебанов К.А., Бурляева В.А., Надеева Т.А. Практико-ориентированная концепция оптимизации профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 22–23.

УДК 378

Е.А. Никитская, к.п.н., доцент
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя,
г. Москва, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРИСУТСТВИЕ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос об использовании специалистами социальной сферы интернет-пространства в качестве средства профилактики отклоняющегося поведения, обращается внимание на подготовку специалистов в системе дополнительного образования по проблемам защиты несовершеннолетних от вредоносного медиапространства.* ***Целью*** *статьи является представление рекомендаций специалистам социальной сферы по взаимодействию в пространстве социальных сетей, в частности алгоритмы работы с позитивным и негативным контентом для решения психолого-педагогических задач. В* ***заключительной части*** *статьи представлены основные выводы по результатам исследования, которые могут быть полезны социальным педагогам, социальным работникам,*

инспекторам по делам несовершеннолетних, а также иным субъектам профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: *социальные сети, интернет, специалисты социальной сферы, профилактика, девиантное поведение, воспитательная работа, профилактика, несовершеннолетние.*

E.A. Nikitskaya,
Dr. PhD, Associate Professor
V.Y. Kikoty Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia

PROFESSIONALLY ORIENTED PRESENCE OF SOCIAL SPECIALISTS IN THE INTERNET

Abstract. *The article deals with the use of the Internet as a means of preventing deviant behavior by social workers, draws attention to the training of professionals in the system of additional education on the problems of protecting minors from harmful media space. The* ***purpose*** *of the article is to provide recommendations for social sphere specialists on how to interact in the space of social networks, in particular, algorithms of working with positive and negative content to solve psychological and pedagogical problems. The* ***final part of the article presents*** *the main findings of the research that may be useful for social teachers, social workers, juvenile affairs inspectors, and other subjects of prevention of deviant behavior of minors.*

Keywords: *social networks, Internet, social specialists, prevention, deviant behavior, educational work, prevention, minors.*

Проблема исследования. Рассуждать о мощном влиянии социальных сетей и интернет-пространства на жизнедеятельность современного человека – это декларировать общеизвестные факты. Один из создателей интернета Тим Бернерс-Ли – человек придумавший протокол HTTP и язык HTML, без которого было бы невозможно существование всемирной паутины в современном виде, еще в 2019 году опубликовал письмо, посвященное 30-летию сети, в котором заявил о том, что главная идея интернета была перевернута с ног на голову и порой даже сожалеет о своем изобретении. Facebook, Google и Amazon теперь монополизируют почти все, что происходит в Интернете, от наших покупок до новостей, которые мы читаем.

По мнению Бернерса–Ли, в современной сети можно выделить три основные негативные категории: умышленное злонамеренное поведение (например, хакерские атаки, спонсируемые влиятельными бизнес-институтами и властными структурами или онлайн-харассмент); ситуацию, когда на пользователе или личных данных зарабатывают деньги (например, получают доходы от рекламы), так как такая модель поощряет использование кликбейта и вирусное распространение дезинформации (Бернерс-Ли назвал данное явление «извращенной мотивацией»); и негативные последствия онлайн-общения, которое, зачастую, может нести в себе ненависть и навязывание поляризованного мнения.

«В то время как первую категорию мы не можем искоренить полностью, мы все же можем создать законы и нормы, чтобы минимизировать такое поведение по аналогии с офлайном. Вторая категория нуждается в переработке системы и появлении новых стимулов. И, наконец, последняя категория требует

исследования, чтобы понять, как работают текущие системы, можно ли ввести новые, либо стоит внести изменения в уже существующие», – считает создатель Всемирной паутины.

По мнению Тима Бернерса-Ли, в том, что Интернет приобрел современные черты, нельзя обвинять только сильных мира сего, конкретную социальную сеть или человеческую природу. Он рекомендует сосредоточиться на причинах, привносящих негатив в интернет, и бороться с ними совместными усилиями как единое онлайн-сообщество.

«Сеть – она для всех, и у всех нас есть силы, чтобы ее изменить. Это будет нелегко. Но если мы немного помечтаем и поработаем, то получим такой интернет, какой захотим», – заключил программист. Получится у него или его последователей изменить современный интернет – вопрос открытый. Между тем, уже сейчас можно с уверенностью сказать, что Всемирная сеть не является супер-библиотекой, как это было задумано изначально, а представляет из себя мощный инструмент, направленный на формирование общественного сознания, а также общества как такого. На современном этапе развития общества в социальных сетях ведутся войны, совершаются революции, подготавливаются преступления, теряются жизни, устанавливаются отношения, звучат молитвы и проповеди, учатся студенты и т.д. Например, мировая аудитория пользователей сети Facebook в январе прошлого года достигла 2,5 миллиарда человек. Для наращивания аудитории требуется постоянно производить сенсации, что довольно проблематично в существующем информационном поле. Поэтому возникли такие понятия, как «хайп», «кликбейт», «мем». По сути, они означают, что «новости» вытягиваются из материала, в котором их нет. Основная задача – заставить пользователя щелкнуть (кликнуть) по заголовку. В идеале – дочитать сообщение до конца, а еще лучше – ввязать в обсуждение материала в комментариях или сделать перепост в социальных сетях. Для этого современные авторы не стесняются воздействовать на эмоции своих читателей. Естественно, что наиболее популярными получаются материалы, воздействующие на базовые эмоции или инстинкты: страх, гнев, жалость, сексуальное влечение.

