КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Сборник научных трудов
IX Международного форума
по педагогическому образованию

ЧАСТЬ 2

Казань
2023

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

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Сборник научных трудов
IX Международного форума по педагогическому образованию

Казань, 24–26 мая 2023 г.

Часть II

КАЗАНЬ
2023

УДК 37
ББК 74
К30

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 **И.В. Хаирова**;
кандидат психологических наук, доцент **Ч.Р. Громова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Л.А. Камалова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Л.Р. Каюмова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Е.В. Мокеева**;
кандидат педагогических наук, доцент **Г.Р. Юнусова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Сабирова**;
кандидат педагогических наук, доцент **В.В. Садовая**;
кандидат педагогических наук, доцент **Р.Р. Хайрутдинова**

К30 **Качество педагогического образования в условиях современных вызовов** [Электронный ресурс]: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 24–26 мая 2023 г.). – Электронные текстовые данные (1 файл: 7,07 Мб). – Казань: – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – Ч. II. – 555 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: https://ifte.kpfu.ru. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-759-4 (ч. II)
ISBN 978-5-00130-749-5

Сборник включает научные статьи участников IX Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете 24–26 мая 2023 г. В ходе форума были проведены три международные научно-практические конференции, в данной части представлены материалы конференции «Методическая подготовка учителя как фактор эффективности педагогического образования».

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 978-5-00130-759-4 (ч. II)
ISBN 978-5-00130-749-5

© Издательство Казанского университета, 2023

УДК 37.018.5

З.Ш. Ахмадиева, преподаватель,
Л.У. Мавлюдова, кандидат биологических наук, доцент,
Р.С. Камахина, кандидат педагогических наук, доцент,
Т.В. Яковенко, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Аннотация. *Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» при гарантированном обучении на государственном языке Российской Федерации возможен выбор образовательным учреждением языка обучения и воспитания (ст. 14, п. 5, 6). В связи с этим школа имеет возможность выбрать необходимое наполнение образовательной программы, которое служило бы инструментом реализации федеральных государственных стандартов [1] и одновременно давало бы возможность выбора уникального пути развития для самой школы. В таком случае технология CLIL может стать и становится одним из инструментов реализации полилингвального образования. Для его развития в некоторых общеобразовательных организациях вводится преподавание предметов на английском и татарском языках [2]. Эта статья описывает опыт внедрения в уроки биологии технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знаниям и согласию» г. Казани», которая берет свое начало в 2020 г.*

Ключевые слова: *познавательная активность, мотивация, полилингвальное образование, биология, технология CLIL, качество образования.*

Z.Sh. Akhmadieva, Teacher,
L.U. Mavlyudova, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
R.S. Kamakhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
T.V. Yakovenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN BIOLOGY LESSONS AS A WAY TO IMPLEMENT MULTILINGUAL EDUCATION (FROM TEACHING EXPERIENCE)

Abstract. *According to Federal Law No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation", with guaranteed education in the state language of the Russian Federation, it is possible for an educational institution to choose the language of instruction and upbringing (article 14, paragraphs 5, 6). In this regard, the school has the opportunity to choose the necessary content of the educational program, which would serve as a tool for the implementation of federal state standards [1], and at the same time would give the opportunity to choose a unique path of development for the school itself. In this case, CLIL technology can and is becoming one of the tools for implementing multilingual education. For its development, in some general education organizations, the teaching of subjects in English and Tatar languages is introduced [2]. This article describes the experience of introducing the technology of subject-language integrated learning (CLIL) into biology lessons in the GAOU "Multilingual complex "Adymnar – the path to knowledge and consent" of Kazan", which has its beginning in 2020.*

Keywords: *cognitive activity, motivation, multilingual education, biology, CLIL technology, quality of education.*

Введение. За последние годы модернизации школьного образования произошли существенные изменения в педагогической теории в плане передачи материала с использованием современных педагогических технологий и приемов. В связи с этим особое внимание стало уделяться созданию условий для развития познавательного потенциала обучающегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на полилингвальной основе.

Проблема формирования обучения с целью повышения заинтересованности к предмету «Биология» в условиях полилингвизма, развитие коммуникативной компетенции легло в основу нашего исследования и обусловило тему «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) на уроках биологии как способ реализации полилингвального образования (из опыта преподавания)».

Теоретический анализ литературы. Исследователи считают, что главной особенностью интерактивных технологий является вынужденная интеллектуальная активность, так как сами методы учебного процесса активизируют мышление его участников независимо от их желания. Вовлекаясь в интерактивную деятельность, учащиеся учатся критически мыслить, решать самостоятельно поставленные задачи на основе анализа информации, применять полученные знания в нестандартных ситуациях, участвовать в дискуссиях, совместно решать значимые проблемы [2]. Таким образом, интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное», так как интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса [4]. Стоит также упомянуть и индивидуальный подход, дифференциацию обучения, коллаборацию теоретической и практической составляющих в предъявлении нового материала, что становится возможным при применении интерактивных технологий обучения, особенно при в реализации технологии предметно-языкового интегрированного обучения [4].

Ключевой задачей педагога при использовании интерактивного метода является фасилитация (поддержка, облегчение) – направление и помощь процессу обмена информацией: выявление многообразия точек зрения; соединение теории и практики; обращение к личному опыту обучающихся, поддержка их активности, поощрение творчества; взаимное обогащение опыта участников диалога; облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания [2].

Технологию CLIL условно делят на hard CLIL и soft CLIL. При внедрении технологии soft CLIL в программу включается изучение языка как отдельного предмета [5]. Hard CLIL означает, что изучение дисциплин может проходить на английском языке. Из этого следует, что ключевыми принципами подхода предметно-языкового интегрированного обучения являются два основных понятия – «язык» и «интеграция». Ну и в чем же их взаимосвязь?

Обучение в условиях билингвизма признано многими учеными одной из возможностей наиболее эффективного формирования преподавания иностранного языка как инструмента в изучении предмета естественно-научного цикла

в школе и поэтому находится в настоящее время в центре внимания. В этом плане ориентация на технологию предметно-языкового интегрированного обучения способствует овладению знаниями по предмету и через предмет, переходу от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли обучающегося к познавательной активности с формированием коммуникативной компетенции. В контексте языкового образования под коммуникативной компетенцией стоит понимать способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе специально организованного обучения особое качество реальной личности [1].

Цель исследования. Таким образом, в эту тему вкладывается такая цель, которая заключается в анализе опыта использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения на уроках биологии как способа реализации полилингвального образования, в котором мы ищем, преобразовываем и экспериментально проверяем наиболее эффективные интерактивные технологии в контексте предметно-языкового интегрированного обучения в рамках курса биологии, держа во внимании предметную компетенцию и развивая коммуникативные компетенции.

Этим вопросом мы начали задаваться еще в 2018 г., когда на практике поняли, что простыми уроками биологии в школе никого не удивишь и который год в голове звучит вопрос «Как сделать урок интересным и запоминающимся?»

База исследования. МАОУ «СОШ № 165 с углубленным изучением английского языка» Ново-Савиновского района г. Казани впервые открыла двери 1 сентября 1998 г., а 27 августа 2020 г. была переименована в ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знанию и согласию» г. Казани» [3]. Выборка обучающихся составила в 2018–2019 уч. г. 51 обучающегося седьмых классов, в 2019–2020 уч. г. – 51, в 2020–2021 уч. г. – 48, в 2021–2022 уч. г. – 45 обучающихся.

Для того чтобы достичь цели, один пункт уже выполнен – это полноценные уроки биологии на английском языке. Что же еще нужно для достижения цели? Это учебно-методический комплекс (УМК). В реализации данной технологии используются учебники биологии из серии «Линия жизни», подготовленные и переведенные специально по заказу издательством «Просвещение» [6, 7, 8].

Для достижения поставленных целей помимо УМК также является важным материально-техническое оснащение процесса обучения информационно-коммуникативными средствами, техническими средствами обучения, учебно-практическим и учебно-лабораторным оборудованием. Не менее важна и квалификация учителя, что подразумевает наличие двойного диплома, в нашем случае двойного диплома учителя биологии и английского языка. Стоит отметить и курсы профессиональной переподготовки «Педагогика и методика преподавания предметов естественнонаучного профиля на английском языке», проводимые для учителей нашей школы на базе Российского университета кооперации.

Методы и методики исследования. В ходе решения задач был проведен анализ литературы по теме исследования и выделены следующие его этапы:

1. Констатирующий этап, который базировался на том, что успешность интеграции интерактивных технологий можно выявить через познавательный компонент. Этот компонент мы выделили в качестве критерия успешности интеграции интерактивных технологий на уроках биологии. С целью выявления уровня познавательной активности была использована методика Б.К. Пашнева [9].

2. Формирующий этап, целью которого стала адаптация и апробация интерактивных технологий на уроках биологии на русском и английском языках, а также развитие предметной и коммуникативной компетенции, знаний и навыков по предметам «Биология» и «Английский язык» объединенно.

Результаты исследования. Исследование началось еще в 2019 г., когда в рамках кружка «Зоология на английском» была осуществлена разработка и частичная апробация интерактивных технологий, затем в 2020–2021 уч. г. в этих же классах проводились уроки биологии на английском языке, а в 2022 г. мы уже исследовали развитие предметных и коммуникативных компетенций. Учитывая, что и в билингвальном, и в полилингвальном корпусе учебные планы совпадают и уроки проводились одинаково, это позволило сравнить уровень знаний и навыков обучающихся достоверно.

Задания исследования 2021–2022 уч. г. разделялись на два блока: «Тестирование» и «Говорение».

Блок «Тестирование» включал несколько видов заданий на определение уровня взаимосвязи предметных и языковых компетенций у обучающихся.

Блок «Говорение» содержал два вида заданий:

а) задание № 1 – объяснение смысла термина;

б) задание № 2 – описание функций/явления/живого существа.

Эти типы заданий позволили оценить уровень развития коммуникативной языковой компетенции и предметной лексики как части предметной компетенции.

Все задания были разработаны с использованием пройденного материала по предмету.

Итак, суть уроков биологии с применением интерактивных технологий заключалась в том, что на уроке использовалось сочетание различных методов:

1. Словесные методы.

Метод самостоятельной работы с учебником: обучающиеся в группах работали по заданию учителя с учебными пособиями, при этом составляя план, таблицы, схемы, которые представляли другим группам, что позволяло просмотреть тему с разных точек зрения и успеваемости.

Тексты изучаемых тем дублировались в виде презентаций с иллюстрациями для визуализации прочитанного.

Работая с иноязычным текстом учебника биологии, обучающимся было необходимо организовать структурную маркировку текста для дальнейшего обсуждения в начале урока. Для этого использовался метод «Инсерт».

Использовались и задания для групповой работы. При изучении больших параграфов применялись задания по работе с текстом учебника, с выделением

его смысловых частей или заполнением пропусков. При этом использовалась дифференциация обучающихся с развитыми коммуникативными компетенциями и компетенциями ниже среднего.

На рисунке 1 представлена часть текста по теме «Пластический и энергетический обмен» в 8 классе, когда группам предлагались тексты на русском и английском языках с заполнением пропусков и сравнением между группами.

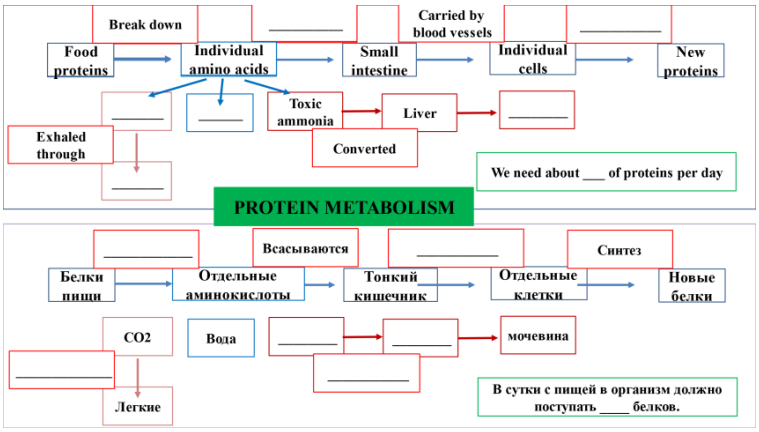


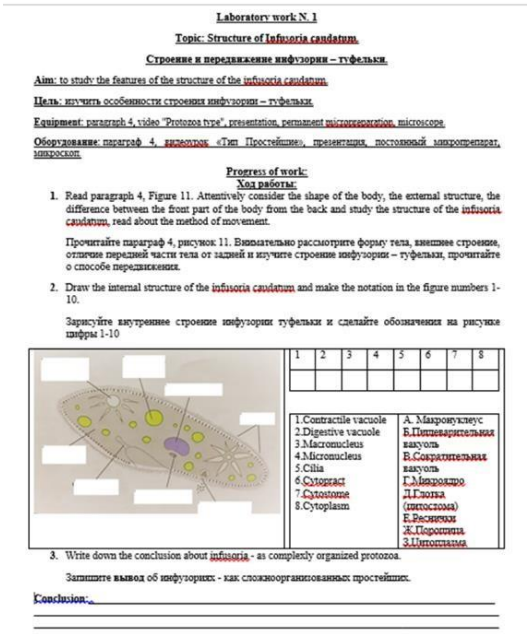
Рис. 1. Пример задания «Пластический и энергетический обмен»

Обучающиеся решают проблемный вопрос, наблюдая и обсуждая демонстрируемые учителем опыты, натуральные объекты, либо решают проблемный вопрос и получают часть новых знаний при просмотре видеофильмов на портале «Российская электронная школа» или при работе с интерактивной программой.

2. Практические методы.

2.1. Обязательное проведение лабораторных работ.

Подготавливаются инструктивные карточки на английском языке, в которых описан ход работы и даны задания для обработки получаемой информации (рис. 2).



Laboratory work N. 1

Topic: Structure of Infusoria caudatum.

Строение и передвижение инфузории – туфельки.

Aim: to study the features of the structure of the infusoria caudatum.

Цель: изучить особенности строения инфузории – туфельки.

Equipment: paragraph 4, video "Protozoa type", presentation, permanent micropreparation, microscope.

Оборудование: параграф 4, видеоурок «Тип Простейшие», презентация, постоянный микропрепарат, микроскоп.

Progress of work:
Ход работы:

1. Read paragraph 4, Figure 11. Attentively consider the shape of the body, the external structure, the difference between the front part of the body from the back and study the structure of the infusoria caudatum, read about the method of movement.

   Прочитайте параграф 4, рисунок 11. Внимательно рассмотрите форму тела, внешнее строение, отличие передней части тела от задней и изучите строение инфузории – туфельки, прочитайте о способе передвижения.

2. Draw the internal structure of the infusoria caudatum and make the notation in the figure numbers 1-10.

   Зарисуйте внутреннее строение инфузории туфельки и сделайте обозначения на рисунке цифры 1-10

1	2	3	4	5	6	7	8

1.Contractile vacuole 2.Digestive vacuole 3.Macronucleus 4.Micronucleus 5.Cilia 6.Cytopract 7.Cytostome 8.Cytoplasm	А. Макронуклеус Б.Пищеварительная вакуоль В.Сократительная вакуоль Г.Микроядро Д.Глотка (цитостома) Е.Реснички Ж.Порошица З.Цитоплазма

3. Write down the conclusion about infusoria - as complexly organized protozoa.

   Запишите **вывод** об инфузориях - как сложноорганизованных простейших.

Conclusion: _____

Рис. 2. Инструктивная карточка лабораторной работы

2.2. Создание компьютерных презентаций. Обучающиеся подготавливают презентацию на английском языке на основе параграфа с выделением главных терминов, которые указаны в конце параграфа и обязательным выведением пяти тестовых или открытых вопросов на экран для проверки остальных отучающихся. При этом обучающемуся дается возможность самому выбрать отвечающего (рис. 3).

Рис. 3. Выступление обучающегося по теме “Vitamins and their role in the human body”

Для текущего контроля создаются тесты на английском языке, но есть возможность ответить на вопросы и на русском языке.

Таким образом, на уроке прослеживаются этапы современного урока по ФГОС.

Приветствие в 8 классах идет сначала на татарском языке, затем на английском, так как это обучающиеся, которые изучали биологию в 5 и 6 классах на татарском языке. Далее идет актуализация знания, это может быть словарный диктант по пройденной лексике, небольшой тест, ответы на вопросы в конце параграфа на английском языке. В начале изучения новой темы обучающимся предлагается просмотреть параграф и выделить лексические единицы параграфа. Практика показала, что, когда они сами выбирают из текста слова, которые видят впервые, то их запоминание идет осознаннее, есть только одно условие, что слов должно быть не меньше десяти.

Обсуждение темы может идти несколькими путями: разделение текста на смысловые части, которые просматривают по группам и обсуждают с классом, либо же прохождение темы по презентации (презентация заранее готовится по учебнику с дополнительным материалом самим обучающимся или учителем).

При этом используются различные приемы, например, мозговой штурм, когда от учителя поступает задача и обучающиеся по группам проводят поиск проблемы, которая скрывается в тексте, или же прием «Лови ошибку», что также предполагает работу по группам, и обучающимся предлагаются разные тексты с ранее установленными ошибками. Для закрепления пройденного материала проводится интерактивный тест на русском и английском языках – заполнение пропусков в тексте. И как последний этап изучения темы – сдача зачета.

На рисунке 4 представлены зачетные работы некоторых обучающихся, состоящие из двух блоков: письменного и устного.

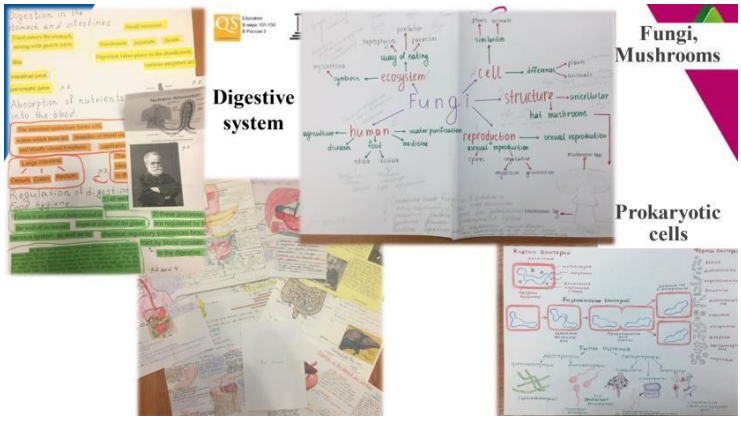


Рис. 4. Примеры письменного оформления зачетной работы

Письменная часть включает в себя составление инфографики или интеллект-карты по изучаемому блоку на английском языке, с частичным переводом на русский язык, устная часть состоит в ответе на вопросы учителя или пересказе. Некоторым обучающимся сложно выстроить логическую цепочку выступления, и они зачастую выбирают ответы на задаваемые вопросы.

Для выявления уровня познавательной активности до и после внедрения комплекса заданий и применяемой технологии предметно-языкового интегрированного обучения проводился анализ результатов анкетирования по методике Б.К. Пашнева «Определение уровня познавательной активности учащихся» [9], который показал преобладание в обоих классах низкого и среднего уровня познавательной активности.

Сравнение результатов до и после эксперимента показало, что такой способ проведения уроков привел к увеличению показателя уровня познавательной активности (рис. 5).

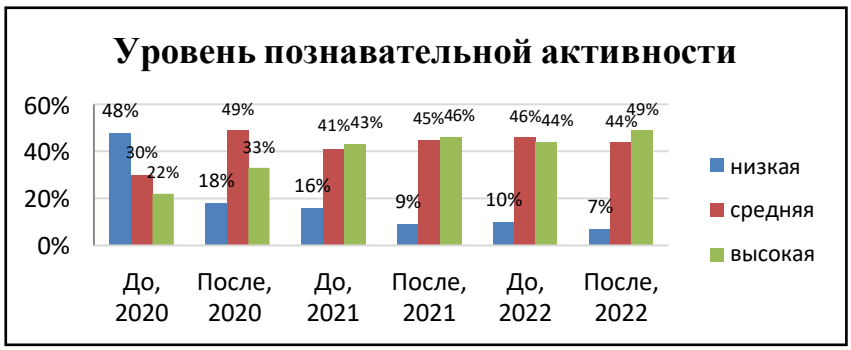


Рис. 5. Уровень познавательной активности до и после эксперимента

Небольшая разница в данных за 2021–2022 уч. г. связана с полным переходом уроков биологии на английский язык, раньше элементы английского языка использовались только на определенных этапах занятий.

Далее – в 2021–2022 уч. г. было решено провести проверку развития коммуникативных навыков с применением научной лексики у обучающихся, ча-

стично или полностью изучавших курс биологии на английском языке. Для заданий была выбрана терминология пройденных за 2020–2021 уч. г. тем.

Материалы исследования были подвергнуты статистической обработке с использованием методов параметрического и непараметрического анализа. Накопление, корректировка, систематизация исходной информации и визуализация полученных результатов осуществлялись в электронных таблицах Microsoft Office Excel 2016. Расчеты и графические построения были выполнены в пакете PAST (v. 4. 07). Сравнение двух выборок по порядковым признакам с нормальным распределением проводили с помощью *t*-критерия Стьюдента. Эффекты считали статистически значимыми при $p \leq 0{,}05$.

Результаты сравнения баллов по заданию № 3 представлены на рис. 6.

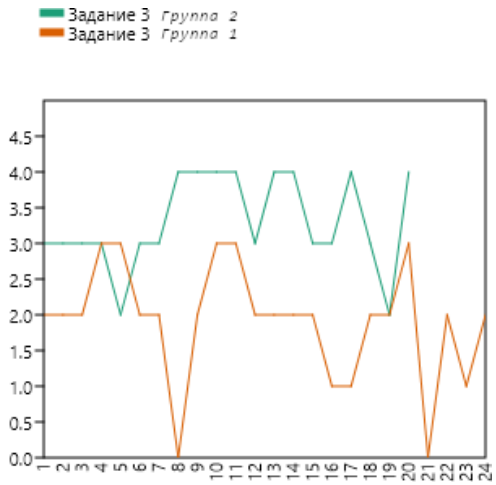


Рис. 6. Результаты по заданию № 3

Средний балл у группы 1 составил 1,91, а у группы 2 – 3,3. Максимальный балл – 5. Учащиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) справились лучше на 27,8 %. На основании результатов задания № 3 был сделан вывод о большем уровне связи предметных и языковых компетенций у учащихся с использованием технологии CLIL.

Результаты сравнения баллов по заданиям блока «Говорение» представлены на рис. 7.

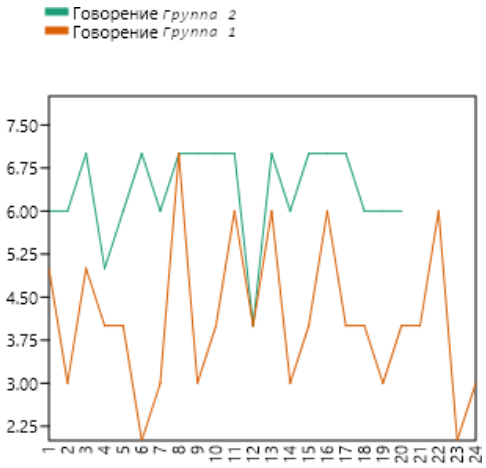


Рис. 7. Результаты по заданиям блока «Говорение»

Средний балл по данным заданиям у группы 1 составил 4,57 (65,28 %), а у группы 2 – 6,35 (90,71 %). Максимальный балл – 7. Обучающиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) показали результат на 25,43 % выше.

Это может свидетельствовать о большем уровне развития коммуникативной языковой компетенции и предметного лексикона как части предметной компетенции [4, 5] у обучающихся при применении технологии CLIL.

Для того чтобы посмотреть влияние предметной и коммуникативной компетенции на качество обучения обучающихся до и после эксперимента были проведены расчеты по результатам итоговых оценок в обоих классах.

В 2020 г.:

1. В контрольной группе эта величина равна: (6 + 10) / 22 x 100 = 72 %.
2. В экспериментальной группе: (9 + 10) / 29 x 100 = 65 %.

В 2021 г.:

1. В контрольной группе эта величина равна: (7 + 11) / 23 x 100 = 78 %.
2. В экспериментальной группе: (8 + 11) / 25 x 100 = 76 %.

В 2022 г.:

1. В контрольной группе эта величина равна: (6 + 10) / 23 x 100 = 69 %.
2. В экспериментальной группе: (4 + 17) / 22 x 100 = 95 %.

При сравнении мы использовали результаты итоговых оценок за 2020, 2021 и 2022 уч. гг. Снижение качества обучения контрольной группы в 2021 уч. г. мы связываем с переходом на обучение биологии на русском языке, так как на этих уроках оцениваются только предметные знания и не берутся в расчет коммуникативные навыки.

При изучении биологии по данной технологии мы с обучающимися столкнулись с рядом проблем:

1. Несовершенное владение языком некоторыми обучающимися увеличивает нагрузку на них, а также ведет к ряду проблем, связанных с усвоением материала на втором языке.

2. Тщательная подготовка к уроку занимает длительное время.

3. Обучение посредством иностранного языка может усугубить процесс усвоения самого предмета.

4. Проблема оценивания обучающихся. Что мы должны оценивать – лингвистические достижения обучающихся или приобретенные ими знания по дисциплине? А если и то и другое, то каким образом это делать?

Каждый из этих пунктов решаем, мы идем к тому, чтобы свести на нет данные пункты посредством введения секундомера на определенных этапах урока, дать обучающимся возможность отвечать на русском языке, но с переводом на английский язык лексических единиц урока, заработать за урок несколько оценок в зависимости от того, что выбирает обучающийся, сдать письменно или устно.

Для решения проблем, связанных с оцениванием, выявлены критерии оценивания предметных знаний и языковых умений обучающихся, а именно:

– использование и правильное произношение научной (предметной) терминологии;

– умение не только читать, но и понимать текст и предложенные к нему задания;

– знание значения слов и их правильного написания;

– знание общих правил грамматики английского языка для правильного выстраивания предложения, с использованием научной (предметной) терминологии.

Заключение. По итогам всего исследования сделано несколько основных выводов:

1. Применение интерактивных технологий в интеграции с технологией CLIL в течение 2020–2022 гг. имело влияние как на развитие коммуникативной и предметной компетенции, так и на развитие познавательной активности по отношению к предмету в целом.

2. Предметно-языковое интегрированное обучение позволяет повысить связь предметной и языковой компетенции.

3. Применение технологии CLIL оказывает воздействие на формирование навыков когнитивного анализа текста и использования предметной лексики.

Литература

1. Алиева С.А. Взаимосвязанное обучение родному и русскому языкам как фактор речевого развития билингвов / С.А. Алиева // Проблемы преподавания русского языка в условиях билингвальной школы: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2016. – С. 24–28.

2. Соколовская С.В. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе / С.В. Соколовская, О.А. Набатова // Пермский педагогический журнал. – 2015 – № 7. – С. 60. – URL: https://edu. tatar. ru/nsav/page2317. htm/page1886645. htm.

3. Coral J. Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing / J. Coral, T. Lleixa, C. Ventura // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2018. – Vol. 21. – Is. 2. – P. 139–150. – DOI: 10. 1080/13670050. 2016. 1143445.

4. Johanan A.G. The implementation of interactive teaching technologies in a multicultural educational environment / A.G. Johanan // Multilingual education as a basis for the preservation of linguistic heritage and cultural diversity of humanity: proceedings of the III International scientific conference. – Vladikavkaz, 2010. – P. 74–77.

5. Биология. 7 класс (на английском языке) / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова и др.; под ред. В.В. Пасечника. – М.: Просвещение, 2021. – 159 с.

6. Биология. 8 класс (на английском языке) / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов и др.; под ред. В. В. Пасечника. – М.: Просвещение, 2021. – 256 с.

7. Биология. 9 класс (на английском языке) / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов и др.; под ред. В. В. Пасечника. – М.: Просвещение, 2021. – 208 с.

8. Пашнев Б.К. Методические материалы для учителя по изучению познавательного интереса учащихся «Определение уровня развития познавательного интереса школьника» / Б.К. Пашнев. – 2018. – URL: https://урок. рф/library/metodicheskie_materiali_dlya_uchitelya_po_izucheniyu_poz_171654.html/ (дата обращения: 15.03.2019).