Цель исследования: актуализация вопросов профессионально-ориентированного присутствия медиаграмотных специалистов социальной сферы для решения социально-педагогических задач.

Исследование. Профессионально-ориентированное присутствие в социальных сетях специалистов социальной сферы в условиях современного цифровизированного общества является профессиональной задачей в контексте социализации и ресоциализации несовершеннолетних [1]. Воспитательная и профилактическая работа в интернет-пространстве играет важную роль в формировании, развитии личности несовершеннолетнего, а также предупреждении девиантного поведения молодежи. В настоящее время специалистами социальной сферы обращается внимание на современную тенденцию, когда дети и подростки ищут ответы на интересующие вопросы не только в поисковых системах интернета, а зачастую в социальных сетях. В таких условиях, если в социальных сетях будет достойный ответ, то большая вероятность, что этот ответ сможет повлиять на позитивную социализацию и формирование просоциального поведения несовершеннолетних,

если же ответ будет носить криминальный, экстремистский, антигосударственный подтекст мы рискуем получить через относительно небольшой период времени маргинальное поколение у которого будут отсутствовать просоциальные ценности, установки, мировоззренческие конструкты.

По мнению, профессора А.М. Шестерины работа по профилактике неконструктивного поведения в интернет пространстве и в социальных сетях может вестись в двух направлениях – глобальном, то есть сформировать концепты экологичного пребывания в интернет пространстве и данный подход должен стать частью политики государства по отношению ко всем сферам жизни общества; индивидуальном, то есть когда принципы индивидуальной информационной гигиены становятся частью жизни каждого человека и навыки интернет грамотности воспринимаются как норма [3; 2, с. 29].

Вместе с тем грамотность в области интернет-технологий и общения в социальных сетях – является актуальной проблемой для профессионального социально-педагогического сообщества в целом, что заставляет всерьёз задуматься о разработке и внедрении уже на этапе обучения в высшей школе воспитательных и профилактических технологий с целью компетентностной подготовки специалистов социальной сферы к работе в интернет-пространстве. Обязательным условием эффективной работы по данному направлению является включение в профилактическую работу родителей или лиц их замещающих, педагогов и самих обучающихся.

Прежде, чем формировать программы профилактики отклоняющегося поведения в информационном пространстве необходимо подготовить специалистов через систему дополнительного образования. В качестве субъектов обучения могут выступать преподаватели университетов, колледжей и техникумов, учителя школ, педагоги-психологи, социальные педагоги, инспектора ПДН, заинтересованные проблемой родители. Ориентировочно можно представить следующий план тем для подготовки специалистов социальной сферы.

Тема	**Содержание**	**Примечание** При увеличении часов на изучение данной темы возможно включение следующего содержания
Раздел 1. Нормативно-правовые основы информационной безопасности		
Тема 1.1. Нормативно-правовые документы, обеспечивающие защиту несовершеннолетних в интернете	Основные нормативно- правовые документы, регулирующие информационные правоотношения в РФ. Классификация правовых понятий, используемых в законе о защите детей. Понятия информационной безопасности. Проблемы правового регулирования информационных процессов: сравнительный анализ опыта России и других стран.	Преступность несовершеннолетних в сфере оборота компьютерной информации, учета и хранения данных. Анализ уголовно-правовых норм о компьютерных преступлениях и мошенничестве в сфере компьютерной информации.

Раздел 2. Психолого-педагогическое сопровождение обеспечения безопасности несовершеннолетних в интернет-пространстве		
Тема 2.1. Специфика психологических особенностей обучающихся разных возрастов цифрового поколения	Психология современного поколения детей и подростков как поколения «Digital natives» (цифровые с рождения). Влияние виртуального пространства на развитие познавательной сферы несовершеннолетних. Новообразования личности, связанные с погружением в виртуальную реальность и цифровую среду.	Проблемы интернет аддикции у несовершеннолетних: профилактика, коррекция, ресоциализация. Кибербуллинг и другие формы травли: исключение, домогательство, аутинг, киберсталкинг, фрейпинг, поддельные профили, диссинг, обман, тролинг, кетфишинг.
Тема 2.2. Формирование психологической безопасности несовершеннолетних в информационном пространстве	Психологическая безопасность обучающегося в информационном пространстве как новая задача образования. Психологическая безопасность как комплексное состояние, характеризующее уровень психологического благополучия.	Методики и технологии работы по формированию психологической безопасности обучающегося в пространстве интернет, и противостояние деструктивным явлениям.
Раздел 3. ***Медийно-информационное образование как профилактика угроз в интернет-пространстве***		
Тема 3.1. Медийно- информационная грамотность как одна из ключевых компетенций специалиста	Медийно-информационная грамотность как результат медиаобразования. Понятие «медийно-информационная грамотность»: структура и содержание. Критерии и индикаторы медийно- информационной грамотности.	Рекомендации по профилактике негативных сторон коммуникации в виртуальной среде.
Тема 3.2. Роль медийно-информационной грамотности в обеспечении общего и высшего образования	Медиаобразование школьника и студента в условиях современной системы образования. Интегрирование медиаобразования в учебно-воспитательный процесс школы, вуза, колледжа и других организаций.	Комплексное развитие медиаобразования и правового просвещения в современной образовательной организации. Взаимодействие семьи, образовательной организации и иных ведомств в процессе формирования медиаинформационной грамотности несовершеннолетнего.
Тема 3.3. Медиаобразовательные технологии в профилактике угроз интернет-пространства	Медиаобразовательные технологии: цели, содержание, форматы, способы реализации.	Использование медиаобразовательных технологий с точки зрения профилактики угроз интернет- пространства.
Итоговая аттестация		
Итоговая аттестация	Зачет Тестирование/проект	

Особое внимание специалистам (особенно сотрудникам полиции, инспекторам ПДН) следует обращать на вновь появляющиеся и стремительно развивающиеся угрозы, например рост числа сайтов с информацией о суицидах и способах покончить с жизнью; форумов потенциальных самоубийц; появление экстремистскх и террористических сайтов, разжигающих национализм, фашизм, шовинизм и национальную рознь, и неприязнь; развитие сайтов порнографической направленности и др.

Решение проблемы профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних и их безопасности в информационном пространстве возможно при комплексной длительной (не менее 3 лет) работы. Предлагаем ориентировочный план и направления, по которым можно осуществлять профилактическую работу.

1. Использование организационно-правовых механизмов защиты несовершеннолетних от вредоносной информации:

– разработка и реализации программы по обеспечению информационной безопасности детей;

– разработка и внедрение внеурочных занятий «Правила безопасной работы в Интерненте», разработка методических рекомендаций для педагогов по реализации данной дисциплины;

– реализация возможности обучения на курсах повышения квалификации для специалистов по проблемам безопасного поведения в Интернете;

– реализация возможности для родителей посещения информационного курса по проблемам защиты от вредоносной информации;

– проведение регулярных родительских собраний в форме тренингов по безопасности детей в сети Интернет;

– применение административных и организационных мер, технических и программно-аппаратных средств защиты несовершеннолетних от вредной информации в местах доступных для детей в условиях образовательной организации.

2. Профилактика у несовершеннолетних интернет-зависимости, делинквентного и/или девиантного поведения с использованием интернет-технологий, формирование навыков ответственного поведения в информационном пространстве:

– медиауроки «Информационная безопасность»;

– неделя профилактических и воспитательных мероприятий, посвященных безопасности в интернете;

– организация и проведение ежегодного «Дня безопасного интернета»;

– участие в конкурсе сайтов «Позитивный контент»;

– участие в обучающих межведомственных семинарах-тренингах по защите несовершеннолетних от деструктивной информации в интернете.

3. Информационное просвещение граждан о возможности защиты несовершеннолетних от информации, причиняющей вред здоровью и развитию:

– проведение лекториев, тренингов, конференций и др. с применение технологий дистанционного обучения для субъектов профилактики;

– информирование через сайты, социальные сети, электронные почты о проблемах информационной безопасности.

Специалисту социальной сферы для профилактической работы в сети нужно помнить, что правила поведения в ней отличаются от привычного поведения в офлайне. В первую очередь, можно отрабатывать позитивную повестку. Например, открытие спортивных секций, патриотические акции, праздники, волонтерская деятельность, открытие программ дополнительного образования, позитивные событий в жизни образовательного учреждения. Основным направлением в вопросах профилактики важно сделать на визуальный контент.

Схема работы с позитивом:

1. Выбор подходящего повода. Для того, чтобы он имел резонанс и был интересен не только несовершеннолетним, но и их родителям и педагогам, в нем должна быть некая деталь, способная привлечь внимание широкой аудитории (интересный факт; известный участник; нюанс, способный оказаться значимым). В идеале, у специалистов социальной сферы должна быть своя информационная миссия, которую надо зафиксировать.