УДК 37

А.Г. Ахунзянова, специалист отдела научной и международной деятельности,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПОСТРОЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЕТЕЙ

Аннотация. *К будущим педагогам дошкольного образования еще на этапе вузовского обучения предъявляется много требований со стороны ФГОС ВО. В частности, их компетенции должны удовлетворять требованиям современных образовательных тенденций. Согласно стандарту, педагог должен уметь индивидуализировать образование каждого дошкольника. В современной педагогической науке данная проблема освещена недостаточно. Также не освещен вопрос: как исследовать уровень готовности студентов дошкольного образования к построению индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) детей? Это позволило обозначить цель данного исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать диагностический инструмент для выявления у студентов дошкольного образования готовности индивидуализировать образование дошкольников. В рамках исследования прошла апробация авторской анкеты. Результаты нашли отражение в данной статье.*

Ключевые слова: *профессиональное образование, готовность к индивидуализации образования, дошкольное образование, индивидуальные образовательные маршруты, студенты дошкольного образования, педагогический вуз, дошкольное образовательное учреждение.*

A.G. Akhunzianova, Specialist of the Department of Scientific and International Activities,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF READINESS OF PRESCHOOL STUDENTS TO BUILD INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES FOR CHILDREN

Abstract. *The Federal State Educational Standard of higher education imposes many requirements on future teachers of preschool education even at the stage of studying at a university. Specifically, their competencies should respond the requirements of modern educational trends. According to the standard, the teacher should be able to individualize the education of each preschooler. This problem is insufficiently covered in modern pedagogical science. Also, the question has not been developed: how to investigate the level of readiness of preschool students to individualize the education of preschoolers? This allowed us to identify the purpose of this study. Theoretically prove and experimentally test a diagnostic tool to identify the readiness of preschool students to individualize the education of preschoolers. As part of the study, the author's questionnaire was tested. The results are represented in this article.*

Keywords: *professional education, readiness for individualization of education, preschool education, individual educational routes, students of preschool education, pedagogical university, preschool educational organization.*

Система образования стремительно движется в сторону изменений, прогрессирует, видоизменяется, обогащается новыми формами, средствами и содержанием. То, что хорошо работало несколько десятилетий назад, сегодня уже утрачивает свою эффективность. Причем, перемены происходят на каждом

уровне нашей разноуровневой системы: изменения на одной ступени вызывают закономерные изменения на другой [7].

Примером является взаимосвязь изменений на уровне дошкольного и профессионального образования. Сегодня для того, чтобы менять систему дошкольного образования, необходимо одновременно с этим менять и систему подготовки педагогов дошкольного образования. Эта необходимость обусловлена несколькими факторами:

– для того, чтобы модернизировать систему дошкольного образования, необходимо подготовить тех, кто непосредственно этим займется;

– необходимо научиться поспевать за новыми тенденциями образования и научиться реагировать на них и отвечать им еще на этапе вузовского обучения [2].

А необходимость в пересмотре системы подготовки специалистов, действительно, есть, и обусловлена она возрастающей тенденцией к индивидуализации дошкольного образования и нехваткой специалистов, готовых данную тенденцию удовлетворять [1].

Обратимся к нормативно-правовой базе с целью понять, какие формулировки ставит перед нами закон [16]. Современная тенденция к индивидуализации дошкольного образования обоснована требованиями ФГОС ДО, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Вопросы, касающиеся индивидуализации дошкольного образования, отображены в стандарте следующими пунктами:

– в разделе «Основные принципы дошкольного образования» отображен принцип под п. 1.4.2) построение образовательной деятельности *на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка*, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

– в разделе задач стандарта отображена задача 1.6.4) создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их *возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями*, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Данными пунктами вопрос индивидуализации образования в стандарте не ограничивается, эта тема проходит красной нитью на протяжении всей регламентации правил воспитания, обучения и развития детей. Ключевым понятием становится *учет индивидуальных образовательных потребностей ребенка* в каждой области дошкольного развития.

Мы приходим к тому, что на современном этапе развития образования невозможно учить каждого ребенка одинаково, и мы, педагоги, не можем применить к нему нормы развития среднего ребенка [10]. Также, опираясь на пункт стандарта о субъектности ребенка в процессе собственного образования, мы должны отдать ему эту роль. Подробнее рассмотрим данный момент далее.

Известно, что система дошкольного образования движется к отказу от модели субъект-объектных образовательных отношений, которая действовала продолжительное время. Субъект-объектные отношения воспитателя и ребенка

противоречат новому принципу построения образовательных отношений, согласно которому ребенку необходимо также присвоить статус субъекта [4]. Чем обосновывается данная необходимость:

– ребенок должен стать активным «строителем» собственного образовательного пути с целью того, чтобы его образовательные потребности и особенности были удовлетворены;

– ребенок должен развиваться соизмеримо собственной природе, настолько гармонично, насколько это возможно обеспечить;

– построение субъект-субъектных образовательных отношений должно повысить продуктивность процесса обучения, воспитания и развития ребенка.

Все, что описано, представляется довольно сложным для дошкольного педагога и требует от него приложения большого количества сил. Поэтому такую работу следует начать еще на этапе вузовской подготовки. Будущие педагоги, которые в данный момент получают соответствующее образование, после выпуска должны прийти в дошкольное образовательное учреждение с четким пониманием собственных функций и развитыми компетенциями [15].

В данном вопросе не обошлось и без несоответствия между необходимым (тем, что прописано в нормативной базе) и действительным (тем, какая картина об уровне подготовки будущих педагогов имеется сейчас). В процессе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования удалось выявить противоречие между требованиями стандарта дошкольного образования к индивидуализации дошкольного образования и недостаточным уровнем готовности студентов дошкольного образования строить индивидуальные образовательные маршруты дошкольников. Данное противоречие и обосновывает актуальность выбранной темы исследования.

Также представилось возможным обозначить проблему данного исследования: как и с помощью чего следует замерять готовность будущих педагогов дошкольного образования к построению индивидуальных образовательных маршрутов детей? Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на данном этапе развития науки диагностического инструментария для этих целей не разработано. Это необходимо прежде всего для преподавателей профессионального образования с целью того, чтобы выявить слабые места в подготовке студентов и перестроить их образовательный путь. Задачи данной работы со студентами состоят в том, чтобы они:

1) осознали *ценность идеи индивидуализации дошкольного образования* и приняли ее как собственную профессиональную ценностную ориентацию;

2) оценили собственный *резерв возможностей* для такой работы, оценили трудности и собственный потенциал;

3) сделали для себя *профессиональный выбор* и ответили на вопрос: готовы ли они работать с детьми на новом, индивидуальном уровне, или хотят обучать каждого ребенка на уровне среднего [1].

Последний вопрос особенно важен в аспекте данной проблемы. Он отвечает за ценностно-ориентационный блок подготовки будущего педагога. Если будущий педагог хочет действительно быть в своем деле первым, ему придется искать в своей работе новые подходы к работе с дошкольниками.

Учить ребенка на уровне среднего представляется невозможным в современных реалиях. Необходимо признать, что не со всеми детьми сработает одинаковый подход, несмотря на то что образовательные программы достаточно хорошо продуманы [9]. В группе детского сада будут дошкольники, которые:

– опережают общую программу, знают наперед то, чему их будут обучать. В таких условиях ребенку будет скучно, *все занятия будут даваться легко,* а мышление будет работать только в зоне ближайшего развития [13];

– отстают от общей программы, так как в данный момент их когнитивные способности не дотягивают даже до уровня среднего ребенка. Таким детям *сложно дается освоение программы*, они не успевают за одногруппниками, а заниматься с ними индивидуально не представляется возможным. При этом, отставание от программы не мотивирует ребенка развиваться быстрее; его когнитивные способности останутся на том же уровне [10];

– имеют особые образовательные потребности. Дети с такой особенностью сегодня посещают общие детские сады, поэтому от педагога дошкольного образования требуется, чтобы он умел работать в том числе и с такой категорией дошкольников [11];

– имеют общую одаренность или одаренность в различных областях развития. К таким детям необходимо относиться с особым вниманием и не упускать возможности развития их способностей. Такой дошкольник будет опережать программу, какой-либо отдельный вид деятельности будет даваться ему легче, чем его одногруппникам, поэтому он тоже должен иметь собственную образовательную траекторию [14].

Все вышеописанное приводит нас к мысли о том, что перед будущим педагогом дошкольного образования стоит большой вопрос: готов ли я к таким вызовам моей профессии и стану ли я тратить на каждого ребенка больше ресурсов, чем это требуется обычно? [8].

С целью углубиться в данную проблему и получить данные от студентов дошкольного образования, автором данного исследования было решено провести педагогический эксперимент. Базой исследования выступил Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Выборку составили студенты 2 и 3 курсов, обучающиеся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование». Общее количество респондентов составило 40 человек. Автором было принято решение поделить результаты на две группы для большей наглядности и понимания различий.

С целью выявления уровня готовности студентов дошкольного образования к работе по индивидуальным образовательным маршрутам детей была разработана анкета. Данная анкета была размещена на платформе Google Формы. Студентам было предложено перейти по ссылке и ответить на вопросы.

Анкета состояла из 9 вопросов. Вопросы анкеты с возможными вариантами ответов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Анкета «Готовность студентов дошкольного образования к построению индивидуальных образовательных маршрутов детей»

№	Вопрос	Варианты ответов
1	Как вы считаете, для чего вам, как будущему педагогу дошкольного образования, необходимо овладеть умением работать с воспитанниками по индивидуальным образовательным маршрутам?	А. Только потому, что этого требует ФГОС ДО. Б. Для того, чтобы с помощью этого повысить свой профессионализм. В. Для того, чтобы каждый воспитанник имел возможность развиваться сообразно собственным образовательным потребностям
2	Считаете ли вы, что будущий педагог дошкольного образования к окончанию обучения в вузе должен полностью владеть умением работать по индивидуальным образовательным маршрутам детей?	А. Нет, я считаю, что знаний, умений и навыков, полученных в процессе вузовского обучения и освоения общепедагогических дисциплин, вполне достаточно. Б. Думаю, такое умение не помешает для общего развития педагога. В. Совершенно уверен в этом, так как считаю, что это важный инструмент для педагога дошкольного образования, который считается показателем его профессионализма
3	Если бы в вашем вузе вам предложили освоить модульную дисциплину по построению индивидуальных образовательных маршрутов детей, как бы вы поступили:	А. Я бы не стал(а) проходить данный модуль, так как не все студенты заинтересованы в приобретении полезных профессиональных умений. Б. Мне безразлично, если будет необходимо – я пройду модуль и освою весь необходимый материал. В. Я считаю, что это важно для студента дошкольного образования, и хочу научиться строить индивидуальные образовательные маршруты детей и работать по ним, поэтому пройду данный модуль
4	Как вы думаете, если бы в будущем вы научились работать по индивидуальным образовательным маршрутам детей, это было бы для вас:	А. Умением, которое не принесло бы много пользы, так как добавило бы лишней работы. Б. Умением, которое просто есть в моем профессиональном инструментарии, но я сомневаюсь, что буду им пользоваться. В. Отличным помощником в работе, так как с помощью умения строить индивидуальные образовательные маршруты детей моя будущая работа стала бы эффективнее
5	Как вы считаете, на какого ребенка следует ориентироваться при выборе содержания образования дошкольников:	А. В работе следует ориентироваться только на общие требования к образованию дошкольников, так как учить каждого ребенка индивидуально – слишком трудная и ненужная задача. Б. Следует ориентироваться на среднего ребенка и распространять данный показатель на всех детей: это и покажет успешность работы педагога на каждом ребенке. В. Следует ориентироваться только на тот уровень ребенка, которого учите, и строить ему собственный образовательный план

Продолжение табл. 1

№	Вопрос	Варианты ответов
6	Представьте ситуацию: после окончания вуза вы пришли устраиваться на работу в дошкольное образовательное учреждение. Руководство сообщило вам, что детский сад работает с детьми по индивидуальным образовательным маршрутам, соответственно, от педагогов требуется уметь их строить. Какое решение об устройстве в данный детский сад вы бы приняли:	А. Откажусь от работы в данном детском саду, так как не собираюсь обучаться чему-то сверх того, чему меня научили в вузе. Б. Скажу, что знаю, как строятся индивидуальные образовательные маршруты, и пообещаю попробовать поработать в данном детском саду и соответствовать требованиям руководства. В. Соглашусь работать в данном детском саду, так как мне близка его концепция, и я считаю ее верной
7	Определите, пожалуйста, наиболее близкий вам подход к работе с детьми в контексте индивидуализации образования каждого воспитанника:	А. На каждого ребенка следует тратить одинаковое количество времени и сил. Я не желаю тратить больше своих ресурсов на то, чтобы разрабатывать каждому ребенку собственный образовательный путь. Б. Я бы тратил(а) на отдельного ребенка больше ресурсов только в том случае, если бы он не успевал осваивать общую программу. В. Мне близка концепция о том, что к каждому ребенку нужен индивидуальный подход, и я готова к тому, что на это будет уходить больше моих ресурсов
8	Какой уровень знаний о построении индивидуальных образовательных маршрутов детей вы, по вашему мнению, получили на данном этапе вашей вузовской профессиональной подготовки?	А. Поверхностный. Я знаю, что это такое, но не углублялся(лась) в эту тему. Б. У меня имеются знания о построении индивидуальных образовательных маршрутов детей, но я не умею по ним работать. В. Я имею достаточный уровень знаний о построении индивидуальных образовательных маршрутов детей и мне бы хотелось расширить эти знания
9	Оцените, пожалуйста, собственный уровень готовности к тому, чтобы изучать тему индивидуальных образовательных маршрутов детей и научиться их разрабатывать	А. Я не готов(а). На данном этапе моего профессионального становления мне не близка данная тема. Б. В целом я готов(а) изучить данный вопрос для общего профессионального развития. В. Я считаю, что готов(а) к изучению темы индивидуальных образовательных маршрутов детей и мне было бы интересно научиться по ним работать

Вопросы анкеты были разнообразной направленности. В ней оценивались различные аспекты:

– как студенты в целом относятся к идее индивидуализации дошкольного образования, считают ли это необходимым;

– согласны ли они с мыслью о том, что каждый ребенок должен обучаться по собственному образовательному пути, или всех детей следует развивать на уровне среднего ребенка;

– как бы они отнеслись к тому, если на месте их будущей работы руководитель детского сада требовал от педагогов умения строить ИОМ;

– считают ли респонденты умение строить индивидуальные образовательные маршруты дошкольников качественным профессиональным инструментом и готовы ли они данным инструментом овладеть [5];

– согласились бы они во время вузовского обучения пройти модульную дисциплину по индивидуализации дошкольного образования, если бы это предложил им вуз;

– на каком уровне, по мнению респондентов, в данный момент находятся их знания об индивидуальных образовательных маршрутах; знакомились ли они с ними в процессе учебы;

– и вопрос для самооценки: как на данный момент студенты оценили бы собственный уровень готовности к изучению темы индивидуализации образовательного пути дошкольников.

Баллы за ответы распределялись следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Распределение баллов за ответы студентов на вопросы анкеты

№	Ответ	Балл за ответ
1	Ответ «А»	1 балл
2	Ответ «Б»	2 балла
3	Ответ «В»	3 балла

Соответственно, *минимальное количество баллов*, которое студент мог набрать за ответы на вопросы анкеты, составило *9 баллов. Максимально* возможный результат за ответы мог составить *27 баллов*.

Для выявления уровней готовности студентов дошкольного образования к построению ИОМ детей были разработаны критерии оценки результатов. Данные уровни и их расшифровка представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни готовности студентов дошкольного образования к построению ИОМ детей и их расшифровка

№	Диапазоны баллов	Уровень готовности	Тип студента	Расшифровка типа студента
1	от 9 до 16 баллов	Низкий уровень	1 тип	Студент не имеет готовности изучать тему индивидуализации дошкольного образования и работать по индивидуальным образовательным маршрутам детей

Продолжение табл. 3

№	Диапазоны баллов	Уровень готовности	Тип студента	Расшифровка типа студента
2	от 17 до 22 баллов	Средний уровень	2 тип	Студент имеет знания об индивидуализации образовательного пути дошкольников, но недостаточно готов к овладению новым профессиональным инструментом
3	от 23 до 27 баллов	Высокий уровень	3 тип	Студент имеет знания по теме, видит прикладной смысл в изучении индивидуализации дошкольного образования и желает работать с детьми по индивидуальным образовательным маршрутам

Всего в исследовании приняло участие 40 студентов дошкольного образования. Из них 16 человек были студентами 2 курса и 24 человека – студентами 3 курса. Отдельной дифференциации результатов по полу участников было решено не проводить, все респонденты были женского пола.

Результаты представлены в двух диаграммах: столбчатой диаграмме с результатами респондентов и получившимися уровнями готовности (рис. 1) и круговой диаграмме с процентными соотношениями (рис. 2).

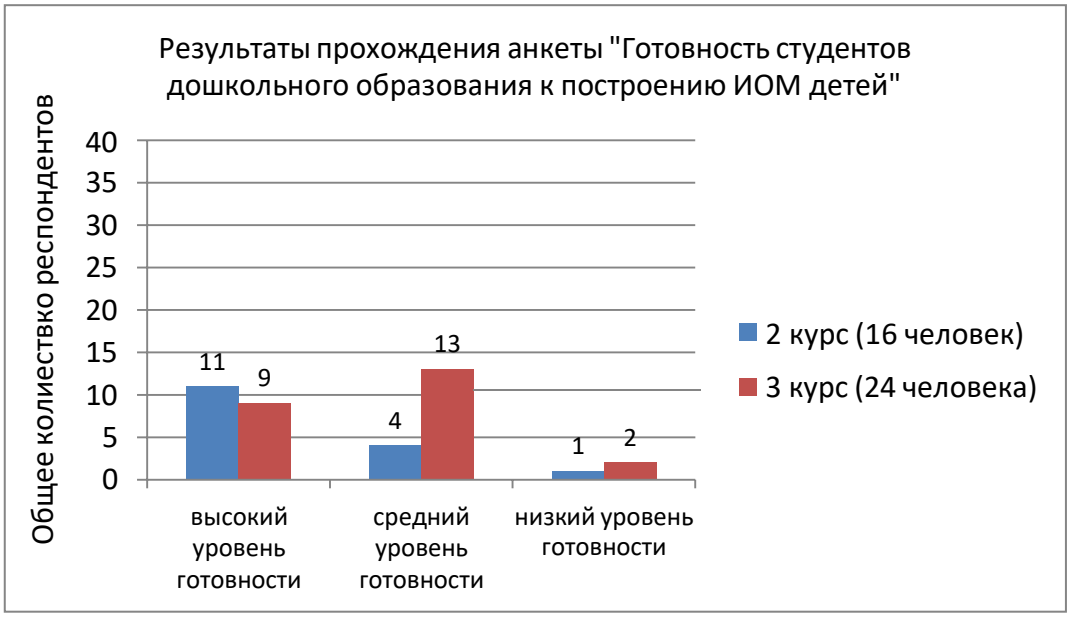


Рис. 1. График с результатами прохождения анкеты студентами дошкольного образования

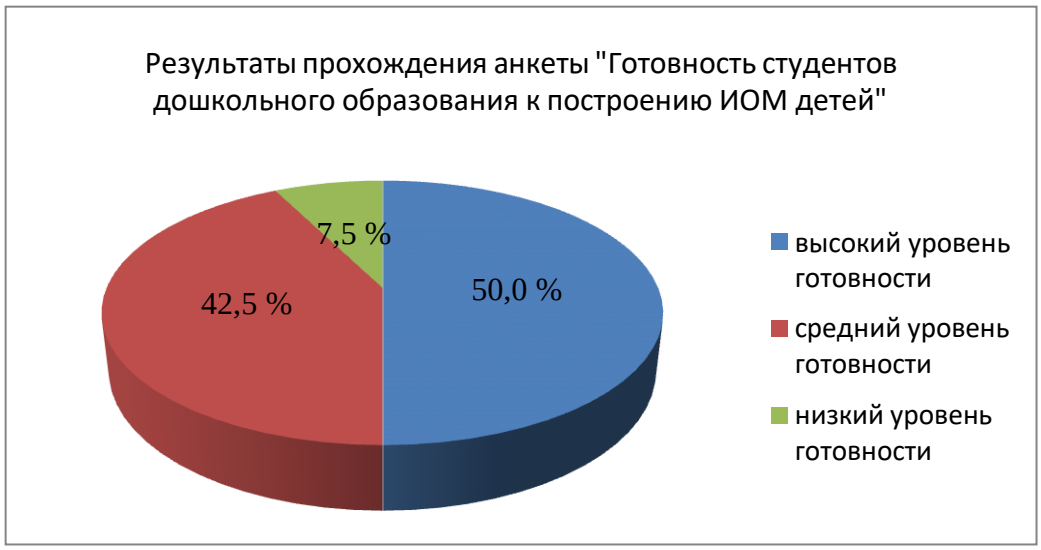


Рис. 2. Круговая диаграмма с результатами прохождения анкеты студентами дошкольного образования

Высокий уровень готовности к построению индивидуальных образовательных маршрутов детей выявился у *50 % опрошенных*, что составляет *20 из 40 студентов*. Ответы данной категории респондентов показали, что в целом они готовы углубиться в тему индивидуализации дошкольного образования и изучить ее уже на этапе вузовского обучения. Это стало ясно, в частности, из ответов на последний вопрос анкеты, который звучал как *«Оцените, пожалуйста, собственный уровень готовности к тому, чтобы изучать тему индивидуальных образовательных маршрутов детей и научиться их разрабатывать*. Подавляющее большинство студентов выбрали вариант ответа *Б «В целом я готов(а) изучить данный вопрос для общего профессионального развития»*. Средний уровень готовности выявился у *42,5 % респондентов*, это *17 из 40 студентов*, что также составляет практически половину от общего числа опрошенных. По предположению автора данного исследования, на такой результат повлиял низкий уровень знаний о теме индивидуализации образования [6]. Такое предположение возникло из-за ответов на *вопрос № 8 «Какой уровень знаний о построении индивидуальных образовательных маршрутов детей вы, по вашему мнению, получили на данном этапе вашей вузовской профессиональной подготовки»*. Подавляющее большинство респондентов на данный вопрос ответили так: *«У меня имеются знания о построении индивидуальных образовательных маршрутов детей, но я не умею по ним работать»* (вариант Б). Это означает, что в процессе обучения студенты рассматривали ИОМ как профессиональный инструмент, но прикладного значения в нем не увидели. Несмотря на это, ответы показали, что данная тема им интересна, так как на *вопрос № 3 «Если бы в вашем вузе вам предложили освоить модульную дисциплину по построению индивидуальных образовательных маршрутов детей, как бы вы поступили»* большая часть студентов дала ответ *«Я считаю, что это важно для студента дошкольного образования, и хочу научиться строить индивидуальные образовательные маршруты детей и работать по ним, поэтому пройду данный модуль»* (вариант В).

Низкий уровень готовности показали всего *7,5 % респондентов*, это *3 из 40 студентов*. Из их ответов стало ясно, что они признают ИОМ дошкольников хорошим профессиональным инструментом, но лично для себя данную тему изучать не готовы.

Данные результаты оказались довольно информативными и позволили сделать следующие выводы обо всем исследовании:

– студенты дошкольного образования понимают важность индивидуализации образования дошкольников и хотели бы углубиться в данную тему, однако для этого им нужна качественная учебно-методическая поддержка со стороны преподавателя;

– вероятная причина того, что некоторые студенты не видят смысла в изучении ИОМ дошкольников, состоит в том, что они знают об этом инструменте только на теоретическом уровне и не рассматривают прикладные аспекты [3];

– в перспективе своего профессионального развития студентам дошкольного образования хотелось бы стать хорошими специалистами, которые успевают за образовательными тенденциями;

– студенты понимают, что современные реалии развития образования требуют от педагога больших усилий. В частности, чтобы на каждого воспитанника тратилось количество сил, соразмерное его образовательным потребностям. Студенты готовы к этому и видят в этом необходимость.

Проведенное исследование актуализирует потребность изучения темы готовности студентов дошкольного образования к построению индивидуальных образовательных маршрутов детей [12].

Выявленные в процессе исследования проблемные точки помогут строить дальнейшие исследования по данной теме. В частности, в рамках данного исследования удалось обосновать и рассмотреть проблему нехватки диагностического инструментария для выявления уровня готовности студентов строить ИОМ детей. Также, удалось доказать мысль о том, что данную нехватку испытывают, прежде всего, педагоги профессионального образования, которые обучают студентов дошкольной специальности.

В процессе данного исследования удалось апробировать авторскую анкету и получить результаты, которые послужат подспорьем для дальнейших исследований по данной теме. С помощью анкеты удалось выявить, как на самом деле студенты будущие педагоги размышляют об индивидуализации дошкольного образования, и какие проблемные моменты стоит отработать в их программе обучения.

Результаты данного исследования могут представлять интерес для будущих педагогов дошкольного образования, обучающихся на уровнях СПО и ВО, преподавателей педагогических дисциплин на данных уровнях, всех заинтересованных специалистов, занятых в области подготовки педагогов.

Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики / В.И. Богословский. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. – 376 с.

3. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 147–162.

4. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий. – М.: НИИВШ, 1986. – Вып. 3. – 40 с.

5. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2005. – 261 с.

6. Джуринский А.Н. Высшее образование: история и современные тенденции развития / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2003. – 77 с.

7. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.

8. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие для студентов, магистрантов и аспирантов классических и педагогических вузов России / Е.А. Климов. – М.: Издательство Московского университета; Академия, 2004. – 239 с.

9. Логинова Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю.Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

10. Мелешко В. Организация индивидуального обучения детей с особенностями в развитии / В. Мелешко // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С. 86–87.

11. Николина В.В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся: учебное пособие / В.В. Николина. – Н. Новгород: Издательство Нижегородского государственного педагогического университета, 2010. – 46 с.

12. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 15–26.

13. Савенков А. Творчески одаренные дети: выявление и развитие / А. Савенков // Учитель в школе. – 2008. – № 1. – С. 103–106.

14. Сваталова Т.А. Оценивание профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального стандарта / Т.А. Сваталова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 3-2 (59). – С. 193–198.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Письма и приказы Минобрнауки Российской Федерации / ред.-сост. Т.В. Цветкова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2015. – 96 с. – (Правовая библиотека образования).

УДК 371.3+372.881.1

М.С. Ачаева, кандидат филологических наук, доцент,
Н.С. Субботина, старший преподаватель,
Н.В. Поспелова, кандидат филологических наук, доцент,
Елабужский институт (филиал)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия

ПРОИЗВЕДЕНИЕ ЖИВОПИСИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРОЕКТ: ГИБКИЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ И ВЫЗОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. *В современном обществе в методике преподавания иностранного языка особое значение приобретает работа с произведением живописи. Арт-технологии помогают ученикам познать культуру страны изучаемого языка, стимулируют интерес к изучению иностранного языка и ускоряют темпы их интеллектуального развития. Приоритетом становится новый подход к использованию произведений искусства как к проекту. При та-*

ком подходе происходит языковая подготовка, реализуется творческая деятельность ребенка, используются цифровые технологии. ***Целью исследования*** *является анализ опыта использования цифровых и арт-технологий в школе, разработка дизайна авторской методики работы с художественной картиной Ч. Барбера «По пути в школу» на среднем этапе изучения иностранного языка в школе, верификация положительных сторон представленных практик. В статье исследуется опыт сотрудничества Елабужского института КФУ и ОШ «Университетская» (г. Елабуга, Республика Татарстан).* ***Методы исследования:*** *анализ научной литературы по теме исследования, арт-технологии, использование цифровых технологий, разработка способов и приемов работы с художественной картиной, верификация.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможности эффективного использования авторской методики работы с художественной картиной Ч. Барбера «По пути в школу» на среднем этапе изучения иностранного языка в школе. Представленный дизайн методики дает возможность работать с произведением живописи как с проектом с акцентом на следующие задания: угадать, что изображено на картинке с помощью «облака слов»; придумать и нарисовать историю по картине; описать одежду девочки; создать маршрут сенбернара с хозяйкой в школу (https://www.tourbuilder.com); угадать достопримечательности Лондона, сравнить современный Лондон и Лондон викторианской эпохи (Google Maps). Данное исследование предполагает следующие* ***рекомендации****. Прежде чем работать с произведением живописи на уроке иностранного языка следует дать информацию о художнике, поставить задачу для описания художественной картины, учитывать психолого-педагогические особенности учащихся среднего этапа обучения; умело внедрять креативные задания, мотивирующие интерес к изучению языка в контексте диалога языка и культуры. Следует учесть и специфику иностранного языка как учебного предмета, а также особенности подбора языкового материала: аутентичность, визуализацию, диалог культур.*

Ключевые слова: *арт-технологии, иностранный язык, учитель, Ч. Барбер, картина «По пути в школу», игра «Интервью у слова», Google Maps.*

M.S. Achaeva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
N.S. Subbotina, Senior Lecturer,
N.V. Pospelova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

A WORK OF PAINTING AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A PROJECT: FLEXIBLE PRACTICES AND THE CHALLENGES OF DIGITALIZATION

Abstract. *In modern society, in the methodology of teaching a foreign language, working with work of art is of particular importance. Art technologies help students learn the culture of the country of the language being studied, stimulate interest in learning a foreign language and accelerate the pace of their intellectual development. A new approach to the use of work of art as a project is becoming a priority. With this approach, language training takes place, the child's creative activity is realized, and digital technologies are used.* ***The purpose of the current research*** *is to analyze the experience of using digital and art technologies at school, to develop the design of the author's methodology for working with the artistic picture of C. Barber "On the way to school" at the middle stage of learning a foreign language at school, to verify the positive aspects of the practices presented. The article examines the experience of cooperation between the Yelabuga Institute of KFU and the University School (Yelabuga, Republic of Tatarstan).* ***Research methods:*** *analysis of scientific literature on the research topic, art technologies, the use of digital technologies, the development of methods and techniques for working with artwork, verification of the author's methodology.* ***Discussion and conclusions.*** *The study allows us to conclude that it is possible to*

effectively use the author's methodology for working with the artistic picture of C. Barber "On the way to school" at the middle stage of learning a foreign language at school. The design of the presented methodology, justified in the study, makes it possible to work with a work of painting as a project with an emphasis on the following tasks: guess what is depicted in the picture using a "word cloud"; invent and draw a story from a picture; describe the girl's clothes; create a route of Saint Bernard with the hostess to school (https://www.tourbuilder.com); guess the sights of London, compare modern London and London of the Victorian era (Google Maps). The study is intended to give ***recommendations.*** *Before working with a work of painting in a foreign language lesson, you should give information about the artist, set a task to describe the artistic picture, take into account the psychological and pedagogical characteristics of students at the middle stage of education; skillfully implement creative tasks that motivate interest in language learning in the context of the dialogue "Language and Culture". The specificity of a foreign language as a subject determines the features of the information and educational environment in teaching: authenticity of the material, visualization, dialogue of cultures.*

Keywords: *art technologies, foreign language, teacher, C. Barber, the picture "On the way to school", the game "Interview with the word", Google Maps.*

Введение. В современном обществе образовательная и познавательная ценность искусства в процессе изучения иностранных языков приобретает особое значение, что проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через обучение на новом для него языке. Арт-технологии помогают ученикам, студентам познать культуру страны изучаемого языка, стимулируют интерес к изучению иностранного языка и ускоряют темпы их интеллектуального развития. Вместе с тем цифровизация общества, формирование цифровой образовательной среды в школе также способствуют подготовке всесторонне развитого выпускника. Приоритетом становится новый подход к использованию произведений искусства на уроке иностранного языка, например, как к проекту. При таком подходе не только происходит языковая подготовка, но и реализуется творческая, самостоятельная деятельность ребенка в плане эстетического развития. Использование цифровых технологий содействуют эффективному участию в процессе межкультурной коммуникации и готовности к вхождению в высокоразвитое информационное общество.

Теоретический анализ литературы. В методической литературе часто рассматриваются способы формирования у учащихся коммуникативной компетенции, а также особенности использования произведений живописи как средство языковой подготовки и критического мышления у учащихся старших классов на уроках иностранного языка [1, 3, 5, 6, 7, 10, 11]. С точки зрения некоторых ученых, использование арт-технологий в настоящее время эффективно сочетается с использованием цифровых технологий [2, 4, 8].

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является анализ опыта использования цифровых и арт-технологий в школе, разработка дизайна авторской методики работы с художественной картиной Ч. Барбера «По пути в школу» на среднем этапе изучения иностранного языка в школе и верификация положительных сторон гибких практик. В статье исследуется опыт сотрудничества Елабужского института КФУ и ОШ «Университетская» (г. Елабуга, Республика Татарстан).

Методы и методики исследования: анализ научной литературы по теме исследования, арт-технологии, цифровые технологии, разработка способов и приемов работы с художественной картиной, верификация авторской методики.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможности эффективного использования авторской методики работы с художественной картиной Ч. Барбера «По пути в школу» на среднем этапе изучения иностранного языка в школе. Дизайн представленной методики дает возможность работать с произведением живописи как с проектом, также предлагаются задания. Угадайте, что изображено на картинке, с помощью «облака слов». Ответьте на следующие вопросы: «Кто является художником этой картины? Какое время суток изображено на картине? Какая погода в этот день? Почему собака позволяет девочке держать себя за ухо? Собака может защитить свою хозяйку? Хотели бы вы иметь такого преданного друга?» Придумайте и нарисуйте свою историю по картине. Опишите одежду девочки. Возьмите «интервью» у слова «сенбернар». В какую школу ходит твоя хозяйка? В частную. С 1870 г. все дети в возрасте от 5 до 10 лет ходят в школу. Как ее зовут? Ее зовут Алиса в честь главной героини книги Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес». Вы когда-нибудь видели королеву Викторию? Да, но издалека, возле Букингемского дворца. Создайте маршрут сенбернара с хозяйкой в школу (с помощью сайта tourbuilder.com), угадайте достопримечательности Лондона, сравните современный Лондон и Лондон викторианской эпохи, опишите улицы и достопримечательности Лондона (Google Maps).

Проведенное исследование предполагает следующие **рекомендации.** Прежде чем работать с произведением живописи на уроке иностранного языка следует дать информацию о художнике, поставить задачу для описания художественной картины, учитывать психолого-педагогические особенности учащихся среднего этапа обучения; умело внедрять креативные задания, мотивирующие интерес к изучению языка в контексте диалога языка и культуры. Следует учесть и специфику иностранного языка как учебного предмета, а также особенности подбора языкового материала: аутентичность, визуализацию, диалог культур.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке методологии практической подготовки студентов, при планировании и организации урочной и внеурочной деятельности по английскому языку в школе.

Литература

1. Ачаева М.С. Урок-экскурсия как способ оптимизации изучения иностранного языка / М.С. Ачаева, Н.В. Поспелова // Современные проблемы и перспективы филологии и методики изучения иностранных языков: вопросы теории и практики. – Елабуга: Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, 2019. – С. 18–21.

2. Залова И.М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики / И.М. Залова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2. – С. 184–188.

3. Магомедова А.К. Использование материалов искусства на уроке английского языка в старших классах средней школы / А.К. Магомедова // Молодой ученый. – 2019. – № 43 (281). – С. 255–257. – URL: https://moluch.ru/archive/281/63401/ (дата обращения: 28.02.2023).

4. Погодин В.Н. Образование «в цифре» – взгляд изнутри / В.Н. Погодин // Вести образования. – 2017. – № 9 (147). – URL: http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14981.html/ (дата обращения: 28.02.2023).

5. Рузанова Е.Н. Произведения живописи на уроках английского языка, как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся / Е.Н. Рузанова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сборник статей 44-й Международной научно-практической конференции. – Белгород: ООО «ГиК», 2021. – С. 414–418.

6. Филиппова Н.В. Использование живописи как одного из средств наглядности на уроках иностранного языка / Н.В. Филиппова // Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). – С. 649–652. – URL: https://moluch.ru/archive/313/71288/ (дата обращения: 28.02.2023).

7. Clarke M.A. Creativity in modern foreign languages teaching and learning / M.A. Clarke // Subject Perspectives on Creativity. – London: Higher Education Academy, 2005. – P. 1–8.

8. Etherington M. The Challenge with Educational Transformation / M. Etherington // Journal of Culture and Values in Education. – 2019. – Vol. 2. – No. 1. – P. 96–112. – URL: https://doi.org/10.46303/jcve.02.01.8/ (accessed: 24.01.2023).

9. Howatt A.P.R. A History of English Language Teaching / A.P.R. Howatt. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – Vol.: Glottodidactica. – Is. 16. – P. 132–137.

10. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – N.Y.: Harper & Row, 1970. – 399 p.

11. Taylor C.W. Various approaches to definitions of creativity / C.W. Taylor // The nature of creativity / ed. by R.J. Sternberg. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – P. 99–126.

УДК 378.147

М.С. Ачаева, кандидат филологических наук, доцент,
Н.С. Субботина, старший преподаватель,
Н.В. Поспелова, кандидат филологических наук, доцент,
Елабужский институт (филиал)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА «ВУЗ – ШКОЛА»

Аннотация. *В статье представлены отдельные аспекты работы кружка «Иммерсионное чтение с лингвокультурной доминантой» в Елабужском институте Казанского федерального университета, направленной на изучение форм и способов иммерсионного чтения, осознание цели текста, выбор стратегии текста.* ***Методы исследования:*** *анализ научной литературы по теме, качественный и количественный анализ, анкетирование, тестирование учеников, моделирование платформы по чтению с использованием методики иммерсионного чтения. В исследовании приняли участие 26 студентов отделения иностранных языков Елабужского института КФУ и 19 учащихся 10 «а» класса с углубленным изучением английского языка ОШ «Университетская». Анкетирование и тестирование осуществлялись в группе из 19 человек из 10 «а» класса.* ***Целью исследования*** *является анализ деятельности студенческого научного кружка, научного опыта использования методики иммерсионного чтения, верификация эффективных способов и приемов представленной методики, создание инновационной платформы для работы по домашнему чтению в вузе и на старшем этапе обучения в школе.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод о роли студенческих научных кружков (СНК) в эффективном сотрудничестве «вуз – школа», об использовании методики иммерсионного чтения в школе. В связи со спецификой состава и деятельности СНК важными моментами являются интенсивный обмен опытом, развитие контактов между учителями, внедряющими инновационные технологии в школе, и учеными, которые решают научно-методические проблемы*

образования в вузе, активный поиск материалов для выполнения научных работ, влекущий за собой публикационную активность. Одним из инновационных продуктов деятельности СНК является создание инновационной платформы для работы по домашнему чтению с использованием методики иммерсионного чтения в рамках сотрудничества «вуз – школа». Рекомендации по организации научной деятельности кружка: предварительная работа по организации мероприятий, обсуждение научных статей, докладов на коллективных заседаниях и индивидуальных консультациях. Специфика иностранного языка (аспект чтения) как предмета предполагает выбор яркого, лингвострановедчески насыщенного, аутентичного материала, учет языковых реалий и безэквивалентной лексики. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методологии лингвокультуроведческой подготовки студентов вуза и учащихся старших классов, при планировании и организации деятельности студенческого научного кружка, а также в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: *научный кружок, иностранный язык, школа, вуз, цифровая технология, иммерсионное чтение.*

M.S. Achaeva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
N.S. Subbotina, Senior Lecturer,
N.V. Pospelova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

THE ROLE OF THE STUDENT SCIENTIFIC CIRCLE IN THE CONTEXT OF THE "UNIVERSITY – SCHOOL" DIALOGUE

Abstract. *The article presents certain aspects of the work of the circle "Immersion reading with a linguocultural dominant" at the Yelabuga Institute of Kazan Federal University, aimed at studying the forms and methods of immersion reading, understanding the purpose of the text, choosing a text strategy.* ***Research methods:*** *analysis of scientific literature on the topic, qualitative and quantitative analysis, questionnaires, testing of students, modeling of a reading platform using the immersion reading methodology. The study involved 26 students of the Department of Foreign Languages of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University and 19 students of the 10th grade with in-depth study of the English language of the University School (Yelabuga, Republic of Tatarstan). Questioning and testing were carried out in a group of 19 people from 10 "a" class.* ***The purpose of the study*** *is to analyze the activities of the student scientific circle, scientific experience in using the immersion reading technique, verification of effective methods and techniques of the presented methodology, creation of an innovative platform for working on home reading at the university and at the senior stage of schooling.* ***Discussion and conclusions.*** *The study allows us to draw a conclusion about the role of student's scientific circle in effective cooperation between the university and the school, about the use of the immersion reading methodology at school. In connection with the specifics of the composition and activities of the student's scientific circle, important points are the intensive exchange of experience, the development of contacts between teachers who introduce innovative technologies at school and scientists who solve scientific and methodological problems of education at the university, active search for materials for scientific papers, which entailed greater publication activity. One of the innovative products of the student scientific circle is the creation of an innovative platform for working on home reading using the immersion reading methodology within the framework of university-school cooperation. Recommendations on the organization of scientific activities of the circle: preliminary work on the organization of events, discussion of scientific articles, reports at collective meetings and individual consultations. The specificity of a foreign language (the aspect of reading) as a subject involves the choice of bright, linguistic-cultural and rich, authentic material, taking into account linguistic realities and non-*

equivalent vocabulary. The results of the study can be used in the development of a methodology for linguistic and cultural training of university students and high school students, in planning and organizing the activities of a student scientific circle, as well as in the process of learning a foreign language.

Keywords: *scientific circle, foreign language, school, university, digital technology, immersion reading.*

Введение. Одной из приоритетных методик функционального чтения является методика иммерсионного чтения, способствующая воспитанию конкурентоспособной личности в обществе, формирующая умение применять в жизни знания, полученные в школе. Вместе с тем вопросы методики иммерсионного чтения: глобализация информации в тексте, критический анализ информации, эффективное использование цифровых технологий в процессе чтения ждут своего ответа. Для того чтобы научить студентов читать осмысленно, нужно создать обстановку «погружения» в текст. Этому способствуют и внеаудиторные встречи, например, на заседаниях кружка «Иммерсионное чтение с лингвокультурной доминантой» в Елабужском институте Казанского федерального университета, направленные на изучение форм и способов иммерсионного чтения, осознание цели текста, выбор стратегии текста (возможность слушать ту же музыку, что слушают персонажи произведений, посещать те же места). Важным моментом является не только научить студентов функционально читать любой текст от мейла, поста в сети, газетной статьи до художественной литературы, но и умение создавать, транслировать тексты. Особенностью деятельности кружка является следующее: кружковцы – студенты 5 курса отделения иностранных языков Елабужского института КФУ – одновременно работают (с 2021 г.) и учителями в ОШ «Университетская», где они создали свой мини-кружок, на котором обсуждается и используется методика иммерсионного чтения в учебном процессе и при подготовке научных докладов, рефератов и т. д.

Теоретический анализ литературы. В настоящее время следует отметить устойчивый интерес со стороны ученых, педагогов к внеаудиторной работе в процессе изучения иностранного языка и к работе студенческих научных кружков (далее – СНК). Одна из основных задач СНК – привлечение студентов к научному исследованию современных проблем и формированию научных интересов. Деятельность кружка повышает взаимодействие студентов и преподавателей, дает возможность организовывать научные мероприятия, укрепляет межпредметные связи, т. е. закладывает основы научной деятельности студента [1, с. 63]. Вместе с тем научные кружки создают условия для эффективного усвоения учебного материала, в нашем случае улучшает навыки чтения с использованием иммерсионной методики. Новые подходы к процессу чтения стимулируют интерес учащихся, студентов к чтению, изучению иностранного языка и ускоряют темпы их интеллектуального развития. Авторы работ предлагают в своем дизайне методики процесс работы с плейлистами, графикой, видео, One Note Word, способствующие студенту «погрузиться» в текст. Текст становится «переходным пространством», происходит общение не только отдельных людей, но и отдельных культур, что является важным механизмом социальной интеграции и взаимопонимания [4, 5, 6, 8, 9, 10].

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является анализ деятельности СНК, научного опыта использования методики иммерсионного чтения, верификация эффективных способов и приемов представленной методики, создание инновационной платформы для работы по домашнему чтению в вузе и на старшем этапе обучения в школе.

База исследования: Елабужский институт Казанского федерального университета. В статье исследуется опыт сотрудничества Елабужского института КФУ и ОШ «Университетская» (г. Елабуга, Республика Татарстан). В состав СНК «Иммерсионное чтение с лингвокультурной доминантой» входят студенты отделения иностранных языков, истории и филологии Елабужского института КФУ, магистранты, учителя и учащиеся старших классов ОШ «Университетская».

Методы и методики исследования: анализ научной литературы по теме, качественный и количественный анализ, анкетирование, тестирование, моделирование платформы по чтению с использованием методики иммерсионного чтения. Анкетирование и тестирование осуществлялись в группе из 19 человек из 10 «а» класса с углубленным изучением английского языка ОШ «Университетская». Они были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Ученики из экспериментальной группы использовали авторскую онлайн-платформу для домашнего чтения с элементами иммерсионной методики, аудио- и видеосопровождением и различными интерактивными заданиями, в то время как ученики из контрольной группы использовали традиционные методы обучения, такие как чтение учебников и выполнение письменных заданий. Для оценки качества обучения были проведены тесты и анкетирование до и после эксперимента: тест на понимание сюжетной линии (вопросы по основным событиям в произведении), тест на определение психологических характеристик персонажей, тест на понимание моральных ценностей детективного романа, тест на оценку иммерсии. Результаты показали, что ученики из экспериментальной группы достигли более высоких результатов по сравнению с учениками из контрольной группы. Особенно заметен был рост результатов у учеников с низкими показателями до начала эксперимента. Кроме того, ученики из экспериментальной группы были более мотивированы и увлечены процессом обучения.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о роли СНК в эффективном сотрудничестве «вуз – школа», об использовании методики иммерсионного чтения в школе. Следует отметить, что заинтересованность кружком новых студентов, школьников увеличила количество кружковцев (от 16 до 26 человек за 2022–2023 гг.). В связи со спецификой состава и деятельности СНК важными моментами являются интенсивный обмен опытом, развитие контактов между учителями, внедряющими инновационные технологии в школе, и учеными, которые решают научно-методические проблемы образования в вузе, активный поиск материалов для выполнения научных работ, повлекший за собой большее количество текстов для иммерсионного чтения и публикационной активности, включая статьи перечня рецензируемых журналов ВАК.

Одним из инновационных продуктов деятельности СНК является создание инновационной платформы для работы по домашнему чтению с использованием методики иммерсионного чтения в рамках сотрудничества «вуз – школа» (автор – Д.В. Михайлова, член кружка, учитель английского языка ОШ «Университетская», студент отделения иностранных языков Елабужского института КФУ, см. ссылку https://erea.up.railway.app). Разрабатываемый студентом Д.В. Михайловой сайт неоднократно обсуждали на заседаниях кружка, освещали на сайте института, на telegram-канале. Тестирование и анкетирование учащихся ОШ «Университетская» подтвердили эффективность использования авторской онлайн-платформы на основе книги «Убийство в Восточном экспрессе» для домашнего чтения с элементами иммерсионной методики для повышения качества обучения и мотивации учеников.

Рекомендации составлены на основе опыта проведения научных мероприятий – конференций, круглых столов, конкурсов, мастер-классов, представляющих результаты научной деятельности СНК. К ней относятся предварительная работа по организации мероприятий и обсуждение научных статей и докладов на коллективных заседаниях и индивидуальных консультациях. Специфика иностранного языка (аспект чтения) как предмета предполагает выбор яркого, лингвострановедчески насыщенного, аутентичного материала, учет языковых реалий и безэквивалентной лексики.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке методологии лингвокультуроведческой подготовки студентов вуза и учащихся старших классов, планировании и организации деятельности студенческого научного кружка, а также в процессе изучения иностранного языка (аспект чтения).

Литература

1. Дигтяр О.А. Роль студенческих научных кружков в изучении английского языка студентами неязыковых вузов / О.А. Дигтяр // Челябинский гуманитарий. – 2016. – № 1 (34). – С. 63–65.

2. Залова И.М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики / И.М. Залова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2. – С. 184–188.

3. Киселева Е.С. Научный кружок кафедры иностранных языков: основные аспекты работы / Е.С. Киселева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 4 (76). – С. 171–174.

4. Концева М.П. Технологии иммерсивного чтения / М.П. Концева // Инновации в технологиях и образовании: сборник статей участников XII Международной научно-практической конференции. – Кемерово, 2019. – С. 171–173.

5. Кудрявцева Е.Л. Технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой / Е.Л. Кудрявцева, Е.В. Эсаулова, А.А. Анатольева. – URL: https://edrid.ru/rid/217.015.946d.html/ (дата обращения: 06.05.2020).

6. Миронов Э.Ю. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в процессе обучения СПО / Э.Ю. Миронов // Научный электронный журнал «Меридиан». – 2019. – № 13. – С. 105–107.

7. Студенческий научный кружок. – URL: http://www.bsmu.by/page/3/812/ (дата обращения: 20.01.2023).

8. Etherington M. The Challenge with Educational Transformation / M. Etherington // Journal of Culture and Values in Education. – 2019. – Vol. 2. – No. 1. – P. 96–112. – URL: https://doi.org/10.46303/jcve.02.01.8/ (accessed: 24.01.2023).

9. Howatt A.P.R. A History of English Language Teaching / A.P.R. Howatt. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – Vol.: Glottodidactica. – Is. 16. – P. 132–137.

10. Taylor C.W. Various approaches to definitions of creativity / C.W. Taylor // The nature of creativity / ed. by R.J. Sternberg. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – P. 99–126.

УДК 376

А.В. Белогура, педагог-психолог, магистрант,
Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет,
г. Шахты, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с трудностями, которые могут испытывать педагоги, учителя, специалисты образовательной организации, включенные в сопровождение учащихся с аутизмом в инклюзивной модели обучения, а также принципы, концепция системного подхода к сопровождению, педагогическое проектирование. Подробно представлены формы сопровождения педагога, учителя, специалиста, которые включены в процесс обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), его организация и содержание. Научная новизна исследования заключается в инновационном подходе к психолого-педагогическому сопровождению учителя, деятельность которого связана с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях инклюзивного подхода в образовании, в частности значимости и первостепенности психологической готовности к работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, актуализации важности формирования такого качества личности, как стрессоустойчивость, и комплекса профессиональных компонентов, таких как инклюзивная этика, инклюзивное взаимодействие, инклюзивное мышление.* ***Методы исследования:*** *теоретические – анализ и систематизация научной информации по теме исследования; метод сопоставления, направленный на выявление различного рода характеризующих факторов при проведении диагностических процедур, анкетирование, опрос; статистические – свод и обработка полученных данных. Проверка гипотезы осуществлялась в МБОУ г. Шахты Ростовской области «Лицей № 11 имени Б.В. Шопина» и Учреждении «Инновационная школа-лицей № 14 имени С. Давлетова г. Джалал-Абад Джалал-Абадской области» (Республика Кыргызстан). Всего исследованием было охвачено 42 учителя, работающих с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного подхода в образовании.* ***Вывод:*** *раскрытие потенциала учителя, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, способствующего его успешной педагогической деятельности, в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании будет результативным при условии психолого-педагогического сопровождения.*

Ключевые слова: *инклюзия, ребенок с расстройством аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, педагогическое проектирование.*

A.V. Belogura, Educational Psychologist, Master's Student,
Academy of Psychology and Pedagogy,
South Federal University,
Shakhty, Russia

DESIGNING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROGRAMS TEACHERS WORKING WITH SPECTRUM DISORDERS IN THE CONTEXT OF AN INCLUSIVE APPROACH IN EDUCATION

Abstract. *The article deals with topical issues related to the difficulties that teachers, teachers, specialists of an educational organization involved in accompanying students with autism in an inclusive learning model may experience, as well as principles, the concept of a systematic approach to support, pedagogical design. The forms of teacher, teacher, specialist support that are included in the process of teaching children with ASD, its organization and content are presented in detail. The scientific novelty of the research lies in an innovative approach to the psychological and pedagogical support of a teacher whose activities are associated with students with autism spectrum disorders, in the context of an inclusive approach in education, in particular the importance and priority of psychological readiness to work with students with autism spectrum disorders, actualization of the importance of forming such a personality quality as stress resistance and a complex of professional components such as inclusive ethics, inclusive interaction, inclusive thinking.* ***Research methods:*** *theoretical – analysis and systematization of scientific information on the research topic; comparison method aimed at identifying various kinds of characterizing factors during diagnostic procedures, questionnaires, surveys; statistical – summary and processing of the data obtained. The hypothesis was tested at the Municipal Budgetary Educational Institution of the city of Shakhty, Rostov Region, "Lyceum No. 11 named after B.V. Shopin" and "Innovative school-lyceum No. 14 named after S. Davletov, Jalal-Abad, Jalal-Abad region" (Republic of Kyrgyzstan). In total, the study covered 42 teachers working with students with autism spectrum disorders in an inclusive approach to education.* ***Conclusion:*** *the disclosure of the potential of a teacher working with students with autism spectrum disorders, contributing to his successful pedagogical activity, in the context of the implementation of an inclusive approach in education will be effective provided psychological and pedagogical support.*

Keywords: *inclusion, a child with autism spectrum disorder, psychological and pedagogical support, pedagogical design.*

Введение. Проблемы психолого-педагогического сопровождения педагогов, реализующих инклюзивный подход в образовании, на сегодняшний день являются актуальными в связи с тем, что современный учитель в парадигме новых взглядов на инклюзивную образовательную практику – это не только педагог, владеющий профессиональными компетенциями, но и педагог как субъект образовательных отношений, способный максимально реализовать профессиональные компетенции в педагогической практике, способный к адаптации в изменяющихся условиях обучения, владеющий навыками рефлексии, умеющий выстроить положительное взаимодействие с другими субъектами инклюзивного процесса, способный к продуктивному взаимодействию в междисциплинарной команде. В 2012 г. в Российской Федерации был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании», в котором указывается на необходимость создания таких условий, при которых будет возможно формирование навыков, способствующих включению любого ребенка в социальное пространство; предоставление ему наравне со всеми детьми права учиться и принимать участие в совместных мероприятиях, несмотря на имеющиеся у него физические

и психические нарушения. При таком подходе по включению модели инклюзии в образовательное пространство школы появляются вопросы, в частности, к педагогической практике и актуализируются проблемы, связанные с подготовленностью педагога, учителя, специалиста в новом образовательном пространстве, пространстве инклюзии.

Успешное преодоление проблем, возникающих в образовательной деятельности учителя, работающего в системе инклюзивного образования, по нашему мнению, зависит преимущественно от того, насколько качественно и профессионально будет осуществлен процесс подготовки и дальнейшего сопровождения, от специфики организации и содержания психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Такие исследователи, как С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Н. Кутепова, А.С. Сиротюк и др., в своих научных и практических работах раскрыли сущность концептуального подхода к подготовке педагога, учителя, специалиста, которые осуществляют свою педагогическую деятельность в модели инклюзивного образования. Прогрессивные взгляды в научной практике и теории в области инклюзивного подхода в образовании представлены в научных работах Т. Бут, Н.М. Назаровой, С.Ю. Алашевой, М.С. Староверовой, Ф.Л. Ратнер, А.С. Сунцовой.

В связи с этим актуальность нашего исследования заключается в необходимости проектирования программы психолого-педагогического сопровождения учителя, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании, определения содержания для организации данного сопровождения.

Теоретический анализ литературы по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения учителя, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС), выявил необходимость такого сопровождения, способствующего продуктивной адаптации учителя к новым условиям профессиональной деятельности, необходимым для создания оптимальных условий для образования и воспитания детей с аутизмом. Изучение современных подходов к трактовке понятия психолого-педагогического проектирования позволило нам выделить основные функции, которые направлены на формирование умений проектирования межличностных отношений в рамках образовательных процессов, а также проектирования личного пространства, индивидуального образовательного маршрута учителя, работающего с детьми с аутизмом.

Цель исследования заключается в необходимости определения факторов психологического и педагогического сопровождения педагогов, учителей и специалистов, работающих с детьми с аутизмом в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании.

Апробация. Реализация и апробация программы сопровождения проводились на базе МБОУ г. Шахты Ростовской области «Лицей № 11 имени Б.В. Шопина» и Учреждения «Инновационная школа-лицей № 14 имени С. Давлетова г. Джалал-Абад Джалал-Абадской области» (Республика Кыргызстан). Всего исследованием было охвачено 42 учителя, работающих с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного подхода в образовании.

Результаты исследования. В ходе апробации программы «Ступень к успеху» (далее – программа) с 1 сентября 2022 г. по 30 сентября 2022 г. с учителями был проведен цикл психолого-педагогических занятий, которые проводились педагогами-психологами образовательных учреждений.

Цель программы – повысить профессиональную компетентность учителя при обучении детей с РАС, сформировать навыки, позволяющие принять и продуктивно взаимодействовать с ребенком с РАС.

Задачи программы:

1) помочь учителю в освоении необходимых компетенций, помогающих результативно обучать детей с РАС в условиях инклюзивного подхода в образовании;

2) повысить психологическую и специальную компетентность в области знаний о детях с аутизмом;

3) реализовать возможность конструктивно-продуктивного взаимодействия в системе «особый ребенок – учитель»;

4) сформировать позитивную модель учителя, обучающего детей с аутизмом.

Формирующий эксперимент состоял из трех основных этапов:

1) первый этап – проведение диагностики путем анкетирования учителей и использования теста-опросника (шкалы) тревожности Бека (приложение 1 программы);

2) второй этап (4–9 занятий) – он был направлен на формирование профессиональных компетенций, необходимых при организации обучения детей с аутизмом, с применением технологии «ролевой игры»;

3) заключительный этап – итоговая диагностика (1 занятие) с использованием теста-опросника (шкалы) депрессии Бека, которая позволила провести оценку внутреннего состояния респондентов.