2. После выбора повода необходимо его описать. Важный момент: сообщения, написанные канцелярским языком официальных пресс-релизов, аудиторией не считываются. Текст должен быть живым, раскрывающим личность автора, затрагивающим эмоциональную составляющую. В идеале, специалистам необходимо иметь связи со СМИ района или города. Очень полезным и интересным может быть привлечение обучающихся «Медиакласса», цель которого формирование знаний и умений, способствующих подросткам выбрать профессию в сфере массовых коммуникаций и медиаиндустрии и практически применить свои знания. Таким образом будет решено сразу три проблемы: подготовки текстов, отражающих важные события, и верификации этой информации.

3. После подготовки текста осуществляется размещение информации. Для этого специалисту следует выбрать стабильный и достоверный источник, к которому сформировано общественное доверие. Если связей с прессой нет, то, естественно, можно воспользоваться социальными сетями. В таком случае важно уделить особенное внимание тому, каким визуальным сопровождением будет сопровождаться материал. Он также должен быть качественным и выполненным профессионально. В противном случае недочеты будут восприниматься аудиторией негативно, и следующая информация не найдет своего читателя. Ощущение аудитории от визуального контента должно быть позитивным, воспитательным и социализирующим, а также интересным для широкого круга людей.

4. После того, как размещение информации произошло, месседжу нужна поддержка, то есть продвижение. Соцсети для этого – идеальный инструмент. Для этого желательно иметь группу из неравнодушных подписчиков, у которых есть широкий список друзей и возможность поддержать с ними общение, если сообщение найдет отклик. Перед тем, как начать распространять сообщение (делать перепосты) по своим аккаунтам, участникам процесса нужно договориться о том, когда они будут это делать и с какой интенсивностью. Выбор этих параметров важен, так как от него во многом зависит успех мероприятия.

Для того, чтобы правильно выбрать время и частоту перепостов необходимо изучить «контентые правила» каждой соцсети и делать это регулярно. Репост желательно сопроводить коротким сообщение о том, почему первоначальное сообщение имеет важность, не только для того, кто его делает.

5. Необходимо также отслеживать, насколько сообщение принято аудиторией. В данном случае поможет количество набранных «лайков» и неконтролируемых перепостов. Контроль важен, так как помогает понять, какие темы работают, а какие нет.

Не менее важно знать, как реагировать на негатив в социальных сетях. Он не всегда несет в себе только отрицательную составляющую так как при правильном подходе может привлечь внимание к объекту, на который раньше не обращали внимания. Тем не менее, при возникновении негативных ситуаций нужно понимать, что время работает одновременно на нас и против нас. Так как, если долго затягивать с ответом, то возникает два сценария развития: ситуация может нейтрализоваться сама собой, так перестанет быть интересна аудитории или, наоборот, начнет развиваться в лавинообразном порядке (особенно, если кто-то будет подогревать ее извне). Каждый из двух сценариев требует от специалиста спокойной безэмоциональной реакции. Важно проанализировать происходящее и, если скандал набирает обороты, обязательно дать взвешенный ответ, так как молчание, может трактоваться, как признание ситуации.

Схема работы с негативом:

1. Проанализировать повод (лучше коллегиально). Понять, в какой части противники правы, а в какой части действия являются манипуляциями.

2. Составить взвешенный ответ. За допущенные ошибки лучше извиниться, это всегда обезоруживает противника, молчание же, наоборот, воспринимается, как злой умысел, а на ложь следует указать, обязательно подкрепив свои аргументы фактами, но делать это надо тактично, стараясь не задеть собеседника.

3. После этого надо выбрать площадку для ответа. Если выход противников был в СМИ, то надо работать со СМИ. Если в соцсетях, то отвечать также надо в соцсетях.

4. После этого специалист призван пристально следить за дискуссией. Наивно думать, что первого ответа будет достаточно. Все выпады надо купировать вежливо, не оскорбляя чести и достоинства и аргументировано. Если дискуссия идет в соцсетях, желательно подключить несколько участников, способных за ней постоянно следить.

5. Отключаться от дискуссии можно только тогда, когда пик напряжения прошел и запал противников иссяк.

6. После того, как негатив нивелирован, нужно посмотреть, насколько он отразился на выдаче в поисковых сетях (если в дискуссии приняли участие СМИ). В случае, если там образовался негативный пласт, его нужно накрыть сверху волной позитива. Для этого надо продумать несколько поводов, инициировать их и провести необходимые действия по схеме работы с позитивом.

Подводя итог, следует сделать следующие **выводы:**

1. Влияние на поведение пользователей в интернете – технологично и эту технологию можно использовать в целях предупреждения, профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних.

2. Специалисту, работающему в интернет-пространстве, следует регулярно проходить обучение по работе в медиапространстве сохранять критическое мышление и не допускать импульсивных действий, высказываний.

3. Социальные сети и Интернет в целом – новая реальность, ставшая частью человеческого сознания, в связи с чем специалисту социальной сферы для реализации психолого-педагогических задач необходимо формировать профессиональные компетенции в области цифровых и медиатехнологий.