В результате формирующего эксперимента у учителя, работающего с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного подхода в образовании, предполагается положительная динамика в системе взаимоотношений «особый ребенок – учитель», в частности:

– принятие ребенка с аутизмом и понимание его нарушений;

– отсутствие тревожных, депрессивных состояний при повышении стрессоустойчивости, умение самостоятельно справиться с негативными факторами;

– понимание необходимости такой помощи и умение принимать ее;

– формирование мотивации учителей, педагогов, специалистов на взаимодействие друг с другом как в школьном пространстве, так и вне его, что будет положительно влиять на приобретение дополнительных знаний, помогающих сформировать необходимую методическую и практическую базу, которую можно применять как для себя, так и для родителей ребенка с аутизмом и самого ребенка с аутизмом.

После завершения апробации программы была проведена заключительная диагностика с использованием теста-опросника (шкалы) депрессии Бека. Обобщенные результаты респондентов МБОУ г. Шахты Ростовской области

«Лицей № 11 имени Б.В. Шопина» отражены на диаграмме, представленной на рис. 1.

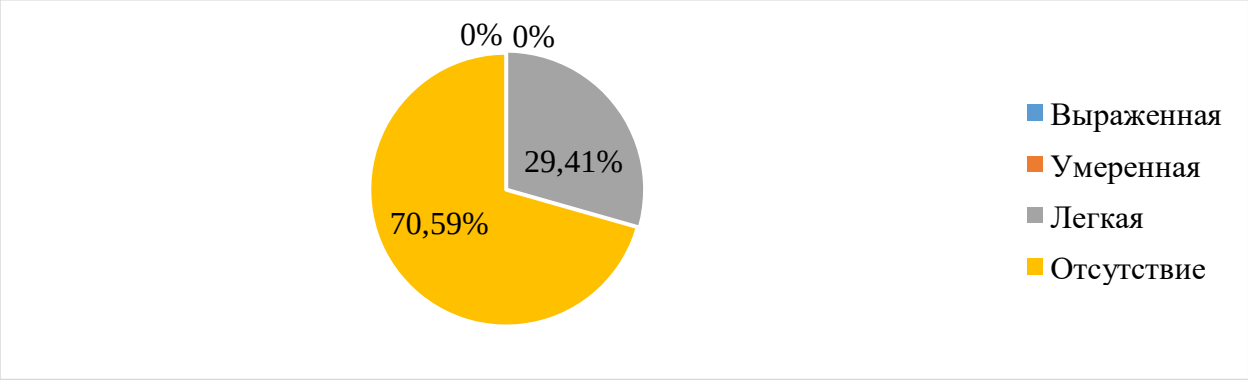


Рис. 1. Ответы респондентов МБОУ г. Шахты Ростовской области «Лицей № 11 имени Б.В. Шопина» на вопросы опросника

Обобщенные результаты респондентов Учреждения «Инновационная школа-лицей № 14 имени С. Давлетова г. Джалал-Абад Джалал-Абадской области» (Республика Кыргызстан) отражены на диаграмме, представленной на рис. 2.

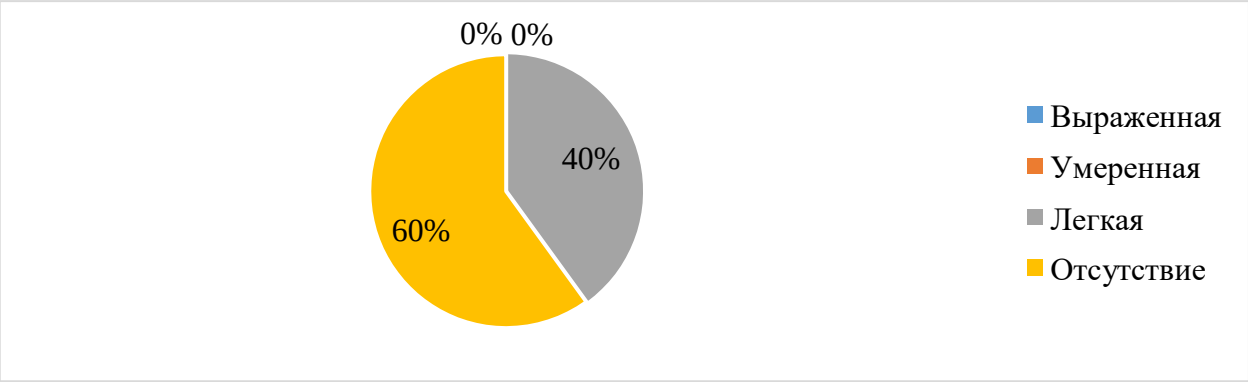


Рис. 2. Ответы респондентов Учреждения «Инновационная школа-лицей № 14 имени С. Давлетова г. Джалал-Абад Джалал-Абадской области» (Республика Кыргызстан) на вопросы опросника

Анализ результатов итогового тестирования с использованием теста-опросника (шкалы) Бека, показал, что после проведения психолого-педагогического сопровождения, направленного на учителя, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, уровень тревожного состояния исчез или значительно снизился.

Следовательно, раскрытие потенциала учителя, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, способствующего его успешной педагогической деятельности, в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании будет результативным при условии психолого-педагогического сопровождения.

Заключение. Проведенное нами исследование, направленное на проектирование программы «Ступень к успеху», определило следующие задачи.

Первая задача связана с педагогическим проектированием и выделением основных его характеристик путем анализа научных взглядов и современных источников по данной проблеме. Можно сделать вывод, что в настоящее время недостаточно изучен вопрос, раскрывающий сущность данного понятия, которое представлено в самом общем виде:

– педагогическое проектирование рассматривается как структура, которая имеет особые характеристики деятельности, направленной на решение разного рода проблем в педагогическом процессе;

– объектом педагогического проектирования выступают образовательные системы, структурные компоненты образовательных систем, которые рассматриваются как отдельно, так и при взаимодействии друг с другом.

Таким образом, педагогическое проектирование имеет продуктом своей деятельности проект, программу, результаты образования и их реализацию в практической деятельности, при включении данного проекта в эту деятельность.

Успешное преодоление проблем, возникающих в образовательной деятельности учителя, работающего в системе инклюзивного образования, во многом, на наш взгляд, зависит от высокопрофессионального психолого-педагогического сопровождения.

Вторая задача предполагала описание технологии педагогического проектирования программ психолого-педагогического сопровождения учителя. Для решения этой задачи мы описали теоретические подходы, направленные на технологии педагогического проектирования программ психолого-педагогического сопровождения учителя. Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения учителя, работающего с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного подхода в образовании «Ступень к успеху», основана на принципах научности, последовательности, творческой активности.

Результаты итоговой диагностики после реализации программы свидетельствуют о наличии позитивной динамики в рамках психологической готовности учителей к работе с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного образования, что нашло выражение в повышении их стрессоустойчивости, снижении тревожности и формировании позитивного взаимодействия в системе «особый ребенок – учитель».

Литература

1. Абрамова Н.А. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования: дис канд. пед. наук / Н.А. Абрамова. – Якутск, 2006. – 202 с.

2. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.

3. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования / С.В. Алехина // Педагогический журнал. – 2013. – № 1 (44). – С. 26–32.

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

5. Головятенко Т.А. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Головятенко. – М., 2011. – 204 с.

6. Дмитриев А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учебное пособие / А.А. Дмитриев. – М.: Издательство Московского государственного областного университета, 2017. – 259 с.

7. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.

8. Кутепова Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. – М., 2013. – С. 588–592.

9. Панферова О.С. Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде / О.С. Панферова, Н.В. Соловьева // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 8–15.

10. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–9.

11. Сиротюк А.С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // Alma Mater: Вестник высшей школы, 2012. – № 4. – С. 66–70.

12. Сотникова М.С. Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде / М.С. Сотникова // Бизнес. Образование. Право. – 2017. – № 1 (38). – С. 279–284.

13. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – № 11 (47). – С. 326–331.

14. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 45–48.

УДК 378+81

Л.Г. Березовская, кандидат филологических наук, доцент,
Н.Ю. Хачатурова, кандидат филологических наук, доцент,
Т.Л. Зенкова, кандидат философских наук, доцент,
Т.В. Пьянкова, кандидат филологических наук, доцент,
Сочинский государственный университет,
г. Сочи, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТАРТАПА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ И РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ СОЧИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. *В связи с тем, что сегодня вузам отводится особая роль в укреплении социально-экономической стабильности и преобразовании социальных сфер общества, правительство Российской Федерации утвердило различные университетские программы по обучению студентов основам предпринимательства и организации стартапов, в том числе сегодня стала широко применяться образовательная программа «Стартап как диплом». Так, в современных вузах началась активная работа по реализации стартапов разной направленности, в том числе с привлечением представителей других сфер деятельности. Безусловно, студенты готовятся к реализации стартапов именно по своей образовательной программе и связывают свои бизнес-идеи, которые в дальнейшем помогут им в организации и развитии своего собственного дела, с будущей профессией. В связи с этим одной из главных задач со стороны профессорско-преподавательского состава является всесторонняя*

помощь и поддержка студентов в достижении поставленных целей по реализации стартапа и «стартапа как диплома» в том числе. Педагоги должны четко определить, как и каким образом помочь студентам в подготовке стартапов. Исходя из вышеуказанного, ***целью исследования*** *является: рассмотреть возможности применения и пути реализации стартапов для будущих учителей лингвистического профиля на кафедре романо-германской и русской филологии Социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета.* ***Методами исследования*** *послужили теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения современной научной литературы по данной проблематике, а также педагогической практики по реализации стартапов в различных вузах страны. В качестве эмпирических методов использованы качественный анализ интервью студенческого корпуса, анкетирование. В исследовании приняли участие 103 студента разных курсов, обучающихся на кафедре романо-германской и русской филологии Сочинского госуниверситета по программам лингвистического профиля.* ***Выводы и рекомендации.*** *На основе проведенного исследования были намечены важные шаги в работе по реализации стартапов на кафедре романо-германской и русской филологии Сочинского государственного университета и сделаны следующие выводы: 1) создание, внедрение и реализация стартапа – это сложный и комплексный процесс зачастую с привлечением представителей разных сфер деятельности; 2) реализация стартапов в современном вузе должна основываться на возможностях вуза и уровне квалификации его студентов: соответствующих навыков и знаний, что создает необходимость дополнительной подготовки как для педагогов, так и для студентов лингвистического профиля; 3) стартапы могут быть использованы в учебном процессе с целью формирования необходимых профессионально-личностных качеств будущих учителей лингвистического профиля, а также как альтернатива сдачи диплома.*

Ключевые слова: *стартап, стартапское движение, бизнес-идея, бизнес-инкубатор, учитель лингвистического профиля, студент, практико-ориентированный проект.*

L.G. Berezovskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
N.Yu. Khachaturova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
T.L. Zenkova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
T.V. Pyankova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Sochi State University,
Sochi, Russia

THE POSSIBILITIES OF USING A STARTUP IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF LINGUISTIC PROFILE (ON THE EXAMPLE OF THE DEPARTMENT OF ROMANO-GERMANIC AND RUSSIAN PHILOLOGY OF SOCHI STATE UNIVERSITY)

Abstract. *Due to the fact that today universities have a special role to play in strengthening socio-economic stability and transforming social spheres of society, the Government of the Russian Federation has approved various university programs to teach students the basics of entrepreneurship and the organization of startups, including the educational program "Startup as a diploma" which has become widely used today. Thus, in modern universities an active work on the implementation of various startups, including representatives of other fields has begun. Of course, students are preparing for the implementation of startups precisely according to their educational program and associate their business ideas with their future profession, which will further help them in organizing and developing their own business. In this regard, one of the main tasks of the teaching staff is to provide comprehensive assistance and support to students implementing startups, including "startup as a diploma". Teachers should clearly define how to help students in preparing startups. Thus,* ***the purpose of the research*** *is to consider the possibilities of application and ways of implementing startups for future teachers of linguistic profile at the Department of Romano-*

Germanic and Russian Philology of the Socio-Pedagogical Faculty of Sochi State University. ***Research methods*** *were theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of modern scientific literature on this issue, as well as pedagogical practice on the implementation of startups in various universities of the country. Qualitative analysis of interviews of the students and questionnaires were used as empirical methods. The study involved 103 students of different courses studying at the Department of Romano-Germanic and Russian Philology of Sochi State University on linguistic profile programs.* ***Discussion and conclusions.*** *Based on the conducted research, important steps were outlined in the work on the implementation of startups at the Department of Romano-Germanic and Russian Philology of Sochi State University and the following conclusions were made: 1) since the training, creation and implementation of a startup is a complex process, it is necessary to involve representatives of other fields of activity; 2) the implementation of startups in a modern university should be based on the capabilities of the university and the level of training of its students: appropriate skills and knowledge, which create the need for additional training for both teachers and students of linguistic profile; 3) startups can be used in the educational process in order to form the necessary professional and personal qualities of future teachers of linguistic profile, as well as an alternative to passing a diploma.*

Keywords: *startup, startup movement, business idea, business incubator, a teacher of linguistic profile, student, practice-oriented project.*

Введение. Большая конкуренция на международной арене, стремительный рост внедряемых цифровых и других инновационных технологий, экономическая нестабильность и большой спрос на профессионалов, обладающих креативным мышлением, стрессоустойчивостью, умением решать нестандартные задачи в режиме многозадачности обязывает систему высшего образования пересмотреть образовательные цели и задачи. Глава Минобрнауки России В. Фальков отмечает, что «сегодня в российских вузах в корне изменился подход к подготовке студентов. Современной экономике нужны специалисты нового образца, способные придумать бизнес-идею и воплотить ее в реальный продукт, услугу или технологию» [5]. В связи с этим в 2014–2015 гг. правительство Российской Федерации запустило различные университетские программы по обучению студентов основам предпринимательства и организации стартапов – инновационной технологии, пришедшей в образование из бизнес-среды. Соответственно, каждый вуз работает над поставленными правительством задачами и, в первую очередь, по реализации стартапов согласно своему профилю подготовки, в том числе и в рамках внедрения программы «Стартап как диплом».

Теоретический анализ литературы. Впервые термин «стартап», в переводе с английского обозначающий «стартующий», был рассмотрен в журнале Forbes в 1976 г. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия, включающего следующие общие характеристики: 1) в основе лежит инновационная бизнес-идея; 2) цель – быстрое получение высокой прибыли; 3) главный закон – спрос можно создать предложением; 4) наличие команды единомышленников; 5) часто поиск внешних инвесторов; 6) быстрое развитие и 7) невысокая вероятность успешной реализации [3, с. 48–49].

Основатель «экономичного стартапа» Э. Рис дает следующее определение данного термина: «Стартап (англ. startup – запуск, стартующая, начинающая компания) – вновь созданная организация, которая занимается разработкой

новых товаров и услуг в условиях чрезвычайной неопределенности» [7, с. 25]. С. Бланк, автор популярных книг о стартапах, определяет их как временную структуру, которая занимается поисками масштабируемой, воспроизводимой и рентабельной бизнес-идеи. Его мнение о том, что стартапы – это не маленькие аналоги крупных компаний, повлияло на изменение подходов к созданию стартапов. Интересно также мнение ученого-философа В.В. Буряка, у него стартапы являются «драйверами цифровой экономики», также он определяет их как «мгновенные» проекты (пилотные организации экспертов/компетентные команды), формируемые с целью поиска высокопроизводительной бизнес-деятельности [1, с. 33–35].

Как показывает зарубежная практика, работа со стартапами была направлена в первую очередь на оказание помощи выпускникам вузов с выбором направления своей будущей карьеры. В России данная технология только развивается, однако на сегодняшний день можно уже смело сказать о том, что «Стартапам быть!» и они уже успешно реализуется в рамках программы «Стартап как диплом».

Первые упоминания, касающиеся возможности реализации образовательного проекта «Стартап как диплом» в вузах страны, на наш взгляд, были сделаны профессором М.И. Егоровым в публикации, датированной 2014 г., где автор предлагал внедрять в то время активно обсуждаемый и начавшийся реализовываться проект по защите выпускной квалифицированной работы в виде стартапа с целью повышения предпринимательской образованности студентов вуза. Он считал, что данная работа может реализоваться по многим направлениям и профилям подготовки высшего образования [2, с. 94–98]. Затем появилось большое количество публикаций, где рассматривались пути внедрения стартапов для студентов факультета физической культуры и спорта, инженеров, педагогов и др. [4, 6, 9]. В некоторых работах обсуждались преимущества и недостатки внедряемой программы «Стартап как диплом» [3]. Затем появились первые защиты дипломов в виде стартапа, которые начали проходить в 2017 г. в Дальневосточном федеральном университете и Томском политехническом университете.

Цель исследования. В рамках заявленной проблематики целью данного исследования является рассмотрение путей реализации и возможностей применения стартапов для будущих учителей лингвистического профиля на Социально-педагогическом факультете Сочинского государственного университета. Предметом исследования выступает стартап, позволяющий развить профессиональные компетенции будущих учителей лингвистического профиля необходимые для дальнейшей работы, связанной с аналитикой, проектной деятельностью, преподаванием языков, налаживанием контактов с потенциальными заказчиками услуг и др., а также использование стартапа вместо защиты диплома.

База исследования. В исследовании приняли участие 103 студента, обучающихся на кафедре романо-германской и русской филологии Сочинского госуниверситета по программам лингвистического профиля, а именно «Иностранный язык и иностранный язык» и «Русский язык и иностранный язык».

Методы и методики исследования: 1) теоретические – изучение и анализ научной литературы, а также педагогической практики по реализации стартапов в различных вузах страны; 2) эмпирические – анкетирование, интервьюирование; 3) качественный и количественный анализ полученных данных. Качественные переменные были описаны относительными значениями (%). Результаты были выражены в средних значениях и рассчитано стандартное отклонение (M ± SD).

Результаты. В национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» подчеркивается актуальность и перспективность стартапов, а также необходимость в стимулировании студентов к созданию стартапов еще во время обучения, начиная с младших курсов учебных заведений. Следовательно, в образовательной среде назрела необходимость в осмыслении теоретических и практических вопросов, связанных с реализацией стартапов.

В связи с этим инициативная группа из числа преподавателей кафедры романо-германской и русской филологии социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета, выпускающая будущих учителей лингвистического профиля, поставила перед собой ряд задач, касающихся реализации стартапов на кафедре. В начале работы возникли следующие вопросы: «С чего начать?», «Как отыскать студентов с предпринимательским складом ума?», «Как развить у студентов-лингвистов навыки и умения в области предпринимательства?», «Как довести до них нужную и полезную информацию о стартапах и как мотивировать их на эту деятельность?». Педагогами также был отмечен и тот факт, что развитие своей бизнес-идеи в виде стартапа для будущих учителей лингвистического профиля – это не совсем простая задача, поскольку специалисты в области IT-технологий, экономики, менеджмента или маркетинга с этим справятся лучше и быстрее: полученные в ходе обучения умения и навыки по созданию новых продуктов и технологий помогут им в развитии своей собственной концепции. Поэтому для начала преподаватели кафедры, отвечающие за эту работу, провели интервьюирование и анкетирование студенческой аудитории – будущих учителей лингвистического профиля (английский, немецкий, французский и русский языки) с целью четкого понимания того, насколько студенты осведомлены о стартапах и готовы работать в этой области.

В исследовании приняли участие 103 студента, обучающиеся на кафедре романо-германской и русской филологии Сочинского госуниверситета по программам лингвистического профиля, а именно «Иностранный язык и иностранный язык» и «Русский язык и иностранный язык». Из них 40,8 ± 4,8 % опрошенных отметили, что не знают, что такое стартап, оставшиеся 59,2 ± 4,8 % респондентов довольно уверенно ответили, что стартап – это бизнес-проект или компания с определенной идеей, требующей финансирования для ее развития и осуществления. Студенты лингвистических специальностей дают довольно четкое определение, что такое стартап, но технологию его создания представляют себе только 29 ± 4,5 % опрошенных, и лишь 4 ± 2 % респондентов на данном этапе работают над реализацией стартапов. Студенты старших курсов (32 ± 4,5 %) утверждают, что ввиду отсутствия нужной информации и недоста-

точных знаний в области экономики, маркетинга, информационных технологий и др. невозможно в одиночку или в группе студентов одного направления подготовки реализовать полноценный реальный проект, который будет работать и приносить доход. В этой связи хотелось бы добавить, что в нашем университете на первом курсе изучаются такие дисциплины, как «Основы проектной деятельности», «Информатика», «Правоведение», а с этого учебного года и «Экономическая культура и финансовая грамотность», но, несмотря на это, студентам требуется помощь специалистов из сфер бизнеса, управления персоналом, информационных технологий, маркетинга, социологии, психологии, экономики, юриспруденции и др. Однако большинство респондентов отметило, что наиболее осуществимыми могут быть проекты, созданные в рамках имеющихся компетенций у студентов педагогических специальностей лингвистического профиля. Среди них, по мнению студентов, следующие: создание языкового центра, онлайн-школы, онлайн-курсов по подготовке к ЕГЭ и другим экзаменам, курс фонетики с носителями языка, культурологический курс романо-германской истории, организация киновечера на иностранном языке, открытие разговорного клуба на иностранном языке, разработка собственной методики обучения языкам, создание мобильного приложения по обучению иностранным языкам, создание интерактивного пособия по иностранному языку и пр. Отрадно, что студенты готовы и могут уже предложить разные идеи для открытия своего бизнеса в рамках реализации стартапа. Что касается защиты диплома в форме стартапа, 45,6 ± 4,9 % респондентов владеют информацией об альтернативной сдаче выпускной квалифицированной работы в виде стартапа, а 38,8 ± 4,8 % всех опрошенных готовы к этому виду деятельности, более того 44,7 ± 4,8 % уже знакомы с реализованными стартапами.

Отвечая на вопрос о минусах и плюсах стартапов, студенты отнесли к преимуществам следующее: возможность реализовать себя профессионально сразу после окончания вуза, возможность начать свое дело еще на этапе обучения, карьерный рост, развитие и получение опыта в своей сфере деятельности, знакомство с большой командой единомышленников, коллег-сверстников, близких по духу людей, один из способов заработка после окончания вуза; возможность альтернативной защиты диплома. Главным плюсом, по нашему мнению, исходя из ответов нескольких респондентов, являются: наставничество, опыт и поддержка преподавателей и вуза в целом в процессе работы над стартапом, советы и помощь при планировании проекта.

В качестве недостатков в работе над стартапом респонденты указали: нехватку технологических знаний и отсутствие понимания того, как организовать стартап (вследствие этого отсутствие мотивации), финансовые риски, трудности с поиском финансирования, отсутствие креативного пространства для реализации проектов, сложность с реализацией своей идеи в дальнейшем, нехватку времени для создания проектов (поскольку стартапы требуют гораздо больших усилий, чем создание стандартной выпускной квалификационной работы). И главный недостаток – это необученность студентов создавать подобные проекты.

Из всего вышесказанного следуют определенные выводы и шаги:

1. *Реализация стартапов в современном вузе должна основываться на возможностях вуза и уровне подготовке его студентов: соответствующих навыков, умений и знаний.* Реализация в вузе студенческих стартапов в основном базируется на следующих взаимосвязанных принципах: широкое использование информационных технологий и междисциплинарных знаний, формирование коллектива исполнителей, привлечение потенциальных инвесторов к реализации проекта. Здесь следует отметить, что подготовительная работа над реализацией стартапа должна начинаться сразу же после знакомства со студентами. Изучив их портфолио и имеющиеся достижения, можно сделать вывод о том, готов ли студент влиться в стартапское движение вуза и стать потенциальным претендентом на реализацию свей бизнес-идеи или своего проекта. Со стороны вуза должны быть обеспечены все условия, включая коворкинг зоны, где бы студенты могли встретиться, пообщаться и поработать над своими замыслами.

Шаг № 1. Отбор студенческой аудитории для реализации стартапов через кураторов, учебный и внеучебный процессы.

2. *Обучение работе по технологии создания стартапов следует начинать с первого курса, предлагая студентам участвовать в практико-ориентированных проектах.* На этом пункте следует остановиться подробнее, поскольку этот вид деятельности способствует развитию всех необходимых студенту компетенций при создании стартап-проекта. Проектная деятельность основана на творчестве, умении ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно развивать свои знания. Она представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации процесса обучения иностранному языку (и не только) через активные действия (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленные на реализацию личностно ориентированного подхода. К важным характеристикам практико-ориентированных проектов следует отнести:

1) вовлечение студенческой аудитории в деятельность, которая помогает расширить знания, понимание и навыки в реальной жизненной ситуации;

2) свободу в проведении проекта, что развивает уверенность в себе, а также способствует развитию чувства ответственности;

3) работу с такими видами деятельности, которые будут выполняться в будущем, что способствует успешной реализации себя в качестве специалиста в дальнейшей жизни;

4) возможность освоения нескольких социальных качеств, таких как сотрудничество, командная работа, групповая близость и самопожертвование;

5) интерес и мотивацию к проектной деятельности возникают спонтанно, и для привлечения обучающихся к обучению не требуется никакого убеждения или силы;

6) завершение проекта дает студентам чувство выполненного долга, которое, в свою очередь, побуждает студента к дальнейшему обучению.

Шаг № 2. Вовлечение потенциальных стартаперов к участию в практико-ориентированных проектах.

3. *Необходимо создать дополнительный специализированный курс по технологии создания стартапов как для педагогов, так и для студентов.* Сегодня вузы внедряют уже на первых курсах такие дисциплины как «Основы проектной деятельности», «Экономическая культура и финансовая грамотность» и др. Однако не хватает важной информации о работе со стартапами как для студентов, так и для педагогов, поскольку первыми наставниками и помощниками в реализации стартапского движения являются преподаватели.

Шаг № 3. Организация курса лекций, тренингов и мастер-классов как для педагогов, так и для студентов по подготовке и созданию стартапов, а также с целью развития предпринимательских навыков.

4. *Поскольку обучение, создание, внедрение и реализация стартапа – это сложный и комплексный процесс, необходимо привлечение к этой работе представителей других сфер деятельности.* В этой связи нельзя не отметить работу бизнес-инкубаторов, которые есть почти в каждом вузе. Они способствуют продвижению стартапов, привлечению инвесторов и оказывают всестороннюю помощь стартаперам. Бизнес-инкубатор Сочинского госуниверситета (далее СГУ) успешно функционирует и помогает студентам в реализации их стартапов. Основными направлениями бизнес-инкубатора СГУ являются: содействие в коммерциализации инноваций и стартап-проектов студентов и ученых СГУ; осуществление поиска и отбора проектов, для дальнейшего сопровождения в рамках деятельности бизнес-инкубатора; акселерация бизнес-проектов; оказание содействия в формировании заявок на получение финансирования, в том числе через инструменты государственной поддержки. Также в данном пункте следует отметить, что весь профессорско-преподавательский состав должен работать слажено и едино для того, чтобы студенты разных направлений подготовки (экономисты, юристы, лингвисты, дизайнеры и др.) смогли обменяться своим опытом, идеями и найти единомышленников, так называемое «недостающее звена» для реализации своих стартапов.

Шаг № 4. Организация межфакультетского стартапского движения в вузе с целью привлечения студентов разных специальностей к совместной работе, обмену идеями и имеющимся опытом.

5. *Чуть больше одной трети всех участвующих в анкетировании студентов желали бы защитить свою выпускную квалифицированную работу в форме стартапа.* Однако здесь есть свои плюсы и минусы: разработка стартапа до представления к защите проходит несколько стадий, а выпускная квалификационная работа (далее – ВКР) может быть написана за очень короткий срок; ВКР должна содержать новизну, которая может иметь как научный, так и прикладной характер, а стартап должен содержать инновационную идею прикладного характера, подразумевающую конкретную разработку для получения прибыли; у ВКР обоснование работы представлено в виде актуальности выбранной темы, а у стартапа – серьезный анализ рынка; ВКР содержит одну треть теории и небольшой раздел с экономическими расчетами, стартап – минимум теории и развернутый бизнес-план; ВКР пишется и представляется к за-

щите индивидуально, а стартап разрабатывается и защищается группой студентов [3, с. 49]. В этой связи большая ответственность лежит на преподавателях, которые будут курировать работу своих стартаперов.

Шаг № 5. Профессиональная помощь и поддержка студентов, работающих над своим бизнес-проектом и планирующих защиту своей ВКР в форме стартапа со стороны профессорско-преподавательского состава и руководства вуза от начала и до конца.

6. *Большинство студентов уже имеют представление о своих будущих стартап-проектах (онлайн-школы, онлайн-курсы по иностранным языкам и пр.) и отмечают доброжелательное отношение и желание помочь и поддержать со стороны профессорско-преподавательского состава вуза.* На наш взгляд, в профессорско-преподавательской среде (на каждой кафедре) должен быть создан инициативный и подготовленный коллектив преподавателей, ответственных за данное направление и владеющих полной информацией о реализации стартапов в вузе.

Шаг № 6. Создание на кафедре инициативной группы преподавателей, отвечающих за стартапское движение.

Заключение. В современных вузах сегодня ведется активная и большая работа по реализации стартапов разной направленности, в том числе с привлечением представителей других сфер деятельности. Безусловно, будущие учителя лингвистического профиля Сочинского государственного университета готовятся к реализации стартапов именно по своей образовательной программе и связывают свои бизнес-идеи с будущей профессией, в расчете на то, что в дальнейшем они помогут им в организации и развитии своего собственного дела. Поэтому сегодня задача педагога выявить талантливых и предприимчивых студентов, организовать их в группы, секции или научные кружки, предоставить полную информацию о возможностях создания, технологии и реализации стартапов и помогать им вплоть до воплощения их проектов и бизнес-идей в жизнь. А педагог, в свою очередь, должен получить квалифицированную помощь и поддержку от руководства вуза по основам создания стартапов в студенческой среде.

Работа в этом направлении должна быть системной, тщательно продуманной и правильно организованной для достижения ожидаемых отличных результатов. В вузе должна быть создана максимально комфортная среда как для студентов, так и для педагогов для популяризации и реализации стартапов и программы «Стартап как диплом», поскольку этот образовательный формат поможет вузам стать центрами инноваций и перспектив, а студентам состояться профессионалами своего дела.

Литература

1. Буряк В.В. Цифровая экономика, хактивизм и кибербезопасность / В.В. Буряк. – Симферополь: ИП Зуева Т.В., 2019. – 140 с.

2. Егоров М.И. Стартапы как дипломный проект (новая модель высшего образования) / М.И. Егоров // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству: сборник тезисов докладов междуна-

родной конференции. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2014. – С. 94–98.

3. Кирьякова А.В. Проблемы и преимущества защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа / А.В. Кирьякова, Н.В. Спешилова, О.Г. Гореликова-Китаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021 – № 1 (229). – С. 47–55.

4. Кузюкова А.В. Стартапы как инновационная технология подготовки будущих инженеров в современном техническом вузе / А.В. Кузюкова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические исследования. – 2020. – С. 123–128.

5. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63450/ (дата обращения: 14.04.2023).

6. Полушкина А.О. Технология использования стартапа в процессе обучения студентов / А.О. Полушкина // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. Педагогика. – 2017. – № 7. – С. 166–175.

7. Рис Э. Бизнес с нуля. Метод Lean Startup для быстрого тестирования идей и выбора бизнес-модели / Э. Рис. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 48 с.

8. Табачук Н.П. Проектное обучение студентов вуза через подготовку социальных и образовательных стартапов / Н.П. Табачук // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31334/ (дата обращения: 24.01.2023).

9. Тютюков В.Г. Образовательный проект «Стартап как диплом» в вузе физической культуры / В.Г. Тютюков, С.В. Галицын, Д.В. Чилигин и др. // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2 (192). – С. 326–337.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 01.11.2013 № 2036-р (ред. от 18.10.2018) «Об утверждении Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 гг. и на перспективу до 2025 г. // Официальный сайт Правительства России. – URL: http://government.ru/docs/8024/ (дата обращения: 25.01.2023).

УДК 371

А.Ш. Бикташева, ассистент,
А.А. Сафин, кандидат педагогических наук,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. *В статье рассмотрены основные аспекты формирования креативного мышления, предложен диагностический материал для проведения мониторинга, приведены результаты проведенного изучения готовности учителей иностранного языка к формированию креативного мышления школьников, дан анализ первичной и вторичной диагностики педагогов, описаны основные проблемы и затруднения педагогов. Также в статье рассматривается программа по совершенствованию компетенций педагогов по формированию креативного мышления, реализуемая в рамках курсов повышения квалификации, позволяющая повысить готовность учителей иностранного языка к формированию креативного мышления школьников.*

Ключевые слова: *креативное мышление, функциональная грамотность, мониторинг, затруднения учителя, компетенция.*

A.Sh. Biktasheva, Assistant,
A.A. Safin, Candidate of Pedagogical Sciences,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

READINESS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER TO FORM CREATIVE THINKING OF A SCHOOLCHILD

Abstract. *The paper is devoted to the aspects of creative thinking formation; the authors present the diagnostic materials for monitoring the teachers' readiness to form their students' creative thinking; analyze the teachers' primary and secondary diagnostics; describe the main problems and difficulties faced by the teachers. The article also deals with the development of teachers' competencies to form creative thinking that is implemented within the professional development courses to improve the readiness of foreign language teachers to form creative thinking of schoolchildren.*

Keywords: *creative thinking, functional literacy, monitoring, teacher's difficulties, competence.*

Введение. В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов на сессии «Молодежь-2030. Образ будущего» президент В.В. Путин отметил, что в ближайшем будущем конкурентные преимущества получат специалисты, не только освоившие набор важных, современных и интересных знаний, но и владеющие так называемыми «гибкими компетенциями», а также креативным, критическим и иными видами мышления [7].

В 2021–2022 уч. г. во всероссийские и международные мониторинговые инструменты оценки качества образования школьников вводится важный параметр «креативное мышление». Учеными в области педагогики и образования и в нашей стране, и за рубежом отмечается, что креативное мышление в современном мире является значимым компонентом развития личности учащихся. Обновление содержания школьного образования, утверждение новых федеральных государственных образовательных стандартов, развитие общества в целом формируют устойчивую необходимость в развитии креативных качеств личности индивида, формировании его творческих способностей [6]. Несомненно, ключевой фигурой по созданию креативной (творческой) среды в школе является учитель, педагог с достаточным уровнем профессионального мастерства, позволяющего в полной мере раскрыть потенциал ученика, сформировать у него актуальные и нужные для жизни знания и компетенции [3].

Что же такое «креативное мышление»? Как компонент функциональной грамотности современного человека креативное мышление – это способность вырабатывать и выдвигать разнообразные идеи, совершенствовать их, а также отбирать наиболее оригинальные, необычные идеи для дальнейшей реализации. По версии международного исследования качества образования PISA, креативное мышление как способность критически осмысливать и совершенствовать свои идеи является мощным инструментом по формированию у школьника нового знания, а также способности к реализации необычных и нестандартных задач. По мнению группы иностранных психологов, феномен креативности включает в себя такие важные аспекты, как наличие креативной среды, сам креативный процесс, креативная личность и на выходе – креативный продукт [4].

В российской педагогической науке традиционно под термином «креативное мышление» понимают, прежде всего «творческое мышление», по сути, это синонимичные определения. Так, Д.Б. Богоявленская под понятием «творческое мышление» («творческость») определяет способность к преобразованию чего-либо [1]. Креативность в целом рассматривается как умственный процесс, предполагающий, при наличии оригинальных идей, необычных и нестандартных решений и творческому подходу, создание уникальных и новых продуктов, а также как подход к деятельности, который приводит к созданию необычных идей, новым решениям и процессам [5, 9].

Российский ученый Е.П. Ильин описывает креативность как способность к необычной, оригинальной и одновременно очень востребованной работе, т. е. способность придумать что-то такое, до чего другие не додумались и что может быть полезным [2].

Таким образом, креативность рассматривается современными исследователями как многомерный и сложный феномен, включающий в себя различные параметры, описывающие креативное мышление и саму креативную личность.

В рамках проведенного нами исследования мы изучили профессиональную готовность учителя к развитию креативности школьников на уроках иностранного языка. Предметом исследования выступал также процесс формирования готовности учителей к развитию креативности школьников на уроках иностранного языка.

В ходе данного исследования были поставлены следующие цели и задачи:

1. Разработать диагностический инструментарий по готовности учителя иностранного языка по формированию креативного мышления.

2. Провести диагностику учителей иностранного языка на предмет их готовности креативность школьников.

3. Проанализировать затруднения и дефициты учителей по формированию креативного мышления.

4. Разработать эффективную программу совершенствования профессиональных компетенций учителя по формированию креативного мышления, а также методические рекомендации по включению основ креативного мышления в образовательный процесс.

В начале 2022–2023 уч. г. Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – Центр) были проведены мониторинговые исследования готовности педагогических работников к реализации креативного мышления на уроках иностранного языка. Данная работа была проведена в рамках одного из направлений работы вышеназванного Центра по диагностике профессиональных компетенций учителей, выявлению профессиональных дефицитов и затруднений учителя и их преодолению [8].

Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ИПиО КФУ в рамках курсов повышения квалификации учителей иностранного языка была проведена диагностика готовности педагогов к формированию креативного

мышления школьников. В работе приняли участие 44 учителя иностранного языка сельских и городских школ всех типов Республики Татарстан. Ее содержание базируется на следующих составляющих подготовки педагога:

– теоретические (сущностные, понятийные) основы креативного мышления;

– методические основы формирования креативного мышления (педагогические подходы к формированию креативного мышления);

– внутренняя готовность педагога к эффективному формированию креативного мышления.

Вопросы от 1 до 4 направлены на выявление понимания теоретических основ креативного мышления, от 5 до 7 – на выявление понимания методической составляющей формирования креативного мышления как достигаемого образовательного результата, от 8 до 10 – на выявление внутренней готовности педагога к эффективному формированию креативного мышления.

Степень готовности определяется процентным соотношением максимального количества полученных педагогом баллов за 10 вопросов: 9 баллов и менее – низкий уровень готовности, 9–13 баллов – средний, 14–17 баллов – высокий.

Чем больше количество набранных баллов, тем выше готовность педагога к формированию креативного мышления.

По итогам диагностики среди 44 учителей иностранного языка низкий уровень готовности констатирован у 10 человек (23 %), средний – у 27 (59 %), высокий – у 8 (18 %) (рис. 1).

Рис. 1. Итоги диагностики учителей иностранного языка

У учителей с высоким уровнем готовности отмечались отдельные затруднения в вопросах на выявление понимания теоретических основ креативного мышления. Высокий уровень свидетельствует о том, что учитель обладает необходимыми технологическими и когнитивными ресурсами для работы по формированию креативного мышления средствами своей предметной области; обладает выраженной направленностью на создание условий, обеспечивающих достижение необходимых образовательных результатов обучающимися; способен эффективно реализовывать собственную профессиональную деятельность,

а также управлять данным процессом, корректировать свои действия на основе анализа результатов собственной деятельности (рис. 2 и 3).

Рис. 2. Способность к креативному мышлению

Рис. 3. Формирование креативного мышления

Для педагогов, продемонстрировавших средний результат, свойственны затруднения в вопросах на выявление понимания теоретических основ креативного мышления, а также на выявление понимания методической составляющей формирования креативного мышления как достигаемого образовательного результата. Для среднего уровня отмечается неравномерное проявление показателей. Учитель, понимая смысл вопроса, испытывает трудности в поиске целесообразных решений новых поставленных задач, способствующих формированию креативного мышления. При этом педагог осознает имеющиеся дефициты и предпринимает шаги к их устранению.

Характерные особенности заданий по оценке креативного мышления, свойственные только данному направлению функциональной грамотности, представлены на рис. 4.

Рис. 4. Оценка креативного мышления

Отмечается, что у учителей, показавших низкие результаты, вызывали трудности следующие вопросы: теоретические (сущностные, понятийные) основы креативного мышления, методические основы формирования креативного мышления (педагогические подходы к формированию креативного мышления), а также внутренняя готовность педагога к эффективному формированию креативного мышления. Низкий уровень готовности характеризуется отсутствием или выраженной недостаточностью технологических и когнитивных ресурсов для успешного формирования креативного мышления средствами своей предметной области.

Рис. 5. Формирование креативного мышления на уроках иностранного языка, а также в рамках воспитательной работы с учащимися

По результатам диагностики готовности учителей иностранного языка к формированию креативного мышления школьников (рис. 5) для программ повышения квалификации педагогических работников Республики Татарстан, ре-

ализующих образовательные программы общего образования по иностранному языку, был разработан учебно-тематический план, способствующий совершенствованию профессиональной деятельности учителей по развитию креативного мышления.

Учебно-тематический план рассчитан на восемнадцать часов и включает в себя следующие вопросы:

– индивидуально-психологические характеристики и затруднения учащихся при формировании функциональной грамотности в процессе обучения иностранному языку;

– теоретические основы формирования креативного мышления на уроках иностранного языка;

– инновационные подходы к развитию креативного мышления школьников с учетом опыта российских и международных исследований;

– методику формирования креативного мышления школьника на уроке иностранного языка, а также в рамках воспитательной работы;

– использование проектно-исследовательских технологий в процессе формирования креативного мышления на уроке иностранного языка;

– применение эффективных средств объективной оценки образовательных результатов обучающихся (предметных и метапредметных, функциональной грамотности, креативного мышления) для индивидуализации процесса обучения и воспитания.

По итогам реализации учебно-тематического плана обучения педагогов была проведена повторная диагностика готовности учителей иностранного языка к формированию креативного мышления школьников.

По итогам повторной диагностики среди 44 учителей иностранного языка были получены следующие результаты: низкий уровень показали 8 педагогов (14 %), средний – 24 (57 %), высокий – 12 (28 %).

Сравнительная характеристика первичной и вторичной диагностики представлена на рис. 6, 7 и 8.

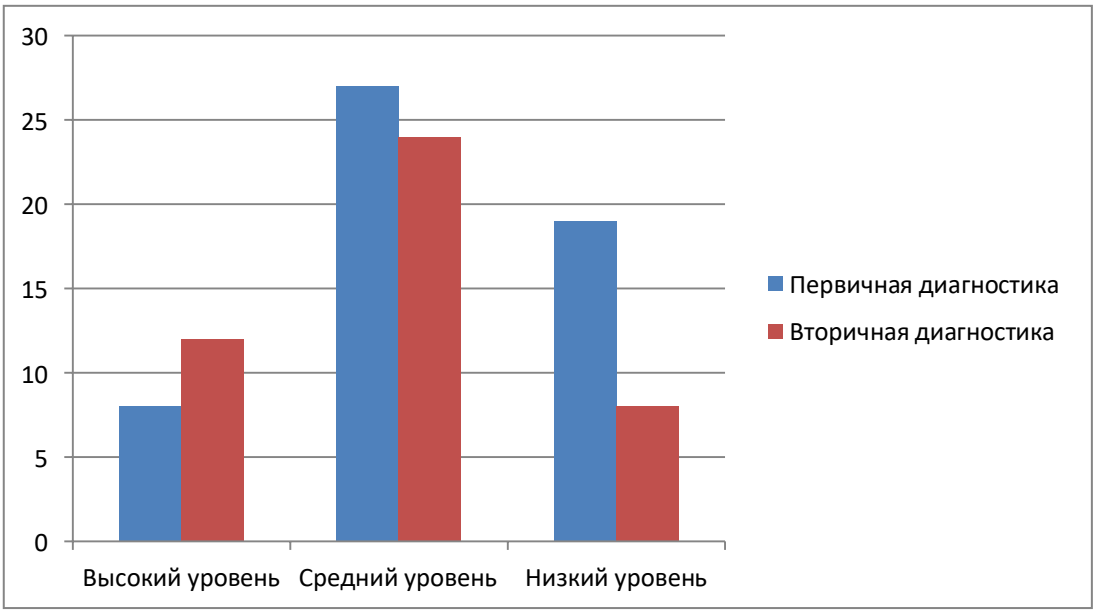


Рис. 6. Сравнительная характеристика первичной и вторичной диагностики

По сравнению с первичной диагностикой, увеличилось число педагогов, повысивших свою компетентность в области теоретических и методических основ, а также готовность к формированию креативного мышления школьников.

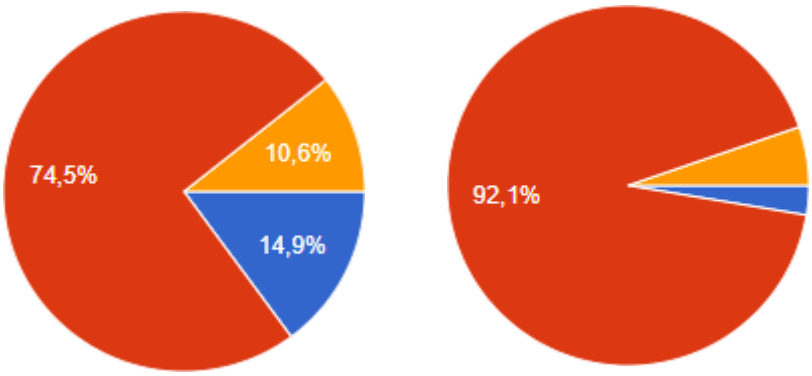


Рис. 7. Сравнительная характеристика первичной и вторичной диагностики

Результаты вторичной диагностики показали значительный рост (с 74 до 92 %) понимания педагогами теоретических основ креативного мышления, в том числе определения креативности.

По итогам реализации учебно-тематического плана, способствующего совершенствованию профессиональной деятельности учителей английского языка по развитию креативного мышления, на 22 % увеличилось число педагогических работников, которые смогли правильно указать характерные особенности заданий по оценке креативного мышления, свойственные данному направлению функциональной грамотности, а также основные задачи, решаемые при оценке креативного мышления у школьников.

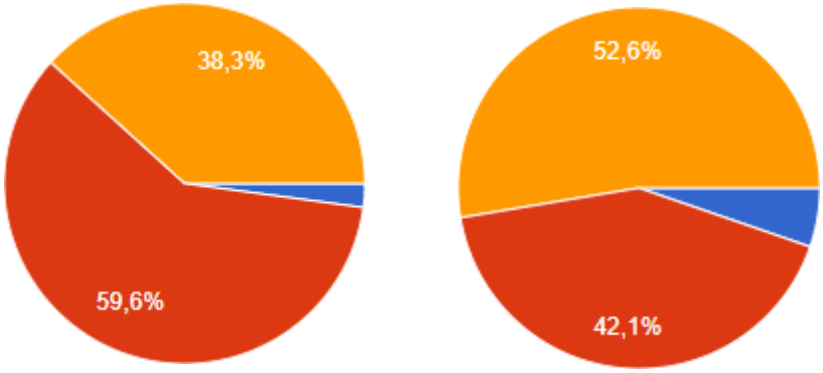


Рис. 8. Сравнительная характеристика первичной и вторичной диагностики

На 14 % увеличилось количество педагогов, которые четко представляют и реализуют креативный подход на уроках иностранного языка, а также в рамках воспитательной работы с учащимися.

Таким образом, в ходе проведенного исследования апробирован диагностический инструментарий, предложена эффективная программа совершенствования профессиональных компетенций учителя иностранного языка по формированию креативного мышления, в ходе реализации которой удалось повысить теоретическую, методическую и внутреннюю готовность учителя иностранного языка к формированию креативного мышления школьников.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.

2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.

3. Креативное мышление. Сборник эталонных заданий. Выпуск 1: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова, Н.А. Авдеенко и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.; СПб.: Просвещение, 2020. – 128 с. – (Функциональная грамотность. Учимся для жизни).

4. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман и др.; пер. Д.В. Люсин; под ред. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2009. – 215 с.

5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер. – М.: Вече, 2003. – Т. 1. – 591 с.

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Гарант». – URL: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 07.10.2022).

7. Речь В.В. Путина на сессии «Молодежь-2030. Образ будущего» // Интерфакс. – URL: https://www.interfax.ru/russia/584184/ (дата обращения: 07.10.2022).

8. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности / Р.Ф. Шайхелисламов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 218–235.

9. Perry-Smith J.E. The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective / J.E. Perry-Smith, C.E. Shalley // Academy of Management Review. – 2003. – No. 28. – P. 89–106.

УДК 378.147

Р.З. Богоудинова, доктор педагогических наук, профессор,
Е.Е. Царева, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
г. Казань, Россия

КОММУНИКАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *Коммуникация является эволюционной основой любой области науки и играет ключевую роль в научном и образовательном процессе. Благодаря коммуникации происходит не только обмен результатами для накопления знания, но и формулирование вопросов и гипотез, обоснование теорий и методов, аргументация актуальности и значимости, а значит – развитие знаний. В период трансформации высшего образования выявление компонентов коммуникационной деятельности преподавателя является крайне актуальной задачей. Это обусловлено изменением позиции преподавателя, где происходит смещение основного фокуса на педагогическую коммуникацию без монологичных и назидательных методов. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является выявить и компоненты коммуникационной деятельности преподавателей высшей школы, необходимых для достижения качественной педагогической практики, которые позволят не только реализовывать образование опережающего реальность, повысить качество образования, но и сформировать междисциплинарное познание и методологическое мышление студентов.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы, рефлексивно-системный анализ педагогической деятельности. В качестве эмпирических методов использованы факторный качественный анализ анкет профессорско-преподавательского и сту-*

денческого корпусов на определение самых значимых компонентов коммуникативной деятельности преподавателей [3], а также их ранжирование. ***Выводы и рекомендации.*** *Было выявлено несовпадение в определении значимости некоторых компонентов коммуникационной деятельности преподавателей у студентов разных уровней. Результаты диагностики компонентов коммуникационной деятельности преподавателей показали необходимость непрерывного профессионального развития и рефлексии. Наиболее чувствительным оказался компонент, связанный с эффективным самопозиционированием на различных профессиональных, научных и образовательных площадках. Результаты исследования могут быть использованы при оценки эффективности деятельности преподавателя во время конкурсных процедур и степени выполнения эффективного контракта.*

Ключевые слова: *коммуникационная деятельность, высшая школа, педагогическая коммуникация, преподаватель, методологическое мышление, междисциплинарное познание*

R.Z. Bogoudinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
E.E. Tsareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan National Research Technological University,
Kazan, Russia

COMMUNICATION ACTIVITY OF TEACHER IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *Communication is the evolutionary basis of any field of science, and it plays a key role in the scientific and educational process. Communication results in not only the exchange of results for the accumulation of knowledge, but also the formulation of questions and hypotheses, the justification of theories and methods, the argumentation of relevance and significance, and hence the development of knowledge [1]. In the period of transformation of higher education, the identification of the components of the teacher's communication activity is an extremely urgent task. This is due to a change in the position of the teacher, where the main focus is on pedagogical communication without monologue and edifying methods. Based on the research problem* ***the purpose of the study*** *is to identify and scientifically verify the components of communication activities of higher education teachers. It is necessary to achieve high-quality pedagogical practice. Communication activity contributes both education implementation ahead of reality, improvement the quality of education, and interdisciplinary knowledge formation and methodological thinking of students [2].* ***Research methods:*** *theoretical methods, including research subject analysis based on the study of philosophical, psychological and pedagogical literature, reflexive-system analysis of pedagogical activity. As empirical methods, a factorial qualitative analysis of the questionnaires of the faculty and student staff was used to determine the most significant components of the communicative activity of teachers [3], as well as their ranking.* ***Conclusions and recommendations.*** *There was a discrepancy in determining the significance of some components among students and teachers. The results of diagnostics of indicators of teachers' communicative activity showed the need for long-life professional development and reflection. The results of the study can be used to assess the effectiveness of the teacher's activities during the competitive procedures and the degree of fulfillment of an effective contract.*

Keywords: *communication activity, higher education, pedagogical communication, teacher, methodological thinking, interdisciplinary knowledge.*

Введение. Коммуникация является эволюционной основой любой области науки и играет ключевую роль в научном и образовательном процессе. Благодаря коммуникации происходит не только обмен результатами для накопления знания, но и формулирование вопросов и гипотез, обоснование теорий и методов, аргументация актуальности и значимости, а значит – развитие знаний [1]. В период трансформации высшего образования выявление компонен-

тов коммуникационной деятельности преподавателя является крайне актуальной задачей. Это обусловлено изменением позиции преподавателя, где происходит смещение основного фокуса на педагогическую коммуникацию без монологичных и назидательных методов.

В современном образовании коммуникация должна строиться на умении преподавателя передавать необходимые профессиональные знания и навыки на понятным для студентов языке. Задача преподавателя выстроить таким образом педагогическую коммуникацию, чтобы познакомить студентов с технологиями познания информации, объяснять им способы ее анализа, синтеза и визуализации. Важнейшим условием успешной педагогической коммуникации является доверие и уважение к преподавателю как к представителю научной дисциплины. Студент должен полностью понимать преподавателя и доверять качеству информации, которую он транслирует. Во время коммуникационного процесса развиваются все его участники – и студенты, и преподаватели. Коммуникационный процесс в результате ведет к формированию новых знаний, умений и навыков, развитию профессиональных качеств у двух его сторон. Это обуславливается синергетическим эффектом коммуникационного процесса, во время которого преподаватель выстраивает свои способы взаимодействия со студентами, а студент определяет личную стратегию познания информации. В результате синергетического эффекта зарождается новое положения, мнение, знания как у преподавателя, так и у студента.

Цель данного исследования – выявить компоненты коммуникационной деятельности преподавателей высшей школы, необходимых для достижения качественной педагогической практики, которые позволят не только реализовывать образование опережающего реальность, повысить качество образования, но и сформировать междисциплинарное познание и методологическое мышление студентов [2].

Материалы и методы исследования. В данном исследовании выделяются следующие компоненты коммуникационной деятельности преподавателя:

1. Мастерство владения различными способами трансляции информации студентам (применение различных форматов общения, выбор стиля общения, организация деятельности по стратегии познания студентов).

2. Умение проектировать коммуникационную деятельность в офлайн- и онлайн-пространстве.

3. Навыки эффективного позиционирования в научной, профессиональной и образовательной среде.

Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы, рефлексивно-системный анализ педагогической деятельности. В качестве эмпирических методов использованы факторный качественный анализ анкет студенческого корпуса на определение самых значимых компонентов коммуникативной деятельности преподавателей [3], а также их ранжирование.

База исследования. В исследовании приняли участие бакалавры и магистры 1 курса Казанского национального исследовательского технологического университета.

Результаты и обсуждение. Респондентам было предложено заполнить анкеты в электронной форме и проранжировать в порядке значимости три компонента коммуникативной деятельности преподавателя. Результаты распределились следующим образом (рис. 1).

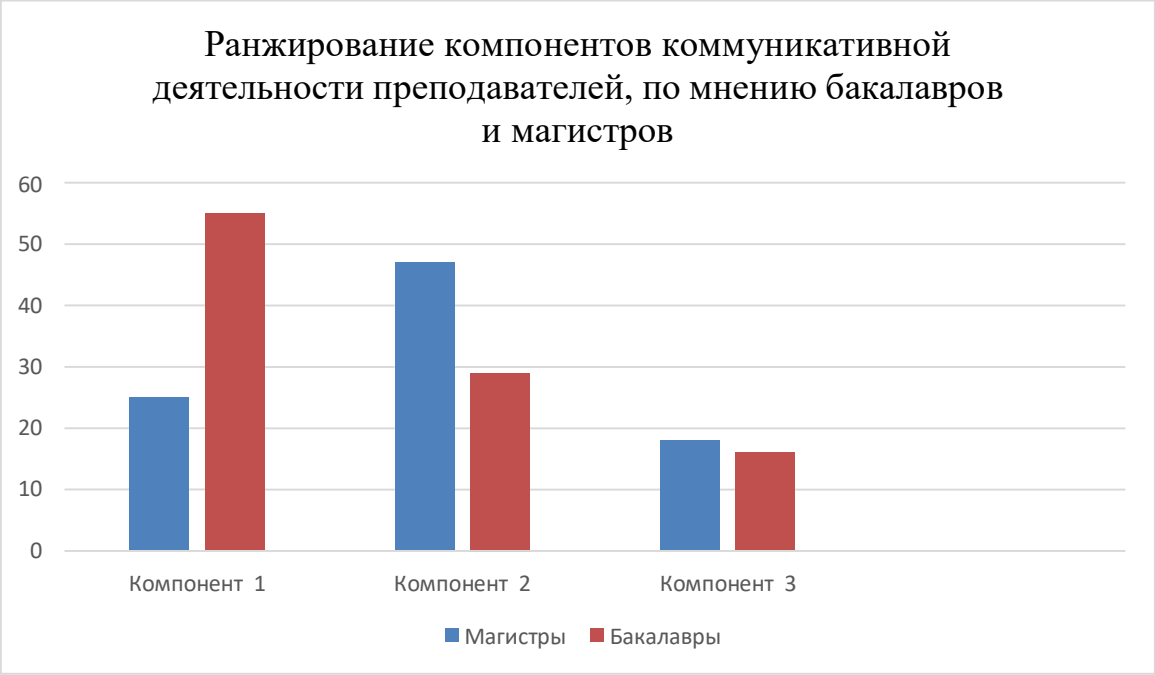


Рис. 1. Ранжирование коммуникативных компетенций преподавателей, по мнению бакалавров и магистров

Согласно исследованию, 55 % студентов бакалавриата как самый важный отметили компонент, касающийся мастерства владения различными способами трансляции информации студентам, уровня эмпатии воздействия педагога, тогда как 47 % магистров отдали первенство умению проектировать коммуникационную деятельность в офлайн- и онлайн-пространстве. На втором месте по значимости у бакалавров (47 %) и у магистров (25 %) второй компонент, относящийся к умению проектировать коммуникационную деятельность в офлайн- и онлайн-пространстве. На последнем, третьем месте по значимости, по мнению студентов бакалавриата (16 %) и магистратуры (18 %), находятся навыки эффективного позиционирования в научной, профессиональной и образовательной среде. Полученные данные свидетельствуют о первостепенном значении для студентов бакалавриата понимания языка преподавания и комфортных условий при взаимодействии с преподавателем. Что касается магистров, то им важны разные форматы для быстрого усвоения нового материала в офлайн- и онлайн-форме.