Результаты исследования могут лечь в основу разработки программ повышения квалификации в области медиа грамотности для специалистов социальной сферы.

Литература

1. Мудрик А.В. Социокультурные и социально-педагогические вызовы российской социальной сфере на рубеже веков. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 3. – 2016. – С. 6–9.

2. Шестерина А.М. Трансформация аудиовизуального сектора медиа в кризисный период. Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2020. – № 1 (8). С. 21–31.

3. Asmolov G. Runet in Crisis Situations / G. Asmolov // Internet in Russia. A Study of the Runet and Its Impact on Social Life. – Springer Nature Switzerland AG, 2020. – Pp. 231–250.

УДК 37.062

Цэрэннадмид Шагдарсурэн Док.Ph.D
Ариунболд Адия Док.Ph.D
Монгольский государственный университет образования,
г. Улан-Батор, Монголия

STEAM ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В МОНГОЛИИ

Аннотация. *Политика правительства в области образования Монголии направлена на «организацию обучения на всех уровнях образования в соответствии с международными тенденциями развития и с учетом национальных особенностей». Для достижения этой цели нами была использована технология обучения STEAM, которая широко используется в развитии детей раннего и дошкольного возраста. В Монголии в последние годы мы работаем над внедрением передовых технологий дошкольного образования, однако использование методов обучения STEAM все еще находится в зачаточном состоянии. Методика игры «Монгол аил» разработана на основе технологии STEAM для детей 5-и лет. Во время игры дети создают монгольскую юрту, мебель, машины и оборудование, определили персонажей (членов семьи), домашний скот.* ***Цели исследования*** *– оценка способность 5-летних детей к работе в STEAM. Прикладная цель проекта – внедрение игровой технологии STEAM и игрового проекта «Монгол айл» в сектор дошкольного образования Монголии.* ***Методы исследования.*** *Одна из особенностей методологии STEAM заключается в том, что до реализации проекта дети предвидят, какие продукты будут произведены в итоге. (Jang, 2015). В нашем проекте «Монгол айл» до начала игры дети ставили цели и планировали свою работу. Они заранее определяли, что собираются поучить, что они будут делать в начале и конце игры, чтобы создать свои собственные «монгольские семьи». Проводился качественный анализ результатов опроса. Были определены 5 критериев оценки способности детей работать в STEAM и предложены индикаторы для этих пяти критериев для каждой части игры «Монгол аил». В ходе проекта способность 5-летних детей к STEAM оценивалась по 37 по-*

казателям. В ходе статистического анализа надежность индикатора определялась с помощью коэффициента Alpha Кронбаха. ***Результаты исследования.*** *Результат составил 0,717 для S, 0,820 для T, 0,749 для E, 0,743 для A и 0,638 для M. Общая надежность составила 0,924. Это говорит о том, что предложенные индикаторы оценки могут быть использованы в далтнейших исследованиях. В результате реализации целей и задач исследования сделаны следующие* ***выводы.*** *Одной из самых передовых технологий обучения, направленной на развитие граждан, способных работать и жить в новом веке, является методология интегрированного обучения. Методика обучения STEAM позволяет детям научиться изготавливать вещи с заранее определенным внешним видом, дизайном; учит ставить четкие цели, строить подробный алгоритм. Методика эффективна для овладения научными и инженерными навыками; её можно и нужно использовать с дошкольного возраста. Качественный анализ результатов исследования показывают: в ходе игры с частями монгольской юрты, мебелью, персонажами, домашним скотом и механизмами дети приобрели знания этих предметов, понимание их назначения. При анализе статистических данных уровень знаний детей в области измерений и расчетов или инженерных знаний был самым высоким (2,35), а уровень мастерства был самым низким (2,14). Наши результаты доказывают: можно использовать совремнные методы обучения мирового уровня, чтобы сохранить и передать маленьким детям монгольское наследие, национальную культуру, образ жизни и обычаи.*

Ключевые слова: *дошкольники, дошкольное образование, технология STEAM.*

Tserennadmid Shagdarsuren, Doc.Ph.D
Ariunbold Adiya, Doc.Ph.D
Mongolian National University of Education,
Ulan-Bator, Mongolia