Заключение. В настоящее время основная миссия преподавателя трансформировалась из передачи информации в адекватный выбор методов ее трансформации в знания, а также на формировании у студентов собственных стратегий познания на протяжении всей жизни.

Было выявлено несовпадение в определении значимости некоторых компонентов у студентов разных уровней. Результаты диагностики компонентов

коммуникационной деятельности преподавателей показали необходимость непрерывного профессионального развития и рефлексии. Наиболее чувствительным оказался компонент, связанный с эффективным самопозиционированием на различных профессиональных, научных и образовательных площадках. Результаты исследования могут быть использованы при оценки эффективности деятельности преподавателя во время конкурсных процедур и степени выполнения эффективного контракта.

Литература

1. Богоудинова Р.З. Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования / Р.З. Богоудинова, Е.Е. Царева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 50–57.

2. Виноградова Н.В. Методологическое мышление как одна из педагогических культур в развитии профессиональных компетенций / Н.В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 14–19.

3. Tsareva E.E. Communicative competencies assessment of teachers at Engineering university / E.E. Tsareva, R.Z. Bogoudinova, E.Y. Semushina // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 389. – P. 661–668.

УДК 372.881.1

К.Н. Булатбаева, доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник
Национальной академии образования
имени И. Алтынсарина,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ НЕЯЗЫКОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *Будущий специалист любой сферы профессиональной деятельности представляет собой индивид, от которого требуется осуществление каких-либо речевых действий без ограничения в языковом пространстве. Естественная казахско-русская речевая среда Казахстана позволяет ему выполнять такие действия в пределах постсоветского пространства. Повышению статуса выпускника вуза, востребованного на рынке труда, будет способствовать организация параллельного освоения родного и иностранного языков. Это означает, что он должен быть готов к международному сотрудничеству – понимать, читать, говорить и писать на иностранном языке в рамках своей профессии. В связи с этим возникает проблема поиска такого оптимального пути, который бы обеспечил максимальную самостоятельность молодому человеку в познании иностранного языка. Особенно важно расширить возможности других неязыковых дисциплин в овладении обучающими иностранным языком путем поэтапного планирования учебного процесса на двух языках.* ***Цель исследования:*** *показать этапы реализации разработанной когнитивно-коммуникативной технологии двуязычного обучения неязыковым предметам (авторское свидетельство ИС 005689 МЮ РК № 1798 от 17.08.2016) и соответствующие функциональные языковые средства, используемые в ходе формирования определенных умений (лексических, грамматических, речевых и коммуникативных).* ***Методы исследования:*** *описание, семантический анализ, моделирование, статистический анализ, эксперимент, обобщение.* ***Выводы и рекомендации.*** *Технология способствует решению двух дидактических задач – освоению содержания изучаемого материала и одновременному усвоению второго языка на*

коммуникативной основе. Рекомендуется использовать при решении задач развития полиязычия, особенно при профильном обучении школьному предмету и профессиональной подготовке специалиста при изучении специальных неязыковых дисциплин.

Ключевые слова: *когнитивно-коммуникативная технология, функциональные единицы обучения, когнитивная структура текста/тематического блока, синтаксемы, семантические типы элементарных высказываний, акт речи, структурно-содержательный тип монолога/диалога.*

K.N. Bulatbaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher
National Academy of Education
named after I. Altynsarin,
Eurasian National University named after L.N. Gumilev,
Astana, Kazakhstan

THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO MASTERING A NON-LANGUAGE DISCIPLINE USING FUNCTIONAL LINGUISTIC MEANS OF INSTRUCTION

Abstract. *A future specialist in any field of professional activity is an individual who is required to perform any speech actions without restriction in the language space. The natural Kazakh-Russian speech environment of Kazakhstan allows it to perform such actions within the post-Soviet space. The organization of parallel learning of native and foreign languages will contribute to increasing the status of a university graduate in demand on the labor market. This means that he must be ready for international cooperation – to understand, read, speak and write in a foreign language within the framework of his profession. In this regard, the problem arises of finding such an optimal path that would provide maximum independence for a young person in learning a foreign language. It is especially important to expand the possibilities of other non-linguistic disciplines in mastering a foreign language by the stage-by-stage planning of the educational process in two languages.* ***The purpose of the study:*** *to show the stages of implementation of the developed cognitive-communicative technology of bilingual teaching of non-linguistic subjects (author's certificate IS 005689 of the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan No. 1798 dated August 17, 2016) and the corresponding functional language tools used in the course of the formation of certain skills (lexical, grammatical, speech and communicative).* ***Research methods:*** *description, semantic analysis, modeling, statistical analysis, experiment, generalization.* ***Conclusions and recommendations.*** *The technology contributes to the solution of two didactic tasks – the development of the content of the studied material and the simultaneous acquisition of a second language on a communicative basis. It is recommended to use in solving problems of the development of multilingualism, especially in the profile teaching of a school subject and professional training of a specialist in the study of special non-linguistic disciplines.*

Keywords: *cognitive-communicative technology, functional learning units, cognitive structure of a text/thematic block, syntaxemes, semantic types of elementary statements, act of speech, structure-content type of a monologue/dialogue.*

Введение. В Казахстане одной из государственных задач является развитие полиязычия. При этом акцент сделан на овладение несколькими языками в рамках будущей специальности. Изучив зарубежный опыт, автор убедился, что решение задач обучения с учетом особенностей языковой ситуации страны возможно при разработке соответствующей технологии в этой же стране.

Теоретический анализ литературы. Технология основана на трудах ученых-лингвистов, лингводидактов, которые предложили новые результаты при раскрытии функционального направления лингвистики. Теоретические основания предлагаемой технологии представлены в трудах ученых, которые даны в списке литературы настоящей статьи. Анализ использованных единиц дан при описании соответствующих этапов обучения.

Цель исследования: показать этапы реализации разработанной когнитивно-коммуникативной технологии двуязычного обучения неязыковым предметам (авторское свидетельство ИС 005689 МЮ РК №1798 от 17.08.2016) и соответствующие функциональные языковые средства, используемые в ходе формирования определенных умений (лексических, грамматических, речевых и коммуникативных).

База исследования: школы и вузы Казахстана.

Методы и методики исследования. Этапы когнитивно-коммуникативного двуязычного освоения темы по неязыковой дисциплине следующие:

1. Построение в сознании когнитивной структуры учебного материала (определенного тематического поля).

Для обеспечения хранения осваиваемой информации в виде определенных образований в долговременной памяти обучающихся важно презентовать материал в виде взаимосвязанных между собой элементов определенной системы. В памяти обучающихся появляется возможность сохранить общее количество фрагментов («семантических кусков»), по каждому фрагменту запоминаются ключевые лексические средства.

Когнитивная структура тематического блока служит единицей обучения.

Лексическая система определенного тематического поля представляет собой группы семантически объединенных слов и словосочетаний, которые обслуживают один конкретный смысловой фрагмент. Запоминание слов второго языка является наиболее прочным только в том случае, если этот процесс основывается на какой-либо иерархически организованной когнитивной структуре. Такой структурой служат микротемы изучаемого материала – раздела, пункта учебника. Обучающийся не всегда бывает способным самостоятельно выделить микроблоки и начинает читать сплошной текст, когда он не в состоянии удержать в памяти череду сменяющих друг друга микротем, «уловить» внутренние взаимосвязи последних, теряет интерес к осваиваемому материалу. Выделение структуры изучаемого текста в виде схем, таблиц позволяет на функционально-семантической основе четко увидеть «скелет» материала.

2. Постепенное дозированное освоение каждого «фрагмента» тематического поля посредством обслуживающих активных лексических единиц первого языка.

Когнитивная структура изучаемого теоретического материала, представляя собой «скелет» из взаимосвязанных частей, обеспечивает целостность и системность воспринимаемого содержания, что немаловажно для сохранения изученного в долговременной памяти.

В то же время каждая семантическая ячейка этого целого представляется набором самых функционально значимых лексем, которые считаются ключевыми при раскрытии данного семантического фрагмента. Методический замысел обучающего – обеспечить вначале структурированными по ячейкам семантическими группами лексических средств на первом языке, активизировать их с помощью наводящих вопросов в речи, чтобы обучающиеся усвоили прочно изучаемые фрагменты по отдельности. Обучающиеся опираются на сгруппированные в таблице по столбцам слова, словосочетания и сочетания слов, раскрывающие микротемы большого тематического блока. Вместе с преподавателем/учителем или в группах обсуждают каждую микротему, отвечают на конкретные вопросы. Таким образом осуществляется одновременный процесс познания нового и его словесного выражения. Такой прием облегчает обучающимся процесс восприятия текста, также обеспечивается их психологический комфорт, так как: а) у них не бывает страха выглядеть провинившимися за невыученную тему; б) тема новая, и все в равном положении; в) все имеют право на ошибочное суждение, так как они с этим материалом сталкиваются впервые.

В рамках тематического блока семь микротем являются эффективным количеством. В случае объемного материала один тематический блок подается в два приема, когда каждая функционально-семантическая таблица представляет собой совокупность семи микротем. Предлагаемый методический способ освоения нового материала способствует развитию активной познавательной деятельности всех учащихся без исключения, при правильно созданной психологической атмосфере преподаватель/учитель чаще работает с обучающимися среднего и слабого уровней, автоматически поддерживая и не забывая сильных учащихся. В таком случае обеспечивается 100%-ная успеваемость класса/группы.

Формирование знаний по неязыковому предмету – очень сложный и многоступенчатый процесс переработки поступающего извне опыта. Без построения схемы в сознании обучающихся определенной схемы относительно «предмета обсуждения», невозможно добиться связного высказывания о нем. Представление этих когнитивных структур по теме и определение на этой основе перечня потенциальных речевых намерений даст возможность тесно связать учебный материал и учебные действия со стратегией формирования коммуникативной компетенции.

В то же время имеется определенное противоречие между потребностью овладения профессиональным тезаурусом на нескольких языках (на двух иностранных языках – в нашем случае) и отсутствием совершенной научно-минимизированной лексико-фразеологической основы, отвечающей запросам будущей профессиональной деятельности.

Так, например, студент специальности «Строительство» или «Энергетика» должен иметь возможность функционального овладения необходимым лексико-грамматическим минимумом по своей будущей профессии.

Исходя из этого, в *центре* нашей разрабатываемой модели полиязычной личности поставим студента любой специальности как языковую личность (антропоцентрический подход в лингвистике и лингводидактике).

Второй круг от языкового индивида будут представлять сферы функционирования того или иного языка в коммуникативной деятельности – в казахстанских условиях это три сферы: сфера неофициального общения, в которой используется казахский или русский язык (дополнительно другой национальный язык – уйгурский, узбекский, немецкий, таджикский, украинский, белорусский и др.); сфера полуофициального общения в общественных местах (казахский язык как государственный, русский язык как официальный); сфера профессионального общения (профессиональный казахский язык как государственный, профессиональный русский язык как официальный, иностранный язык как язык международного сотрудничества в сфере производства).

В *третьем круге* следует определить содержание обучения, исходящее из потребностей общения в указанных выше сферах. На основе первых двух сфер в достаточной мере определено содержание языкового обучения (тематический минимум, минимум лексический, минимум грамматический), оно отражается в сегодняшних действующих учебниках для организаций общего среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Хотя надо отметить, что в целях повышения эффективности освоения неродных языков не решен вопрос единого подхода к отбору содержания второго и третьего языков и параллельного обучения единому содержанию. Тема же нашего исследования затрагивает третью сферу – сферу профессионального общения, так как в вузе обучающиеся на разных специальностях должны быть готовы к будущему полиязычному профессиональному общению.

3. Постепенное дозированное освоение каждого «фрагмента» тематического поля посредством обслуживающих активных лексических единиц второго языка.

Этот этап является повтором предыдущего этапа с единственным отличием – ведением учебного процесса на втором языке. Относительно мыслительной деятельности учащихся следует отметить, что их речь будет считаться воспроизводством мысли на втором языке. Для учащихся важно освоить приемы передачи речевых задач посредством единиц второго языка. У них уже к этому времени формируется когнитивная структура нового материала, они владеют комплексом речевых задач по микротемам. Опорным материалом овладения вторым языком является та же функционально-семантическая таблица (далее – ФСТ), но уже на втором языке. Важно учитывать уровень владения учащимися вторым языком. В случае нулевого уровня владения данным языком, ФСТ представляет собой набор двуязычных лексических единиц (при этом на вторую позицию «уходит» первый язык, так как в скобках дается после лексики второго языка бледным шрифтом перевод на первый язык в качестве зрительной опоры). Формирование лексической компетенции на втором иностранном языке предполагает определенную системную работу:

1 уровень: определение фрагментов (смысловых блоков) одного тематического поля и представление их в виде когнитивной системы (схема в сознании языковой личности) на родном языке, дублирование этой когнитивной схемы посредством первого и второго иностранных языков.

2 уровень: распределенный соответственно выстроенной схеме лексико-фразеологический материал на первом иностранном языке (с сопровождением на родном языке по необходимости); представление распределенного соответственно выстроенной схеме лексико-фразеологического материала на втором иностранном языке (с сопровождением на первом иностранном языке).

3 уровень: параллельная активизация представленной лексики с помощью системы условно-речевых и речевых упражнений.

Также важно помнить, что для реализации когнитивного подхода в области обучения продуктивной и рецептивной лексике имеют значение соотношения и связи между лексическими единицами, связи между их значениями и концептами, которые выражаются этими единицами. В этом случае единицами обучения лексике конкретного тематического поля будут служить лексико-семантические группы слов, антонимическая пара, синонимический ряд слов, словообразовательное гнездо слов (группа однокоренных слов). Приемы введения этих единиц в функционально-семантические таблицы при представлении нового материала должны быть предусмотрены заранее. Необходима специальная подготовка преподавателя/учителя неязыкового предмета в использовании этих единиц, так как именно эти единицы призваны обеспечить соответствующий уровень обогащения словарного запаса по каждой теме учебного предмета.

4. «Подчинение» грамматического материала коммуникативным запросам говорящего в рамках тематического поля.

Проблемой в развитии полиязычия на занятиях неязыковых предметов является незнание специалистами как иностранного языка, так и самой языковой методики в целом. Следовательно, задача ученых-методистов, лекторов на курсах повышения квалификации является обеспечение неязыковых специалистов нужным инструментарием, который необходим при обработке учебных текстов.

В современной лингводидактической науке в настоящее время идет активное усиление функциональности за счет пересмотра единиц отбора: абстрактная, описательная лингвистика начинает уступать функционально-семантической, коммуникативной. Для предметного обсуждения вопроса сравним средства абстрактной и функционально-семантической грамматики, которые для нас важны прежде всего как единицы обучения (табл. 1).

Таблица 1

Абстрактные и функциональные единицы обучения профессионально ориентированной грамматике

Единицы обучения абстрактной грамматике (описательный подход)	Единицы формирования грамматической компетенции (функциональный подход)
Словосочетание как минимальная единица синтаксиса: структура и отношения между компонентами	Синтаксемы как компоненты функционально-семантического поля (Г.А. Золотова)
Простое предложение: порядок слов в простом предложении	Распространенные синтаксемы (Г.А. Золотова)

Продолжение табл. 1

Единицы обучения абстрактной грамматике (описательный подход)	Единицы формирования грамматической компетенции (функциональный подход)
Сложное предложение: отношения между частями и средства связи между частями	Семантические типы элементарных высказываний (К.Н. Булатбаева)
Сложное предложение: соотношение модально-временных планов составляющих частей	Устойчивые формулы общения (Н.И. Формановская)
–	Речевые акты (Дж. Серл)
–	Коммуникативные регистры как средства выражения авторской позиции (Г.А. Золотова)
–	Структурно-содержательные типы диалогов (Д.И. Изаренков, К.Н. Булатбаева)
–	Структурно-содержательные типы монологов (К.Н. Булатбаева)

В лингводидактической науке классификация типовых элементарных суждений получена нами на основе анализа значений всего репертуара синтаксем (наименьших единиц синтаксиса), данного академиком Г.А. Золотовой в «Синтаксическом словаре» [1]. Выделены семантические типы элементарных высказываний, состоящих из независимых или предикативно сопряженных синтаксем [2, 2а].

Для лингводидактики важным аспектом является то, что семантические типы высказываний обслуживают любую тему: о чем бы ни говорил человек, он оперирует вышеперечисленными семантическими типами элементарных высказываний. Основополагающим принципом отбора является принцип частотности употребления тех или иных семантических типов элементарных высказываний в рамках той или иной темы.

Опора на выявленные семантические типы элементарных высказываний позволяет специалисту иностранного языка использовать типы высказывания в качестве единиц обучения, направленного на обогащение грамматического строя речи: одна и та же мысль (например, субъект и его признак) может выражаться разными конструкциями, в которых предикат представляется именем прилагательным, существительным, наречием, сочетанием слов (дом большой, огромный, громадный, просторный, огромного размера, больше, чем наш, площадью с гектар и др.).

Например, большую комнату (субъект и его признак) можно описать различными способами, когда сказуемое может выражаться именем прилагательным (использование синонимов и форм степени сравнения), именем существительным, сочетанием слов: *the room is large, big, enormous, spacious, large-size, larger than ours, the biggest, a giant, a big hall, has an area of 100 square meters (комната большая, огромная, просторная, большого размера, больше чем*

наша, самая большая, гигант, большой зал, имеет площадь 100 квадратных метров).

Обучающемуся легко запоминать семантически связанные группы высказываний. Целый ряд синонимических высказываний, скрепленных друг с другом одним субъектом (грамматическое понятие, которое подразумевает и предметы), помогает языковой личности освоить и всевозможные способы выражения предиката. В рамках одной темы без всяких грамматических правил он научится практически приводить полную форму прилагательного, заменять его формами сравнения или сравнительными оборотами, приводить в дополнение количественно-именное сочетание. На нашем одном примере можно сделать следующий вывод: учащийся освоит механизм подбора предиката-признака, ему легко будет в последующих темах общения этот грамматический механизм применять при характеристике других субъектов. Получив очередную «порцию» лексики по другой теме, он сам начнет выражать признак – предикат уже усвоенными грамматическими способами. В этом отношении мы имеем дело с лексикализованной, семантизированной грамматикой, обслуживающей мысли говорящего. Методический прием лексического наполнения типового предиката можно использовать относительно любого семантического типа элементарных высказываний, приведенных выше.

Практическая значимость описанной научной идеи заключается также в том, что выделенные семантические типы элементарных высказываний позволяют проводить межъязыковые параллели и осуществлять межпредметные связи, что особенно важно при формировании многоязычной личности.

Также за основу формирования грамматических навыков говорения берется классификация речевых актов как средств выражения речевых намерений говорящего. Так, Дж. Серл выделяет следующие группы речевых актов: 1) констативы (в другой терминологии – репрезентативы) – это речевые акты, в которых сообщается о положении дел: *«Университет закрывается»*; 2) комиссивы, когда говорящий берет на себя обещание: *«Я подарю вам счастье»*; 3) директивы – речевые акты, побуждающие к действию: *«Закройте дверь!»*; 4) экспрессивы – речевые акты, с помощью которых говорящий выражает благодарность, извинение, соболезнование, поздравление и т. д.: *«Извините за причиненное беспокойство»*; 5) декларативы – когда говорящий обладает определенным социальным статусом и поэтому способен изменить статус какого-либо лица (объявление о назначении на должность, начале или окончании какого-либо мероприятия и т. д.): *«Я объявляю Вас мужем и женой»*; 6) интеррогативы – акты-запросы информации: *«К какой языковой семье принадлежит киргизский язык?»* [3].

Опираясь на эту классификацию, мы считаем необходимым обучать будущих специалистов грамматически правильно оформлять эти речевые акты, которые также станут единицами формирования грамматических навыков на иностранном языке. Для этого необходимо описать в функционально-семантическом аспекте маркированные грамматические средства.

Таким образом, в исследованиях многих ученых в области языкознания и лингводидактики отмечается переход от описания формальной языковой си-

стемы к представлению тех или иных аспектов процессуальной (функциональной), деятельностной лингвистики. В коммуникативной методике практическая грамматика смещает абстрактную, описательную грамматику, которая на сегодня является преградой для эффективного обучения профильно и профессионально ориентированному иностранному языку.

В ходе изучения теоретической лингвистической и лингводидактической литературы по теме исследования мы систематизировали и представили научно обоснованную функциональную грамматику в учебных целях в следующих аспектах: грамматические средства в разрезе семантической категории – функционально-семантических полей, элементарных единиц синтаксиса, семантических типов элементарных высказываний, устойчивых формул общения – единиц речевого этикета, коммуникативных регистров речи, речевых актов, порождения монологического высказывания.

Также мы описали новый подход к отбору функционального грамматического материала в целях обучения профессионально ориентированному общению. Была представлена система функциональных языковых средств как единиц обучения, эффективных для развития иноязычной профессионально ориентированной речи: функционально-семантические поля, синтаксемы, семантические типы элементарных высказываний, устойчивые формулы общения, речевые акты, информационно-смысловые типы текстов, коммуникативные регистры речи. Эти единицы должны быть инструментами формирования полиязычия обучающихся.

5. Ориентация на порождение диалога и монологической речи в рамках тематического поля с учетом типичных жизненных ситуаций (в сферах повседневного или профессионального общения).

Как известно, любая тема, в том числе программная тема неязыковой дисциплины, предполагает определенную часть стандартизованного общения в сфере профессиональной деятельности. Преподавателям важно иметь навыки переноса естественных ситуаций в лабораторные условия (в рамках нашей технологии обычно планируется 4–6 ситуаций, в которых обсуждаются ключевые микротемы по изучаемой теме). Поэтому мы считаем важным при календарном планировании заранее предусмотреть минимум речевых ситуаций, представляющих собой перечень потенциальных типовых ситуаций, наиболее частотных в общении людей в рамках конкретной темы и являющихся основой для отбора типовых ролей собеседников, материала по этике общения.

Нами выделено 8 типов речевых ситуаций [4], в основу которых легли типы взаимоотношений между собеседниками, соотношение возраста собеседников, официальность/неофициальность обстановки общения.

Минимум типовых ролей коммуникантов – перечень потенциальных социальных ролей человека в общении в рамках определенной темы, наиболее значимых для формирования языковой личности, особенно в рамках выбранного в старших классах профиля обучения.

Минимум структурно-содержательных схем диалога – перечень типовых схем разворачивания диалога, представляющих собой взаимосвязанные речевые намерения (интенции) собеседников как реализации

стратегии и тактик общающихся и являющихся основой психологической тренировки языковой личности и привития ей культуры общения.

Минимум структурно-содержательных схем монолога – перечень типовых схем разворачивания темы, представляющих собой взаимосвязанные микротемы как реализации стратегии говорящего и являющихся основой развития социально-ориентированной монологической речи.

Любой текст имеет непосредственный или опосредованный коммуникативный замысел. Построение человеком определенного текста осуществляется на основе накопленного обществом опыта его построения. Продуцированное монологическое высказывание есть продукт деятельности одного человека, т. е. говорящего. Он накладывает конкретизированное содержание на утвердившийся в обществе «скелет», структуру определенного смыслового типа текста. В этом отношении берется во внимание когнитивный аспект языка как функциональной системы.

Для обучения монологической речи важно выявить определенные смыслы и соответствующие им композиционные структуры в аспекте коммуникативности.

Вполне обоснованно в качестве одного из видов коммуникативных умений Е.И. Пассов выделяет умение предвосхищать (антиципировать): а) содержание всего текста по его началу или финалу произведения; б) структуру сложных фраз, что является предпосылкой их понимания; в) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него [5].

Интегративный подход к языку как универсальному феномену, обслуживающему все области реальной действительности, позволяет сегодня ученым исследовать его с точки зрения семантики, во взаимосвязи номинации и коммуникации. В этом смысле для монологического высказывания, текста открываются новые горизонты. Э.Д. Сулейменова вполне справедливо подчеркивает, «что смысл... не формируется нанизыванием отдельных предложений, точно так же как сообщение не формируется некоторой совокупностью – набором случайно и не случайно соположенных предложений... Именно текст может рассматриваться как часть опыта данного коллектива, направленного на познание внешнего мира. Именно в этом смысле следует понимать и кумулятивный характер текста, интегрирующего в зависимости от коммуникативных задач социальный и индивидуальный опыт людей, актуализирующего все стороны социальной деятельности (в том числе и эмоциональную). Текст – это именно та единица языка, в которой фиксируется познание действительности и информация, которой обеспечиваются члены общества» [6, с. 55–56]. На основе этого человек обладает способностью предвосхищать развитие ситуативных обстоятельств, такое смысловое предвосхищение касается и построения конкретных высказываний и текста. Высказывание строится, исходя из некоего первоначального глобального смысла, известного одному или обоим коммуникантам.

Значимым основанием в этом плане является идея Е.И. Пассова о денотатном аспекте текста: «Содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, питается объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека.

На уровне отраженности в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека» [5, с. 39]. Ученый выделил 10 универсальных предметов обсуждения: какое-либо общественное событие; поступок человека или другого живого существа; массовое явление; субъективное утверждение (в том числе спорное); понятие, которое истолковывается по-разному; объективная сентенция, которая (не) подходит для всех случаев жизни; факт из чьей-либо деятельности; «ненормированное» поведение; «ненормальное» положение; побуждение к действию.

Эту семантическую типологию текста, «работающую на коммуникативность», нельзя считать завершенной. Данная классификация убеждает нас в необходимости опираться на такие типы для целенапраленного управления процессом порождения коммуникативно ориентированного монолога. При этом важно учитывать частотность тех или иных языковых средств, которые маркируют тот или иной семантический тип текста. Примеры можно посмотреть в табл. 2.

Таблица 2

Языковые средства
в рамках семантических типов монологических текстов

	Семантический тип монолога	Типовая композиция	Маркированные языковые средства
	Какое-либо профессиональное событие (открытие завода, проведение форума, научное открытие, рационализация производства, приобретение нового оборудования, смена руководства предприятия и др.)	Когда и где это произошло?	Verbs in forms of past tenses, adverbs of place and time, adverbial clauses
		Сообщение о субъекте (субъектах) деятельности	Verbs in forms of past tenses and present tenses, qualitative and relative adjectives, cardinal numerals, nouns in the meaning of subject, attributive clauses
		Сообщение о цели/причине (противоречии)/проблеме; констатация фактов	Verbs in forms of past tenses and present tenses, adverbs of reason/purpose, declarative sentences, clauses of reason/purpose
		Описание процесса или состояния	Present simple, present continuous, gerund, qualitative and relative adjectives, relative and attributive clauses
		Поиск решения (использование каких-либо внешних или внутренних ресурсов)	Verbs in forms of past tenses and present tenses, nouns in the meaning of object, multiple sentences
		Результат поиска/результат события	Verbs in forms of past perfect, present perfect, passive voice, qualitative and relative adjectives
		Мнение субъектов – участников события	In my opinion..., I strongly opine that..., I strongly agree with the idea that..., I strongly disagree with the given topic..., I think...

Продолжение табл. 2

	Семантический тип монолога	Типовая композиция	Маркированные языковые средства
	Поступок работника (стандартная/нестандартная ситуация)	Описание ситуации (возникновение или наличие проблемы)	Verbs in forms of past tenses and present tenses qualitative and relative adjectives, cardinal numerals, attributive clauses
		Размышление субъекта (обдумывание альтернативных путей решения)	On the one hand..., on the other hand..., maybe it would be better..., modal verbs
		Принятие решения	Present and future tenses, imperative mood, qualitative and relative adjectives
	Субъективное утверждение (в том числе спорное) в профессиональной дискуссии	Приведение утверждения одного субъекта	On the one hand..., on the other hand..., some people believe that..., many people think that...
		Сообщение о наличии других утверждений (в том числе альтернативных)	According to many..., some people believe that..., many support the view that...
		Объективное рассуждение (описание плюсов и минусов всех утверждений)	On the other hand..., on the contrary..., however..., but..., nevertheless..., oppositely..., alternatively..., unlike...
		Доводы в пользу первого утверждения (недостатки других утверждений, преимущества первого утверждения)	While..., whilst..., even though..., alternatively..., in contrast to this..., then again..., on the other hand...
		Заключение (о правильности первого утверждения; необходимость экспериментальной проверки)	In conclusion..., in summary..., to conclude..., to conclude with..., to sum up..., in general..., to summarize..., in short...