STEAM APPROACH IN MODERN PRESCHOOL EDUCATION IN MONGOLIA

Abstract. *The government's education policy in Mongolia is aimed at "organizing education at all levels of education in accordance with international development trends and taking into account national characteristics". To achieve this goal, we used STEAM teaching technology, which is widely used in the development of children of early and preschool age. In Mongolia, in recent years, we have been working on the introduction of advanced technologies in early childhood education, however, the use of STEAM teaching methods is still in its infancy. The methodology of the game "Mongol ail" was developed on the basis of STEAM technology for children of 5 years old. During the game, children create a Mongolian yurt, furniture, machinery and equipment, identified characters (family members), livestock. Thus, the* ***purpose of the current research*** *is to assess the ability of 5-year-old children to work in STEAM. The applied goal of the project is the introduction of the STEAM game technology and the game project "Mongol Ail" in the preschool education sector of Mongolia.* ***Research methods****. One of the features of the STEAM methodology is that, before the implementation of the project, children anticipate what products will be produced in the end. (Jang, 2015). In our "Mongol Ail" project, before the start of the game, children set goals and planned their work. They determined in advance what they were going to teach, what they would do at the beginning and end of the game in order to create their own "Mongol families". A qualitative analysis of the survey results was carried out. Five criteria for assessing the ability of children to work in STEAM were identified and indicators were proposed for these five criteria for each part of the game "Mongol Ail". In the course of the project, the ability of 5-year-old children to STEAM was assessed according to 37 indicators. In the course of statistical analysis, the reliability of the indicator was determined using Cronbach's Alpha coefficient. Research results. The result was 0.717 for S, 0.820 for T, 0.749 for E, 0.743 for A, and 0.638 for M. The overall reliability was 0.924. This suggests that the proposed assessment indicators can be used in further studies.* ***Discussion and Conclusions****. As a result of the implementation of the goals and objectives of the study, the following conclusions were drawn. One of the most advanced learning technologies aimed at developing citizens able to work and live in the new century is the integrated learning methodology. The STEAM teaching methodology allows children to learn how to make things with a predetermined appearance, design; teaches you to set clear goals, build a detailed algorithm. The technique is effective for mastering scientific and engineering skills; it can and should be used from preschool age. A qualitative analysis of the research*

results shows that in the course of playing with parts of a Mongolian yurt, furniture, characters, livestock and mechanisms, children acquired knowledge of these objects, an understanding of their purpose. When analyzing statistical data, children's knowledge of measurement and calculation or engineering knowledge was highest (2.35) and proficiency level was lowest (2.14). Our results prove that modern, world-class teaching methods can be used to preserve and pass on to young children Mongolian heritage, national culture, lifestyle and customs.

Keywords: *preschoolers, preschool education, STEAM approach.*

Введение. Политика правительства в области образования Монголии направлена на «организацию обучения на всех уровнях образования в соответствии с международными тенденциями развития и с учетом национальных особенностей». Для достижения этой цели нами была использована технология обучения STEAM, которая широко используется в развитии детей раннего и дошкольного возраста. В Монголии в последние годы мы работаем над внедрением передовых технологий дошкольного образования, однако использование методов обучения STEAM все еще находится в зачаточном состоянии. Методика игры «Монгол аил» разработана на основе технологии STEAM для детей 5-и лет. Во время игры дети создают монгольскую юрту, мебель, машины и оборудование, определили персонажей (членов семьи), домашний скот.

Теоретический анализ литературы. STEAM подход стремительно развивается в последние годы и считается ценным вкладом в развитие и формирование жизнеспособного гражданина мира в 21 веке. Современный образовательный процесс требует от педагогов нового подхода к собственной деятельности, использования новейших форм, методов и технологий воспитания, развития и обучения детей. Поэтому, исследователи много писали о роли STEAM методов обучения в развитии детей в дошкольном возрасте, в том числе о ценности и преимуществах внесения ценного вклада в развитие гражданина нового века, а также о способности детей руководить с самого раннего возраста. Например, Blair, C (2002), Golbeck, Susan L. (2001). Кац, Лилиан Г., Чард, Сильвия К. (2000), Маркон и Ребекка А. (2002) изучали важность внедрения интегрированных методов обучения в дошкольном возрасте.

Многие исследователи, например Джонсон Л., Адамс Беккер С., Эстрада В., Мартин С. (2013), Джолли А. (2013, 17 июня), Меррилл К., Догерти Дж. (2010), Ричардсон В. (2015). Warschauer M., Matuchniak T. (2010), Katz L.G. (2010), Мейсон К. Харрис и О. (2010) писали что, в результате STEAM подхода у детей развивается желание уважать других и свою работу, помогать просить помощи. Обоснованность наших предложений подтверждается данными исследований, проведенными учеными в разных странах, реализующих идеи STEAM-образования. Например, Merrill C., Daugherty J. Marope (2014), Pellegrino J.W., Hilton M.L., Storksdieck M. (2016), (Buckner T., Boyd B. (2015), Elrod S., Kezar A. (2014) приводят данные, свидетельствующие о том, что учебная деятельность в рамках STEAM, основанная на сотрудничестве педагогов и детей в классе, способствует развитию критического и творческого мышлению. Это, в свою очередь, влияет на повышение уровня взаимосвязанности и междисциплинарности обучения. Ananiadou Claro (2009), DeCoito I. (2014), Jang H. (2015) считают, что творчество обучающихся – это сложный вид деятельности,

который трудно оценивать, но при этом он вводит новые импульсы в STEM-образование, и ведет к лучшему восприятию науки подростками.