В то же время нельзя не учитывать роли самого говорящего, так как «всякий номинативный акт включает в себя сопоставление с хранящейся в сознании концептуальной картиной мира и одновременно дополнение и развитие этой модели, осуществляемых в соответствии с коммуникативными интенциями, конкретными особенностями рецепиента, денотатом, пресуппозициями коммуникантов и пр.» [7, с. 63–64].

Таким образом, функционально-коммуникативный подход к описанию процесса порождения текста определенного смыслового типа предполагает реализацию следующих частных принципов:

– учет смыслового начала и завершения развертывания темы;

– учет коммуникативно-информативной структуры, устанавливающей коммуникативную преемственность между составляющими текста;

– учет коммуникативно-прагматической направленности, задающей коммуникативную установку текста для конкретного адресата и определяющей коммуникативные типы текстов;

– учет модальности, выражающей отношение содержания текста к действительности (осуществленность/неосуществленность и т. д.) и говорящего к содержанию текста (уверенность/неуверенность, эмоциональность, порядок мысли и т. д.) [7].

Выдвинутая Г.А. Золотовой идея выявления регулярности ступеней «языковая система – речевая система – структура речевого произведения» может найти реализацию при дальнейшем изучении закономерностей построения текста в рамках типовых тем, а это, в свою очередь, создаст условия для более эффективной методической организации учебного процесса при развитии монологической речи обучающихся.

В рамках описанной технологии обучения мы имеем возможность использовать новую систему функциональных единиц языка, которые эффективно обеспечивают формирование речевой и коммуникативной компетенций. Эти единицы обучения языку представлены в «Учебном лингводидактическом словаре» автора статьи [8].

Результаты исследования. Технология прошла апробацию в школах и вузах Казахстана. Ее эффективность доказана сформированными речевыми и коммуникативными компетенциями обучающихся.

Заключение. Технология и используемая при ее реализации система новых единиц обучения требует тщательной предварительной работы: это прежде всего специально организованные курсы обучения, обновление содержания преподаваемых дисциплин методического цикла, обновление лингвистических курсов через усиление функционального аспекта.

Статья выполнена в рамках научно-технической программы OR 11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» (Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2021–2023 гг.).

Литература

1. Золотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – 2-е изд., испр. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 440 с.

2. Булатбаева К.Н. Семантические типы элементарных высказываний как единая основа развития полиязычия в учебных заведениях Казахстана / К.Н. Булатбаева // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. – 2004. – № 1. – С. 116–123.

2а. Булатбаева К.Н. Семантические типы элементарных высказываний как универсальная основа развития полиязычия / К.Н. Булатбаева // Мультилингвизм и межкультурное образование: опыт преподавания иностранных языков в Казахстане: сборник материалов международного научного семинара, посвященного 20-летию независимости Республики Казахстан (Астана, 20 января 2012 г.). – Астана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 2012. – С. 9–12.

3. Searle J.R. What is a speech act? / J.R. Searle // Philosophy in America / ed. by M. Black. – London: Allen & Unwin, 1965. – P. 221–239.

4. Булатбаева К.Н. Речевой этикет в системе обучения русскому языку в казахской школе / К.Н. Булатбаева. – Павлодар: Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, 2002. – 136 с.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 292 с.

6. Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике / Э.Д. Сулейменова. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – С. 55–56.

7. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 1998. – 528 с.

8. Булатбаева К.Н. Учебный лингводидактический словарь (для функционально-коммуникативного аспекта обучения) / К.Н. Булатбаева. – Нур-Султан: ИП «Булатов А.Ж.», 2020. – 74 с.

УДК 378.048.2

О.М. Буранок, доктор филологических наук,
доктор педагогических наук, профессор,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия
С.А. Леонов, кандидат экономических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна,
г. Санкт-Петербург, Россия

ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММ АСПИРАНТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА МНОГОУРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ КАДРОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Аннотация. *Сегодня, в эпоху глобальных перемен и беспрецедентной геополитической напряженности, на первый план выходят вопросы обеспечения национальной безопасности и устойчивости систем жизнедеятельности государства. Уже сейчас на государственном уровне объявлена задача по достижению технологического суверенитета страны. Вне всяких сомнений, ключевая роль в решении поставленной задачи принадлежит образовательным организациям, а также крупным научно-образовательным комплексам, обеспечивающим многоуровневую подготовку кадров для различных отраслей промышленности. Именно такие комплексы (педагогические системы) имеют необходимые возможности для подготовки высококвалифицированных кадров различной на всех уровнях образования, удовлетворяя потребности отраслевых рынков труда. Особую роль в достижении технологического суверенитета страны имеют программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. С одной стороны, уже в период освоения таких программ аспиранты могут начать создавать новые наукоемкие технологии, которые так необходимы промышленности и экономике страны в целом, а с другой – обеспечить потребности многоуровневых образовательных комплексов (их педагогических систем) в педагогических кадрах. В настоящее время на фоне роста промышленного производства отдельные отрасли испытывают острую нехватку кадров различной квалификации. В частности, на предприятиях легкой промышленности кадровый голод достиг критического уровня. Таким образом, на образовательные организации возложена задача по интенсивному насыщению рынка труда, в том числе в приоритетных отраслях промышленности. Вместе с тем образовательные организации не должны допустить возникновения дефицита научно-педагогических кадров в собственных педагогических системах, что определяет значимость реализации программ аспирантуры. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является: определить значение программ аспирантуры при формировании отраслевых многоуровневых образовательных комплексов в контексте выполнения задачи по достижению технологического суверенитета страны.* ***Методы исследования:*** *индукция, дедукция, контент-анализ, мониторинг научных источников и законодательства в сфере образования.* ***Выводы и рекомендации.*** *Авторы заключают, что программы аспирантуры являются завершающим этапом в системе многоуровневой подготовки отраслевых специалистов. Вместе с тем программы подготов-*

ки научно-педагогических кадров в аспирантуре направлены не только на подготовку специалистов, которым предстоит создать новые наукоемкие технологии, но и обеспечат педагогические системы многоуровневых образовательных комплексов новым поколением научно-педагогических работников, что позволит избежать дефицита преподавателей при интенсивной подготовке отраслевых кадров.

Ключевые слова: *программы аспирантуры, легкая промышленность, дефицит кадров, педагогическая система, многоуровневая подготовка, образовательный комплекс.*

O.M. Buranok, Doctor of Philology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Samara State Social and Pedagogical University,
Samara, Russia
S.A. Leonov, Candidate of Economics, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
Saint Petersburg, Russia

THE IMPORTANCE OF POSTGRADUATE PROGRAMS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF A PEDAGOGICAL SYSTEM AIMED AT MULTI-LEVEL TRAINING FOR LIGHT INDUSTRY

Abstract. *Today, in the era of global changes and unprecedented geopolitical tensions, issues of ensuring national security and the sustainability of the state's life systems are coming to the fore. Already now, at the state level, the task of achieving the technological sovereignty of the country has been announced. Undoubtedly, the key role in solving this task belongs to educational organizations, as well as large scientific and educational complexes that provide multi-level training for various industries. It is precisely such complexes (pedagogical systems) that have the necessary capabilities to train highly qualified personnel of various levels of education, meeting the needs of sectoral labor markets. A special role in achieving the technological sovereignty of the country is played by programs for the training of scientific and pedagogical personnel in graduate school. On the one hand, already during the development of such programs, graduate students can begin to create new high-tech technologies that are so necessary for industry and the economy of the country as a whole, and on the other – to meet the needs of multi-level educational complexes (their pedagogical systems) in teaching staff. Currently, against the background of the growth of industrial production, certain industries are experiencing an acute shortage of personnel of various qualifications. In particular, the personnel shortage at light industry enterprises has reached a critical level. Thus, educational organizations are tasked with intensive saturation of the labor market, including in priority industries. At the same time, educational organizations should not allow a shortage of scientific and pedagogical personnel in their own pedagogical systems, which determines the importance of implementing postgraduate programs. Based on the above,* ***the purpose of the research*** *is: to determine the importance of postgraduate programs in the formation of multi-level industry educational complexes in the context of the task of achieving technological sovereignty of the country.* ***Research methods:*** *induction, deduction, content analysis, monitoring of scientific sources and legislation in the field of education.* ***Discussion and conclusions.*** *The authors conclude that postgraduate programs are the final stage in the system of multi-level training of industry specialists. At the same time, the programs for training scientific and pedagogical personnel in postgraduate studies are aimed not only at training specialists who will have to create new high-tech technologies, but also provide pedagogical systems of multi-level educational complexes with a new generation of scientific and pedagogical workers, which will avoid a shortage of teachers with intensive training of industry personnel.*

Keywords: *postgraduate programs, light industry, shortage of personnel, pedagogical system, multilevel training, educational complex.*

Введение. Период середины 2010-х и начала 2020-х гг. ознаменовался ускорением экономических, социальных и политических процессов. Наша страна оказалась под негативным воздействием так называемых «санкций» со стороны ряда недружественных государств, что оказало соответствующее влияние на темпы развития промышленности России, когда был ограничен доступ к зарубежным отраслевым технологиям и технике. На сектор гражданского потребления значительное влияние оказал уход с российского рынка ряда западных брендов, что вызвало рост товарного дефицита по ряду позиций. Несмотря на то, что ряд существенных проблем уже удалось решить, на фоне роста промышленного производства в российской экономике наблюдается дефицит кадров различной квалификации, который в отдельных отраслях достигает критического уровня. Прежде всего речь идет о предприятиях легкой промышленности, которые в настоящее время восполняют выпавший объем гражданской продукции, а также работают над выполнением государственного заказа по производству современного военного обмундирования [6]. Таким образом, задача по подготовке квалифицированных кадров для легкой промышленности в настоящее время является крайне актуальной.

Вместе с тем следует отметить, что на государственном уровне была поставлена задача достижения технологического суверенитета страны, которая состоит в том, что нашей стране в короткие сроки предстоит получить новые и собственные наукоемкие технологии, освоить производство передовых образцов техники, а также обеспечить интенсивную подготовку кадров для всех отраслей промышленности и сфер экономики [3, 15]. В данном контексте все возрастает роль образовательных организаций, обеспечивающих многоуровневую подготовку отраслевых кадров по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, магистратуры и программам аспирантуры, т. е. в рамках одного образовательного комплекса – педагогической системы.

В условиях необходимости достижения нашей страной технологического суверенитета следует особо выделить программы аспирантуры, направленные не только на подготовку кадров, которые смогут уже в процессе обучения в аспирантуре создавать новые отраслевые технологии, но и на воспроизводство педагогических кадров, потребность в которых у многоуровневых образовательных комплексов – педагогических систем – очень высока. Авторами предлагается рассмотреть реализацию программ аспирантуры в контексте развития легкой промышленности и педагогических систем, обеспечивающих подготовку отраслевых кадров.

Теоретический анализ литературы. Проблемы подготовки кадров в аспирантуре в целом рассмотрены в работах С.М. Рукавишникова, Н.И. Хохловой и А.П. Шмигельской [16, 20, 21].

Значение программ аспирантуры на системном уровне описано в работах А.С. Климовой, З.В. Никоновой, Е.И. Сахарчук, Т.А. Старшиновой [8, 13, 17, 18].

Особенностям обеспечения качества образования и эффективности реализации программ аспирантуры посвящены работы Ю.А. Антохиной, С.А. Леонова, Т.И. Леоновой, Е.А. Колобовой и др. [2, 9, 11, 14, 22].

Методические аспекты реализации программ аспирантуры в целом рассмотрены в работах С.Е. Каплиной, М.А. Матушкина, Н.Г. Милорадовой и др. [7, 10, 12].

Анализ научных источников показал, что в целом вопрос особенностей реализации программ аспирантуры достаточно хорошо изучен, как с точки зрения законодательства и методических вопросов, так и с точки зрения обеспечения качества подготовки научно-педагогических кадров. Вместе с тем научный поиск показал, что в последние годы практически не появляется работ, посвященных вопросам реализации программ аспирантуры в рамках многоуровневых образовательных комплексов (педагогических систем) и особенно в контексте отраслевой привязки.

Задачи, поставленные государством перед системой образования в целом и перед образовательными организациями в частности, требуют новых подходов к организации подготовки отраслевых кадров, как для промышленности, так и для тех педагогических систем, которые ее осуществляют, что и обусловило подготовку настоящей работы.

Цель исследования: определить значение программ аспирантуры для промышленности и педагогических систем при подготовке отраслевых кадров в рамках многоуровневых образовательных комплексов.

Методы исследования: индукция, дедукция, контент-анализ, мониторинг научных источников и законодательства в сфере образования.

Результаты исследования. Отмечая существенный кадровый голод в легкой промышленности, следует указать на то, что центральное место в решении этой проблемы занимают образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, которые по своей сути являются независимыми друг от друга педагогическими системами. Вместе с тем высокую эффективность (интенсивная подготовка без потери качества образования) показывают крупные образовательные комплексы, которые имеют возможность осуществлять подготовку кадров разной квалификации на всех уровнях образования, т. е. в рамках единой педагогической системы.

Теория педагогических систем в настоящее время достаточно хорошо описана в контексте развития различных научных школ. Удачная, на наш взгляд, попытка систематизации знания о развитии педагогических системах сделана С.М. Головлевой [4]. Вместе с тем жизнеспособность и эффективность функционирования педагогической системы зависит от ее ресурсного обеспечения [1]. В качестве ключевого ресурса следует рассматривать педагогический потенциал образовательной организации.

Отметим, что задача по снижению дефицита кадров в легкой промышленности ложится именно на образовательные организации, которые осуществляют подготовку отраслевых кадров во взаимодействии с представителями работодателей и их объединений. Вместе с тем интенсивная подготовка отраслевых кадров, особенно по образовательным программам высшего образования, становится невозможной без адекватного восполнения потребности педагогической системы образовательной организации в педагогических работниках. Данная задача может быть решена за счет интеграции в систему многоуровне-

вой подготовки отраслевых кадров конкретной образовательной организации программ аспирантуры.

В настоящее время в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» аспирантура является отдельным уровнем образования [19]. В течение действия указанного закона образовательные программы аспирантуры реализовывались в соответствии с ФГОС ВО, в настоящее время такие программы должны реализовываться в соответствии с ФГТ.

В первом случае мы можем отметить необходимость жесткого следования компетентностному подходу в соответствии с требованиями ФГОС и соответствующих профессиональных стандартов, не в полной мере учитывающих особенности функционирования предприятий легкой промышленности и современные тенденции на соответствующих отраслевых рынках [5]. После распада СССР легкая промышленность России подверглась серьезным испытаниям. На смену бывшим промышленным гигантам («Скороход», ПНК имени Кирова, ПНК «Советская звезда», «Большевичка» и др.) пришли малые и средние предприятия, которыми в основном и представлена легкая промышленность России, что является одной из главных особенностей, характеризующей данную отрасль в настоящее время.

Реализация программ аспирантуры в рамках ФГТ обеспечивает достаточную степень свободы при проектировании программы – научного и образовательного компонента. С одной стороны, обеспечивается необходимая гибкость программы подготовки аспирантов, когда она разрабатывается с учетом требований потребностей государства, конкретных работодателей и образовательных целей обучающихся. С другой стороны, образовательная организация, получает возможность осуществлять подготовку научно-педагогических кадров, ориентируясь на потребности и особенности собственной педагогической системы, таким образом, образовательная организация получит возможность интенсивной подготовки кадров в интересах отраслей легкой промышленности, при этом сама образовательная организация существенно снизит риск дефицита педагогических кадров для собственной педагогической системы.

Заключение. Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что поставленная на уровне государства задача по достижению технологического суверенитета может быть с наибольшей эффективностью достигнута за счет формирования многоуровневых образовательных комплексов, чьи педагогические системы смогут обеспечить интенсивную подготовку квалифицированных кадров по специальностям как среднего профессионального образования, так и высшего. Вместе с тем реализуемые таким образовательным комплексом программы аспирантуры будут ориентированы на подготовку специалистов, которые смогут уже на этапе обучения создавать необходимые для промышленности наукоемкие технологии, а также на обеспечение собственных педагогических систем научно-педагогическими кадрами.

Заключим, что программы аспирантуры в настоящее время играют ключевую роль в организации многоуровневой подготовки кадров как для легкой промышленности, так и для педагогических систем, являясь завершающим этапом подготовки высококвалифицированного отраслевого специалиста (научно-

педагогического работника). В рамках такой педагогической системы обучающийся в любой момент может завершить обучение на любом уровне образования и приступить к трудовой деятельности либо продолжить обучение на новом уровне образования, обеспечивая эффективное индивидуальное приращение человеческого капитала, что отвечает интересам промышленного сектора, а также системы образования страны.

Литература

1. Айзинова И.М. Ресурсное обеспечение системы российского образования / И.М. Айзинова // Проблемы прогнозирования. – 2021. – № 3 (186). – С. 89–102.

2. Антохина Ю.А Основные подходы к обеспечению качества высшего образования в вузах при подготовке кадров для отечественной текстильной промышленности / Ю.А. Антохина, С.А. Леонов, Т.И. Леонова // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 5 (353). – С. 151–155.

3. Владимир Путин обозначил направления развития научно-технической сферы России на Совете по науке и образованию // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/64026/?sphrase_id=4346469/ (дата обращения: 12.02.2023).

4. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах / С.М. Головлева / С.М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 62–77.

5. Горбашко Е.А. Современное состояние и перспективные тенденции текстильной отрасли легкой промышленности России / Е.А. Горбашко, С.А. Леонов, Е.Д. Малевская-Малевич // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2019. – № 1 (379). – С. 23–28.

6. Кадровый голод на производствах одежды достиг критического уровня // РБК. – URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/04/02/2023/63de03b19a79478cdead0ee8?ysclid=le175fke52467287/ (дата обращения: 12.02.2023).

7. Каплина С.Е. Архитектоника подготовки научных кадров в условиях аспирантуры (на примере первого года подготовки) / Каплина С.Е. // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 11–22.

8. Климова А.С. Обзор новой реформы системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре / А.С. Климова // Наука и образование транспорту. – 2021. – № 2. – С. 311–313.

9. Колобова Е.А. Анализ и моделирование подсистемы мониторинга эффективности подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре / Е.А. Колобова, И.В. Чигирева, С.В. Колесникова // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. – 2020. – № 4. – С. 158–173.

10. Матушкин М.А. Методы интерактивного обучения в подготовке кадров высшей квалификации (аспирантура) по экономическому направлению подготовки / М.А. Матушкин // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2017. – № 2 (66). – С. 22–23.

11. Мартынова С.В. Подготовка научных кадров высшей квалификации: показатели деятельности аспирантуры / С.В. Мартынова, А.И. Нефедова, И.И. Тарасенко // Наука, технологии, инновации: экспресс-информация. – 2019. – № 128. – С. 1–2.

12. Милорадова Н.Г. Влияние изменений рынка труда на подготовку кадров высшей квалификации в аспирантуре / Н.Г. Милорадова, А.Д. Ишков // Экономика и предпринимательство. – 2019. – № 4 (105). – С. 30–33.

13. Никонова З.В. Аспирантура как образовательная система подготовки компетентных научно-педагогических кадров / З.В. Никонова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 2 (34). – С. 148–154.

14. Попов А.И. Повышение качества подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре технического вуза / А.И. Попов // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2020. – № 5. – С. 34–38.

15. Президент подписал поручения по развитию технологического суверенитета Российской Федерации // Digital Russia. – URL: https://d-russia.ru/prezident-podpisal-poruchenija-po-razvitiju-tehnologicheskogo-suvereniteta-rf.html?ysclid=ldykcfjetd90148511/ (дата обращения: 12.02.2023).

16. Рукавишников С.М. Проблемы совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре / С.М. Рукавишников // Гуманитарные и юридические исследования. – 2021. – № 3. – С. 120–123.

17. Сахарчук Е.И. Аспирантура в системе непрерывного педагогического образования / Е.И. Сахарчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10 (143). – С. 48–52.

18. Старшинова Т.А. Адаптивность и самоорганизация системы подготовки кадров в аспирантуре / Т.А. Старшинова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 157–166.

19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ (дата обращения: 12.02.2023).

20. Хохлова Н.И. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе / Н.И. Хохлова, Л.Р. Рустамова // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 4 (34). – С. 335–342.

21. Шмигельская А.П. Ключевые моменты подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре с XX в. по настоящее время / А.П. Шмигельская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 5-1 (56). – С. 242–248.

22. Malevskaia-Malevich E.D. Quality Management in Scientific and Educational Organizations: Methods and Tools / E.D. Malevskaia-Malevich, S.A. Leonov, D. Zaborovskii // Proceedings of the 31st International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018 – Innovation Management and Education Excellence through Vision 2020 (Milan,25–26 April, 2018). – Milan, 2018. – P. 5614–5619.

УДК 378.147.227

Т.Х. Буслаева, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО

Аннотация. *Обучение в высшей школе предполагает чтение большого количества иноязычных текстов. Их объем, стиль и тема могут быть самыми разнообразными, что требует от студентов владения в совершенстве различными техниками чтения и анализа прочитанного, глубокого понимания лексико-грамматических конструкций, стилистики изучаемого языка. Для преподавателей же является актуальным вопрос правильного подбора текста для чтения, разработки тестового конструкта [Spolsky, 2007], дизайна и создания теста или тестовых заданий [Adkins, 1974; Alderson, 2000; Звонников, Челышкова, 2011].* ***Целью исследования*** *является анализ типов тестовых заданий, выявление их преимуществ и недостатков при проверке понимания текста. Для достижения поставленных целей, были определены следующие* ***методы исследования:*** *теоретический анализ и обобщение научной литературы, классификация полученной информации.* ***Выводы и рекомендации.*** *Результаты исследования могут быть использованы для создания педагогических тестов по чтению для учащихся старших классов и студентов высшей школы.*

Ключевые слова*: тест, тестология, чтение, конструкт, тестовые задания.*

T.Kh. Buslaeva, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

THE FEATURES OF TEST CONSTRUCTION FOR READING COMPREHENSION

Abstract. *Studying at a higher educational establishment involves reading a large number of foreign language texts. Their volume, style and topic can be diverse, which requires students to master various reading techniques and analysis of what they acquire, a deep understanding of lexical and grammatical constructions, and the stylistics of the language being studied. For teachers, the question of the proper selection of text for reading, the development of a test construct [Spolsky, 2007], the design and creation of a test or test tasks [Adkins, 1974; Alderson, 2000; Zvonnikov, Chelyshkova, 2011] is relevant.* ***The purpose of the study*** *is to analyze the types of test tasks, identify their advantages and disadvantages when checking reading comprehension. To achieve these goals, the following* ***research methods*** *were identified: theoretical analysis and generalization of scientific literature, classification of the information received.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results of the study can be used in creation of pedagogical reading tests for students of high schools and universities.*

Keywords*: test, testology, reading, construct, test tasks.*

Введение. При обучении иностранному языку чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает ведущее место по своей важности и доступности. Преподаватель может использовать тексты и готовые задания к ним из рекомендованных учебников, а также подобрать текст и разработать тестовые задания к нему самостоятельно, исходя из конкретных целей учебного процесса. Такой подход, безусловно, является трудо- и ресурсозатратным для педагога, но максимально индивидуализированным для конкретной группы студентов.

Изучение стандартов разработки тестовых заданий и самостоятельный дизайн теста стали **целью** данного **исследования.**

Задачи исследования – изучить этапы планирования и разработки теста, разобрать типы стандартных тестовых заданий, их характеристики, создать тест на понимание прочитанного материала по английскому языку.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы по тестологии, классификация полученной информации, сравнение полученной информации с тестовыми заданиями в рекомендованных учебниках.

Теоретический анализ литературы. В методике преподавания иностранных языков под тестом понимают задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных знаний, навыков и умений с помощью специальной шкалы результатов [1, с. 101].

Важнейшими стадиями создания теста являются целеполагание и планирование. Тест может быть разработан для следующих целей:

– *диагностическая* – оценить знания и навыки учащихся перед началом курса – то, что в учебниках по английскому языку называют placement test;

– *формирующая* – оценка, используемая для контроля за обучением и прогрессом учащихся, используемая для корректировки текущего обучения. Например, проверки на понимание и викторины обычно служат этой цели;

– *итоговый контроль* – оценка, используемая для измерения достижений студента в конце семестра или курса;

– *промежуточный контроль* – оценка, которая проводится между формирующим и итоговым контролем в течение обучения.

После определения цели самого тестирования необходимо определить *конструкт* и *спецификаторы*, т. е. что именно мы хотим проверить. В теории чтения выделяют такие конструкты, как синтез, навыки оценки, изучающее чтение, ознакомительное чтение и т. д. Каждый тест должен проверять один или более конструктов [4, с. 118].

Таксономия Блюма (1956) описывает обучение на шести уровнях в следующем порядке: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Данную таксономию используют при разработке тестов в педагогике. В дальнейшем группа исследователей – L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, P.W. Airasian, K.A. Cruikshank, R.E. Mayer, P.R. Pintrich, J. Raths и M.C. Wittrock (2001) – расширила и обновила таксономию Блюма.

В учебниках по английскому языку самыми распространенными типами тестовых заданий являются: множественный выбор (multiple choice), правда или ложь (true-false), задания на перекрестный или множественный выбор (match), заполнение пропусков (fill-in-the-blank), краткий ответ (short answer), развернутый ответ (extended response). Каждый из типов заданий имеет свои характеристики и особенности применения, часть из которых мы раскроем ниже (табл. 1).

Таблица 1

Типы заданий и их характеристика

Тип задания	Характеристика
Множественный выбор (multiple choice)	Один ответ выбирается из нескольких вариантов. Стандартное количество вариантов ответа равно четырем, но может варьироваться от трех до пяти. Универсальный, удобный для пользователя формат, который позволяет измерять целый ряд конструктов, включая навыки мышления более высокого порядка. Применяется, когда есть только один правильный ответ или когда один ответ явно является наиболее вероятным. Является наиболее широко используемым форматом
Правда или ложь (true-false)	Часто измеряет мыслительные навыки низшего порядка (запоминание, вспоминание). Не используется в стандартизированных тестах. У испытуемого имеется 50%-ный шанс угадать правильный ответ
Задания на перекрестный или множественный выбор (match)	Как и true-false, измеряет только навыки мышления низшего порядка (вспоминание). Не используется в стандартизированных тестах. Существуют сложности в подсчете баллов, так как при совершении испытуемым ошибки в одном пункте автоматически неправильным становится и другой ответ в одном и том же задании

Продолжение табл. 1

Тип задания	Характеристика
Заполнение пропусков (fill-in-the-blank)	Чаще используется при оценке учебных достижений во время занятия. Занимает много времени при проверке задания в большой группе обучающихся
Краткий ответ (short answer)	Испытуемый предоставляет письменный ответ на вопрос. Ответы короткие – обычно всего одно или два предложения. Оценивается выше, чем другие типы заданий. Оценка должна базироваться на отобранном спецификаторе. Используется для целей, которые не представляется возможным проверить другими типами заданий. Нет автоматизированной проверки
Развернутый ответ (extended response)	Испытуемый предоставляет письменный ответ на вопрос. Ответы могут быть длинными – обычно один или несколько абзацев. Оценивается выше, чем другие типы заданий. Оценка должна базироваться на отобранном спецификаторе. Используется для целей, которые не представляется возможным проверить другими типами заданий. Нет автоматизированной проверки

При подготовке тестирования любой сложности и длины разработчики теста опираются на следующие важные характеристики качественного теста:

– *надежность* – воспроизводимы ли результаты теста при проверке другой группы обучающихся [3, с. 34];

– *валидность конструкту* – проверяет ли тест заранее определенные навыки обучающихся, иными словами, соответствует ли своему конструкту [3, с. 33];

– *интерактивность* – помогает или мешает определенный тип задания в тесте намеченному измерению;

– *аутентичность* – проверяет ли тест язык, используемый в реальном мире [5, с. 44];

– *импакт-фактор* – последствия использования теста. Связан с washback-эффектом, который может положительно или отрицательно воздействовать на процесс обучения, работу преподавателя и самих испытуемых;

– *практичность* – относится к взаимосвязи между требованиями теста и ресурсами, доступными для его реализации. Отвечает на ключевой вопрос: «Может ли тест быть разумно завершен в заданные сроки?» [3, с. 40].

Результаты исследования. Для апробирования теоретической информации был разработан *формирующий тест* для студентов языкового направления Казанского (Приволжского) федерального университета.

Текст под названием “Being beautiful: how far would you go?” был примерно той же длины, что и тексты, встречающиеся в учебнике у студентов, – 480 слов. Сложность текста была проверена на сайте https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp и соответствовала уровню B1 Общеевропейских ком-

петенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR).

Из таксономии Блюма были отобраны два уровня (знание и понимание), которые относятся к базовым. Спецификаторы: вспомните, распознайте или найдите основные факты, детали, события или идеи, явно выраженные в текстах; опишите/объясните, кто, что, где, когда или как.