Цели исследования. Оценка способность 5-летних детей к работе в STEAM. Прикладная цель проекта – внедрение игровой технологии STEAM и игрового проекта «Монгол айл» в сектор дошкольного образования Монголии.

База исследования. В эксперименте по локализации методики обучения STEAM приняли участие 28 детей из подготовительной группы (2017–2018 учебный год) с воспитателем Л. Энхчимег из детского сада № 235 Багануурского района столицы. Перед пилотным проектом для учителей был проведен тренинг по обучению STEAM, и мы совместно разработали план проекта «Монгол Айл», подготовили все материалы, демонстрации и шаблоны, которые будут использоваться в ходе проекта, и провели эксперимент в течение 61 дня.

Методы исследования. Одна из особенностей методологии STEAM заключается в том, что до реализации проекта дети предвидят, какие продукты будут произведены в итоге. (Jang, 2015). В нашем проекте «Монгол айл» до начала игры дети ставили цели и планировали свою работу. Они заранее определяли, что собираются поучить, что они будут делать в начале и конце игры, чтобы создать свои собственные «монгольские семьи».

Проводился качественный анализ результатов опроса. Были определены 5 критериев оценки способности детей работать в STEAM и предложены индикаторы для этих пяти критериев для каждой части игры «Монгол аил». В ходе проекта способность 5-летних детей к STEAM оценивалась по 37 показателям. В ходе статистического анализа надежность индикатора определялась с помощью коэффициента Alpha Кронбаха.

Результаты исследования. Результат составил 0,717 для S, 0,820 для T, 0,749 для E, 0,743 для A и 0,638 для M. Общая надежность составила 0,924. Это говорит о том, что предложенные индикаторы оценки могут быть использованы в далтнейших исследованиях. В результате реализации целей и задач исследования сделаны следующие.

Таблица 1

Достоверность показателей оценки

Индикаторы	Количество индикаторов	Альфа Кронбаха
S	9	.717
T	9	.820
E	7	.749
A	5	.743
M	7	.638
Всего	37	.924

Способность пятилетнего ребенка к STEAM измерялась с использованием альфа-коэффициента Кронбаха, и анализ данных до и после тестирования показал, что способность S.T.E.A.M увеличивалась. Каждый индикатор был

представлен критерием STEAM, представляющим зависимые и нерелевантные переменные исследования, пятиступенчатым форматом ответа Лайкерта и восходящей оценкой «5 неудач» и «5 отлично». За критериями STEAM стоят следующие концепции.

S: – Знание предмета,

T: – Умение делать что-то четко и последовательно,

Э: – Умение измерять и рассчитывать вещи,

A: – Возможность делать вещи с четким дизайном и цветом,

M: – Умение считать, сравнивать, формировать, время и пространство

Индикаторы для этих пяти критериев были разработаны для соответствия каждой части методологии игры «Монгол аил». В результате реализации целей и задач исследования сделаны следующие выводы**.**

Заключение. Одной из самых передовых технологий обучения, направленной на развитие граждан, способных работать и жить в новом веке, является методология интегрированного обучения. Методика обучения STEAM позволяет детям научиться изготавливать вещи с заранее определенным внешним видом, дизайном; учит ставить четкие цели, строить подробный алгоритм. Методика эффективна для овладения научными и инженерными навыками; её можно и нужно использовать с дошкольного возраста.

Качественный анализ результатов исследования показывают: в ходе игры с частями монгольской юрты, мебелью, персонажами, домашним скотом и механизмами дети приобрели знания этих предметов, понимание их назначения. При анализе статистических данных уровень знаний детей в области измерений и расчетов или инженерных знаний был самым высоким (2,35), а уровень мастерства был самым низким (2,14). Наши результаты доказывают: можно использовать совремнные методы обучения мирового уровня, чтобы сохранить и передать маленьким детям монгольское наследие, национальную культуру, образ жизни и обычаи.

Литература

1. Ariunbold A. Tserennadmid S. (2017). STEAM Play. Ulan-Bator: BCI.

2. DeCoito I. (2014). Focusing on Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) in the 21st Century. Ontario Professional Surveyor, 57(1), 34-36. Retrieved from http://es.krcmar.ca/sites/default/files/2014

3. Jang H. (2015). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data Journal of Science Education and Technology, 1–18. http://dx.doi.org/10.1007/s10956-015-9593-1

4. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V. & Martín S. (2013). Technology outlook for STEM+ education 2013-2018: An NMC Horizon project sector analysis. The New Media Consortium. Retrieved from http://www.nmc.org/pdf/2013-technology-outlook-forSTEM-education.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

А.Р. Дроздикова-Зарипова
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ……. 3
Л.Ю. Жильцова, О.Ф. Купрещенко
ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЦИФРОВОГО ЧТЕНИЯ РОССИЙСКИХ
ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОНЛАЙН-
ИССЛЕДОВАНИЯ……. 11
Е.С. Зорина
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ
ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ……... 21
С.М. Зырянова, В.В. Толмачева, Л.Л. Лашкова, Е.А. Шанц
МАГИСТРАТУРА КАК НОВАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ……... 30
И.П. Иванова
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ
СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ…….. 39
Л.Н. Иванова, Н.Г. Гаврилова, Т.В. Осокина
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ
В КАНИКУЛЯРНЫЙ ПЕРИОД……... 44
Е.А. Иванченко
ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ПРАВА ЛИЧНОСТИ НА БЕЗОПАСНОСТЬ
И ЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ…… 53
Е.Ю. Илалтдинова, В.В. Кисова
ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ
К КЛАССНОМУ РУКОВОДСТВУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ……... 60
Н.Ф. Кавиева, Салимзянова Э.Ш.
ИКТ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ДЕБЮТНЫЙ БУМЕРАНГ
ВО ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ШАХМАТАМ…… 67
Л.А. Казакова
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ……... 76
А.В. Коваленко
ONLINE-ЗАНЯТИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА В ЭПОХУ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ
ЯВЛЕНИЙ…….. 81

С.В. Колесова
СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ…… 91
Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, С.А. Фетисов
СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ……... 100
С.М. Конюшенко
STEAM ПРАКТИКИ: ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА …….. 108
Д.А. Королев, Е.А. Карелина, А.А. Фёдоров
ЦИФРОВАЯ АВТОМАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОВЕРКИ ПОСТРОЕНИЯ СХЕМ ИЗ АНАЛОГОВЫХ И ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ…… 113
Е.М. Кочнева, Д.С. Зайцева
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НЕКОНСТРУКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ……. 121
Л.А. Краснова, В.Ю. Шурыгин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ……... 134
С.А. Кремень, К.П. Цицикашвили
ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19…… 140
Ф.М. Кремень, С.А. Кремень
ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ, ПОСТУПИВШИХ В ВУЗ…….. 148
А.А. Криулина
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ГРУППОВЫХ РОЛЕВЫХ ИГР, МОДЕЛИРУЮЩИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ……... 154
Джанг Ксяоджинг
ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО САДА В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ В КИТАЕ…… 161
В.В. Кузнецова, М.В. Дремин
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 167
И.А. Кузнецова, Е.А. Денисова, М.А. Кулькова
РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ…….. 176

С.В. Кулева
«ШКОЛА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ» КАК МОДЕЛЬ ОПОРНОЙ ШКОЛЫ РАН…… 185
И.Э. Куликовская, М.О. Гурьева
ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ К РАЗРАБОТКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА…… 193
А.М. Кучерова, М.Ю. Лебедева
ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 201
Л.Л. Лашкова, Е.А. Шанц, С.М. Зырянова, В.В. Толмачева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»…… 209
Н.Г. Липкина
ФОРМЫ И СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ…… 217
С.А. Ловягин, О.Б. Логинова, ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ НА ОСНОВЕ БОЛЬШИХ ИДЕЙ, ГЛОБАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА……. 223
Ю.К. Лопез
СЕЛЬСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ……... 233
В.К. Маркова
ГРУППЫ ПЕДАГОГОВ В FACEBOOK КАК СЕТЕВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕСЯ СООБЩЕСТВА…… 241
И.А. Медведева
ФОНОСИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОСВЯЗИ СЛОВА И МУЗЫКИ В ВОСПРИЯТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…… 251
Ю.А. Мельникова, А.В. Потешкин
АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ…… 256
И.В. Метлик, Н.Н. Казначеева, Е.М. Клемяшова, В.Е. Молев
СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ……... 263
Л.М. Митина
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ…….. 272
В.Н. Мошкин, А.В. Кравченко
ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАБЛУЖДЕНИЙ В ВОПРОСАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА…….. 281

Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ. 290
Р.С. Наговицын
КОЛЛАБОРАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦСВЯЗИ В ГРУППОВОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ…… 297
Л.А. Нефедьев, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова
ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ «КВАНТОВАЯ ФИЗИКА» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ…….. 305
Л.А. Нефедьев, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова
ВИРТУАЛЬНЫЙ ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОПТИКЕ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ В ЭПОХУ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ…….. 311
Г.В. Никитовская, Т.П. Ильевич
ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ……. 319
Е.А. Никитская
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРИСУТСТВИЕ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ..... 327
Цэрэннадмид Шагдарсурэн, Ариунболд Адия
STEAM ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В МОНГОЛИИ…… 335

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЦЕЛИ

VII Международный форум по педагогическому образованию

Сборник научных трудов

Часть II

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Подписано в печать 06.08.2021.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 20,0.
Уч.-изд. л. 24,64. Тираж 150 экз. Заказ 194-2/6

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28