Тест состоял из десяти вопросов, пять из которых были на множественный выбор, оставшиеся относились к типу «правда или ложь».

Из важных характеристик были соблюдены *валидность конструкту, аутентичность, практичность*. Тестирование было проведено единожды, соответственно, на данный момент проверить надежность тестирования не представляется возможным.

Заключение. Поиск текста для оценки понимая чтения и дальнейшая разработка теста являются трудоемким и творческим процессом с множеством составляющих. Важнейшим этапом является планирование целей теста – что именно мы хотим проверить данным тестом. Поиск подходящих формулировок вариантов ответов в тесте, так называемых дистракторов, занял значительное время.

Литература

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018. – 104 с.

2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов вузов / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.

3. Adkins D.C. Test Construction / D.C. Adkins. – Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1974.

4. Alderson J. Assessing Reading (Cambridge Language Assessment) / J. Alderson. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

5. Bachman L.F. Language testing in practice / L.F. Bachman, A.S. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

6. Spolsky B. On Second Thoughts / B. Spolsky // Language Testing Reconsidered / ed. by J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C.E. Turner, C. Doe. – Ottawa: University of Ottawa Press, 2007. – P. 9–18.

УДК 37.032

Я.В. Буткевич, магистрант,
М.А. Ванина, магистрант,
А.А. Азбель, кандидат психологических наук, доцент,
Т.Г. Галактионова, доктор педагогических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
АНПО «Школьная лига»,
г. Санкт-Петербург, Россия

МОТИВАЦИЯ К ЧТЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: ТЕХНОЛОГИИ ОБОГАЩЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация. *Статья посвящена анализу технологий, повышающих читательскую активность и читательский опыт, касающиеся актуальной подростковой литературы*

о развитии личности и саморазвитии. Формирующий подход к созданию обогащенной книгами и книжными событиями мотивирующей образовательной среды позволил сделать ряд наблюдений за внедрением мотивирующей технологии «Мастер-полка». В результате исследования была подтверждена необходимость включения поддерживающих событий в программу реализации технологии «Мастер-полка».

Ключевые слова: *приобщение школьников к чтению, мотивация к чтению, обогащение образовательной среды, развитие личностного потенциала.*

Ya.V. Butkevich, Master's Student,
M.A. Vanina, Master's Student,
A.A. Azbel, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
T.G. Galaktionova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Saint Petersburg State University,
ANPO "School League",
Saint Petersburg, Russia

MOTIVATION FOR READING AND DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL: TECHNOLOGIES FOR ENRICHING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Abstract. *The article is devoted to the analysis of technologies that increase the reader's activity and the reader's experience of current teenage literature on personality development and self-development. A formative approach to creating a motivating educational environment enriched with books and book events made it possible to make a number of observations on the introduction of the Master Shelf motivating technology. As a result of the study, the need to include supporting events in the program for the implementation of the Master Shelf technology was confirmed.*

Keywords: *familiarization of schoolchildren with reading, motivation for reading, enrichment of the educational environment, development of personal potential.*

Проблематика исследования. Трудно переоценить значение развития личностного потенциала для успешной социализации и благополучия ребенка [6, 8]. Осознание этого факта учеными и педагогами стало предпосылкой к активным разработкам учебно-методических ресурсов, ориентированным на создание школьной среды, в которой развитие личностного потенциала является целью и средством образовательного процесса [4]. Ключевая идея заключается в том, что личностный потенциал развивается и накапливается в результате продуктивной деятельности [2, 3]. Продуктивность в образовании и воспитании определяется тремя основными позициями: 1) способности ученика: мотивация, самооценка, готовность добиваться своих целей; 2) качество содержания и преподавания; 3) школьный климат: атмосфера в школе, минимизация влияния СМИ, развитие культуры чтения [7]. Рассматривая приобщение школьников к чтению как приобщение личности к культуре, можно предположить, что это есть прежде всего процесс формирования индивидуальной системы ценностей в отношении самого себя и окружающего общества. Приобщение человека к чтению, как правило, связывают с процессом самообразования и саморазвития [1, с. 195].

Однако в науке давно известен парадокс самосознания Х. Бермудеза, который указывает на то, что личность не способна развиваться полноценно и осознавать себя всецело вне языковой картины мира [5]. Тщетность усилий педагогов в развитии личностного потенциала учеников часто связана с абстрактным пониманием этого термина. Эта трудность может быть преодолена с помощью «перевода» понятия на доступный детям язык через описание его составляющих: «жизнестойкость», «оптимизм», «готовность к выбору», «способность сотрудничать». Присутствие этих качеств у литературных героев позволяет наглядно продемонстрировать жизненные преимущества личностно развитого человека. Становится очевидным, что именно читательский опыт обеспечит формирование полноценной языковой картины мира.

Актуальность исследования обусловлена двумя факторами. Во-первых, на данный момент, очевидно, наблюдается спад читательской деятельности подростков. Во-вторых, в практике развития личностного потенциала недостаточно представлена читательская деятельность. В связи с этим была разработана технология «Мастер-полка», которая позволяет мотивировать подростков к чтению и одновременно с этим помогает школьникам развивать личностный потенциал через «проживание» литературных историй.

Методология исследования. В основе идеи формирующего обучения (развития) лежит технология институциализации образовательной практики «Мастер-полка», которая способствует созданию личностно-развивающей среды, приобщающей детей к чтению. Эмпирической целью исследования стала необходимость проанализировать возможности технологии «Мастер-полка» как элемента приобщения школьников к чтению и развития личностного потенциала учеников.

Описание развивающей технологии «Мастер-полка». «Мастер-полка» – технология, которая реализуется в рамках проекта «Мастерские роста» в десяти российских школах в 2022–2023 уч. г. [9]. Проект направлен на развитие личностного потенциала школьников и основан на методической базе благотворительного фонда «Вклад в будущее» [10]. Технология стала системообразующим инструментом сопровождения игровой части проекта.

В рамках проекта сформирован перечень книг из лучших образцов детской и юношеской литературы для трех возрастных категорий школьников. Для мастер-полки отбираются книги, посвященные развитию личностного потенциала, которые отражают идею права на самоопределение человека, проявление воли и самоорганизации при столкновении с трудностями.

Участники проекта (ученики и учителя) получают книги в качестве вознаграждения за продуктивную работу в мастерских. Содержание прочитанных книг является основой двух событий – литературных квестов в середине и в конце учебного года.

Использование технологии «Мастер-полка» позволяет создать условия для решения следующих педагогических задач:

1. Предметное обсуждение проблем развития личности человека, проявления его характера в разных жизненных ситуациях. По сути, благодаря сюже-

там подростковой литературы формируется язык описания личностного потенциала.

2. Создание игровой накопительной системы мотивации участников проекта. «Мастер-полка» – педагогическая технология поощрения и положительного подкрепления желаемых результатов деятельности учащихся в выбранных мастерских.

3. Освоение учащимися опыта «благотворительной деятельности»: передача заработанных средств (книг) в пользу своей школьной библиотеки.

Исследование построено в логике формирующего эксперимента (пилотное исследование). Опрос и наблюдение позволили выявить потенциал книги как игровой валюты, содержательной основы игрофикации образования (квест), организации внутришкольной деятельности на основе сюжетов книг. В опросе приняло участие 34 педагога из 10 школ различных регионов Российской Федерации. В числе респондентов оказались представители школьной администрации (11 человек – 33 %), учителя, библиотекари и психологи (23 человека – 67 %).

Результаты исследования. По результатам пяти месяцев реализации проекта 29 % участников отметили значительный рост интереса к чтению в их школе благодаря работе мастер-полки, 38 % констатировали небольшие изменения, оставшиеся респонденты (32 %) затруднились делать выводы, поскольку прошло недостаточно времени с момента внедрения технологии в школу. Поскольку одной из ключевых задач технологии «Мастер-полка» является создание читательского сообщества, объединяющего младших и старших, учителей и учеников, особой ценностью в этом процессе оказывается личная вовлеченность педагогов. Подавляющее большинство (85 % опрошенных) прочитали как минимум одну книгу, а многие гораздо больше. Таким образом, можно утверждать, что данная технология вовлекает в процесс чтения не только учеников, но и педагогический коллектив.

Отдельно стоит отметить, что на повышение мотивации к чтению повлияла игрофикация – создание книжного квеста. Более 50 % опрошенных отметили, что его проведение повысило интерес учеников к чтению книг с мастер-полки. Еще 17 % обозначили, что квест незначительно способствует повышению интереса, а 29 % не смогли сделать выводы, поскольку прошло недостаточно времени и финальный квест предстоит пройти только в конце учебного года.

Выводы и дискуссия. Технология «Мастер-полка» способствует созданию личностно-развивающей среды, приобщающей детей к чтению. Результаты опроса учителей показали, что технология положительно сказывается на заинтересованности современной литературой не только учеников, но и педагогического состава. Однако отдельно хочется отметить, что такая технология нуждается в систематической поддержке и ряде опорных событий. В нашем случае ими стали два литературных квеста – в середине и в конце учебного года. Результаты опроса подтвердили наше предположение о том, что участие в квесте повышает интерес учеников к чтению книг с мастер-полки. На момент написания статьи с начала проекта прошло семь месяцев, и уже начали поступать позитивные отклики от педагогов и директоров школ. Это дает основание рас-

сматривать технологию «Мастер-полка» как перспективный средовой инструмент приобщения к чтению современных школьников.

Литература

1. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования / Т.Г. Галактионова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2006. – Т. 6. – № 14.

2. Иоффе А.Н. Блочно-модульный конструктор как инструмент обучающегося сообщества педагогов для проектирования образовательных событий / А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова, В.К. Маркова //Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 1. – С. 5–25.

3. Казакова Е.И. Школа развития личностного потенциала – опыт проектирования системно-ориентационного поля / Е.И. Казакова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – № 3. – С. 3–9.

4. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев и др.; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 300–329.

5. Станжевский Ф.А. Парадокс самосознания / Ф.А. Станжевский, Х. Бермудез // Horizon. Феноменологические исследования. – 2012. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/h-bermudez-paradoks-samosoznaniya/ (дата обращения: 19.04.2023).

6. Ben-Arieh A. Handbook of Child Well-Being / A. Ben-Arieh. – Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2014. – DOI 10. 1007/978-90-481-9063-8_134.

7. Hattie J.C. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / J.C. Hattie. – London; N.Y.: Routledge; Taylor & Francis Group, 2009. – 496 с.

8. Seligman M.E.P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being / M.E.P. Seligman. – N.Y.: Simon and Schuster, 2011.

9. Сайт проекта «Мастерские роста». – URL: https://rost.vbudushee.ru/ (дата обращения: 15.04.2023).

10. Сайт благотворительного фонда «Вклад в будущее». – URL: https://teacher.vbudushee.ru/ (дата обращения: 15.04.2023).

УДК 378.1

А.Р. Ганеева, кандидат педагогических наук, доцент,
Елабужский институт (филиал)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия
А.С. Овчинникова, студент,
И.А. Фархшатова, кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны, Россия

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

Аннотация. *Математическое образование в начальной школе создает фундамент для успешного обучения в старших классах. Практика показывает, что некоторые темы математики в начальной школе вызывают сложности у обучающихся. В современных учебно-методических комплексах все меньше и меньше внимания уделяется закреплению и отработке фундаментальных тем начального математического образования. К таким темам можно отнести деление уголком, решение текстовых задач, а также решение уравнений. В исследовании рассмотрена методика обучения решению текстовых задач с помощью дистанционного курса (ДК). Этот курс позволит высшим учебным заведениям готовить будущих учителей с огромным объемом знаний.*

Ключевые слова: *дистанционный курс, текстовые задачи, математика, начальная школа, будущие учителя начальных классов.*

A.R. Ganeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia
A.S. Ovchinnikova, Student,
I.A. Farkhshatova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "METHODS OF TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL"

Abstract. *Mathematics education in elementary school creates the foundation for successful education in high school. Practice shows that some topics of mathematics in elementary school cause difficulties for students. In modern educational and methodological complexes, less and less attention is paid to fixing and working out the fundamental topics of primary mathematical education. Such topics can include the division of a corner, the solution of text problems, as well as the solution of equations. In the study, we will consider the methodology of teaching the solution of text problems using a distance learning course (DC). This course will allow higher educational institutions to educate future teachers with a huge amount of knowledge.*

Keywords: *distance course, text tasks, mathematics, elementary school, future primary school teachers.*

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, образовательные учреждения должны создавать актуальную и функциональную электронную информационно-образовательную среду. На сегодняшний день педагогические вузы обязаны готовить будущих учителей, учитывая условия и потребности современного мира [1].

Сегодня студенты педагогических университетов должны получать большое количество нужной информации, которая пригодится им в их будущей педагогической деятельности. Другими словами, будущие учителя должны иметь такой набор компетенций, который будет раскрывать потенциал студентов во всех сферах образования (например, творческий потенциал, возможность самоанализа, принятие критики и работа над ошибками). Все это необходимо современным педагогам, которые обязаны воспитывать будущее поколение общеграмотным, с систематизированными знаниями и умениями.

Для этого на помощь приходят дистанционные технологии, которые поднимают образование на более высокий уровень. Использование дистанционных технологий является актуальной темой для изучения многих российских и зарубежных методистов.

Роль дистанционных технологий растет с каждым днем, так как такие технологии создают отдельную дисциплину в вузе, повышают уровень образования, студенты получают более качественные и понятные знания.

Существует огромное количество технологий, способствующих раскрытию потенциала студента. Именно применение таких технологий позволяет преподавателям находить особый подход к каждому студенту.

Более того, результат обучения во многом зависит от самого человека – как он подготовит рабочее место, какими электронными образовательными ре-

сурсами будет пользоваться. Все это поможет создать личность, которая будет самореализованной и самосовершенствующейся.

Исследования и опыт применения дистанционных технологий для подготовки будущих учителей имеют весьма разнообразный характер.

Такие авторы, как К.С. Лебедева и О.Е. Рыбина, рассматривают возможности привлечения студентов не только к изучению материала в дистанционном формате, но и к созданию электронного журнала, позволяющего вовлечь обучающихся в образовательную деятельность и приобрести опыт применения дистанционных технологий [2].

П.В. Васильев рассматривает опыт использования дистанционных образовательных технологий со студентами заочной формы обучения. Автор указывает, что методически компетентный экзаменатор и в дистанционном формате сможет успешно провести промежуточную аттестацию.

О.В. Бородина указывает на необходимость использования информационно-коммуникативных технологий в рамках образовательного процесса для формирования у студентов мотивации к непрерывному образованию.

Е.В. Белоглазова рассматривает особенности подготовки высококвалифицированных будущих педагогов с помощью дистанционных технологий. Существует большое разнообразие технологий, необходимых для ведения занятий и способствующих всестороннему развитию студентов (например, IT-технологии, кейс-технология, технология развития критического мышления, развивающая технология).

Авторский курс «Методика обучения решению текстовых задач» направлен на формирование у будущих учителей начальных классов умения решать все типы текстовых задач. В процессе прохождения курса студенты учатся осуществлять анализ и отбор задач по определенным критериям, проектировать на их основе урочные и внеурочные мероприятия. В рамках технологической и педагогической практик, которые в основном проходят на базе ОШ «Университетская» Елабужского института КФУ, осуществляется апробация полученных знаний. Результаты апробации обрабатываются и анализируются студентами в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ, при подготовке к конкурсам и конференциям.

Содержание курса «Методика обучения решению текстовых задач» выстроено по уровню сложности. Дистанционный курс создан на площадке Stepik. Данная площадка позволяет выгрузить курс в открытый доступ. Имеется возможность получить обзор курса с помощью проморолика, в котором рассматриваются основные этапы работы с теорией и практическими заданиями. Дистанционный курс рассматривает базовые задачи начальной школы. Курс включает методику обучения решению простых и составных текстовых задач. Важным является отработка умения оформлять краткую запись и схематический чертеж при решении задач.

Первый раздел – «Простые задачи на сложение и вычитание» – включает в себя задачи на нахождение соответствующего компонента сложения или вычитания, увеличения или уменьшения числа на несколько единиц. Особые затруднения и сложности возникают у обучающихся при решении задач на раз-

ностное сравнение. Второй раздел – «Простые задачи на умножение и деление» – включает в себя задачи на смысл действия умножения, увеличения или уменьшения числа в несколько раз, на нахождение соответствующего компонента умножения и деления. Аналогично первому разделу сложными для понимания являются задачи на кратное сравнение. Третий раздел – «Сложные задачи на сложение и вычитание» – включает в себя задачи на нахождение соответствующего компонента сложения или вычитания, а также третьего слагаемого и задачи на разностное сравнение. При решении задач первых трех разделов на сложение, вычитание, умножение и деление обучающиеся учатся оформлять краткие записи и схематические чертежи. Четвертый раздел – «Задачи на стоимость» – включает в себя такие задачи, где необходимо найти стоимость товара по его цене и количеству, цену товара по его стоимости и количеству. Пятый раздел – «Задачи на работу». При решении таких задач необходимо понимать, что производительность (скорость работы) можно найти, если выполненную работу разделить на время, затраченное на выполнение этой работы. При решении задач четвертого и пятого разделов обучающиеся составляют таблицы, которые помогают наглядно представить условие и вопрос задачи. Шестой раздел – «Задачи на движение» – включает в себя простые задачи на применение формулы $S = V \cdot t$, а также сложные задачи на движение в противоположном направлении, на встречное движение и на движение в одном направлении. Схематический чертеж является важным помощником при решении задач на движение.

Данный дистанционный курс (ДК) будет полезен как действующим учителям, так и будущим, т. е. студентам педагогических вузов. Содержание курса не является окончательным, его можно редактировать и в дальнейшем обогащать, пополнять более актуальной информацией.

Входное тестирование, представленное в ДК, поможет студентам выявить проблемные места, возникающие при решении текстовых задач. Каждый раздел ДК содержит различные типы задач, со своими методами решения. В конце каждого раздела представлены задачи на самостоятельное решение, направленные на закрепление полученных знаний. Курс «Текстовые задачи в начальной школе» может быть внедрен в систему профессионального и высшего образования в процессе подготовки будущих учителей младшего звена.

Литература

1. Белоглазова Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов / Е.В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 2 (38). – С. 20–27.

2. Ганеева А.Р. Дистанционные технологии при изучении дисциплины «Методика обучения математике» / А.Р. Ганеева, Т.И. Анисимова // Европейский журнал социальных наук. – 2017. – № 5. – С. 361–367.

3. Лебедева К.С. Включение дистанционных образовательных технологий в процесс подготовки будущих учителей начальных классов / К.С. Лебедева, О.Е. Рыбина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 2 (36). – С. 87–93.

4. Васильев П.В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий со студентами заочной формы обучения / П.В. Васильев // Современные тенденции развития молодежной среды: проблемы, вызовы, перспективы: материалы межвузовской научно-

практической конференции (Нижний Новгород, 17 марта 2021 г.). – Н. Новгород: Белый цвет, 2021. – С. 39–44.

5. Бородина О.В. Технологии дистанционного обучения как основа формирования готовности студентов к непрерывному профессиональному образованию / О.В. Бородина // «Липецкий опыт» и педагогика XXI в.: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К.А. Москаленко (Липецк, 31 октября 2017 г.). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – С. 16–18.

УДК 373.1

А.Р. Ганеева, кандидат педагогических наук, доцент,
А.А. Туманова, студент,
Елабужский институт (филиал)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
Т.В. Сайфуллина, учитель,
А.В. Сафронова, учитель,
Общеобразовательная школа «Университетская»
Елабужского института (филиала)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС «ОЛИМПИАДНАЯ МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ

Аннотация. *На сегодняшний день олимпиадная математика стала терять лидерские позиции в системе школьного образования. Это связано с тем, что в школах зачастую не хватает кадров и, конечно же, времени на подготовку и проведение олимпиад. Задания олимпиадного характера развивают нестандартное мышление, логику, гибкость ума, также способствуют формированию воли и характера, расширяют и углубляют знания по предмету. Решение олимпиадных задач, участие в разных этапах олимпиад по математике способствует выявлению способных, одаренных учеников. Благодаря созданию дистанционного курса, учитель сможет в удобном формате обучения взрастить, выявить у школьников интерес к математике и подготовить их к дальнейшему участию в олимпиадах. Цель исследования – разработать дистанционный курс «Олимпиадная математика» для обучающихся 5–7 классов.*

Ключевые слова: *олимпиадная математика, дистанционный курс, комбинаторика, арифметика, наглядная геометрия.*

A.R. Ganeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.A. Tumanova, Student,
Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
T.V. Saifullina, Teacher,
A.V. Safronova, Teacher,
General Education School “University”
of Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

DISTANCE LEARNING COURSE “OLYMPIAD MATHEMATICS” FOR STUDENTS OF GRADES 5–7

Abstract. *Nowadays olympiad mathematics began to leave the position of a leader in the school education system. This is due to the fact that schools often do not have enough staff and, of*

course, time to prepare and conducting olympiads. Olympiad tasks develop non-standard thinking, logic, flexibility of mind, also contribute to the formation of will and character, expand and deepen knowledge of the subject. Solving olympiad tasks, participation in different stages of math olympiads contribute to the identification of capable, gifted students. Thanks to the creation of a distance learning course, the teacher will be able to identify students' interest in mathematics in a convenient learning format and prepare them for further participation in olympiads. The purpose of the research is to develop a distance learning course "Olympiad Mathematics" for students of grades 5–7.

Keywords: *olympiad mathematics, distance learning course, combinatorics, arithmetic, visual geometry.*

Развитие такой науки, как математика, во все времена играло огромную роль в продвижении научно-технического прогресса. Непрерывные темпы развития современной техники помогают развивать научные исследования, более того, ставят перед учеными новые и новые задачи, ведь от качества математического образования зависит качество образования в целом.

В современных условиях растет необходимость формирования гибкой, распределенной системы непрерывного образования, с помощью которой возможно непрерывно в течение всей жизни повышать свои профессиональные навыки. Эту возможность обеспечивает дистанционное образование, которое является одним из наиболее активно развивающихся направлений [5].

В течение последних нескольких десятилетий дистанционное образование стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры. На сегодняшний день эффективность учебного процесса и усваивания знаний можно повысить, используя дистанционные курсы. Создание дистанционного курса по олимпиадной математике способствует расширению знаний обучающихся, формированию у них умения решать задачи более сложного уровня, а также повышению интереса обучающихся к математике и к их дальнейшему участию в олимпиадах.

Известно, что в сети Интернет существует множество электронных пособий для подготовки к олимпиадам, различных сайтов, на которых есть много разнообразных заданий. Но формат их в большинстве случаев скуден и просто читабелен, к тому же без закрепления и проверки достигнутых результатов, что является минусом. Также некоторые сайты могут быть платными. В связи с этим была выявлена необходимость создания дистанционного курса по олимпиадной математике для обучающихся 5–7 классов, который учителя смогут использовать в образовательном процессе.

Данный дистанционный курс будет полезен не только для обучающихся 5–7 классов, но и учителей, студентов педагогических вузов. Содержание курса не является окончательным, его можно редактировать и в дальнейшем обогащать, пополнять более актуальной информацией.

В процессе прохождения данного курса ученики изучают такие разделы, как комбинаторика, арифметика и наглядная геометрия. Обучающиеся рассматривают примеры решения задач, изучают новые формулы, закрепляют навыки решения новых заданий, систематизируют свои знания.

В содержании данного курса основной акцент сделан на разделе математики «Комбинаторика», в котором изучают задачи выбора и расположения элементов из некоторого основного множества в соответствии с заданными правилами. Данный раздел был разобран более подробно в связи с тем, что комбинаторные методы широко применяются при решении олимпиадных заданий. Такие задания являются актуальными, оригинальными. Поэтому перед педагогом стоит важная задача – правильно обучить школьников использованию комбинаторных методов при выполнении заданий. Также в курсе представлены разделы «Арифметика» и «Наглядная геометрия».

При проектировании дистанционного курса отбор задач был осуществлен из различных практикумов по решению олимпиадных задач [1, 2, 3, 4].

Содержание курса выстроено по уровню сложности. Дистанционный курс создан на площадке Stepik. Данная площадка позволяет выгрузить курс в открытый доступ. Имеется возможность получить обзор курса с помощью промоpолика, в котором рассматриваются основные этапы работы с теорией и практическими заданиями. В разделе «Комбинаторика» представлены задачи на перебор вариантов, применение правил суммы и произведения, а также задачи на перестановки, размещения и сочетания без повторений и с повторениями. Первые формулы и обозначения вызывают сложности у обучающихся. Содержание курса указывает на необходимость запомнить формулы и зафиксировать их в личном справочнике учащихся. Такие темы предусматривают умение прочитывать факториал. Так, факториалом числа n (условное обозначение – $n!$) называется произведение чисел от 1 до n. В данный курс мы включили тему «Принцип Дирихле». Суть данного принципа заключается в том, что если множество из N элементов разбито на n непересекающихся частей, не имеющих общих элементов, где $N > n$, то по крайней мере в одной части будет более одного элемента. Каждый теоретический блок курса содержит задачи для самостоятельного решения.

В разделе «Арифметика» рассматриваются задачи на десятичную систему счисления, арифметические действия, ребусы, четность, делимость, признаки делимости, простые числа, основную теорему арифметики, наибольший общий делитель (НОД), наименьшее общее кратное (НОК), деление с остатком, дроби. В разделе «Наглядная геометрия» рассматриваются задачи на плоскости и в пространстве. Мы планируем дополнить данный курс такими разделами, как «Текстовые задачи», «Методы рассуждений», «Алгоритмы», «Графы», «Алгебра», «Планиметрия».

Первыми обучающимися на нашем курсе стали обучающиеся седьмых классов ОШ «Университетская» (г. Елабуга, Республика Татарстан). Для изучения эффективности использования нашего курса, перед тем как начать изучать новые темы, обучающимся необходимо было пройти вводное тестирование для проверки их текущих заданий. После этого ребята проходили уроки, выполняли домашнее задание, при затруднениях ученики могли задать вопрос на курсе, т. е. существует возможность обратной связи на данной платформе.

Изучив полученные результаты, мы пришли к выводу, что много ошибок было при выполнении задач по теме «Комбинаторика», детям сложно рассчитать все возможные исходы, так как им неизвестны формулы. Также были ошибки в менее сложных заданиях, где можно было методом подбора решить задание, т. е. ученикам необходимо отрабатывать умение решать задачи подобного типа, тем самым развивая логическое мышление.

Входное тестирование поможет учителю определить траекторию обучения для каждого ребенка. Курс «Олимпиадная математика» для обучающихся 5–7 классов поможет современному учителю просто и удобно преподнести школьникам материал, необходимый для решения олимпиадных задач, поспособствует развитию умения решать задачи повышенной трудности.

В конце изучения курса обучающимся необходимо было пройти итоговое тестирование для проверки знаний и в целях выявления результативности курса. Из полученных результатов следует, что прохождение данного курса положительно повлияло на повышение математических знаний обучающихся. Теперь комбинаторные задачи решило большинство обучающихся.

Таким образом, было выявлено, что в период дистанционного обучения на курсе большинством учеников были изучены новые формулы, приемы и методы решения задач, они закрепили свои навыки решения заданий, стали более внимательно относиться и понимать условия задач и последовательно выполнять свои действия. Разработанный нами курс познакомит учеников с базовыми задачами по олимпиадной математике, удобный формат сделает процесс обучения гибким и приятным. Использование данного курса позволит повысить уровень математических знаний обучающихся, их творческое и нестандартное мышление, а также поспособствует повышению интереса к решению задач более сложного уровня для дальнейшего участия на следующих этапах олимпиад.

Литература

1. Золотарева Н.Д. Олимпиадная математика. Логические задачи с решениями и указаниями. 5–7 классы / Н.Д. Золотарева, М.В. Федотов. – М.: Лаборатория знаний, 2020. – 252 с.

2. Подготовка к олимпиадам, ДВИ и ЕГЭ по математике и физике. – URL: https://mathus. ru/

3. Соловьева И.О. Практикум по решению олимпиадных задач по математике: учебное пособие / И.О. Соловьева. – Псков: Псковский государственный педагогический университет имени С.М. Кирова, 2010. – 96 с.

4. Фаркова А.В. Математические олимпиады: методика подготовки. 5–8 классы / А.В. Фаркова. – М.: ВАКО, 2012. – 176 с.

5. Миляева А.И. Дистанционный курс основы изучения Scratch / А.И. Миляева, М.В. Богданова // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 11 (41). – С. 226–229.

УДК 378.1

Г.И. Гарнаева, кандидат физико-математических наук, доцент,
Л.А. Нефедьев, доктор физико-математических наук, профессор,
Э.И. Низамова, старший преподаватель,
Э.Д. Шигапова, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье представлен опыт авторов по разработке и использованию в процессе подготовки будущих учителей физики комплекса моделированных виртуальных работ по геометрической оптике. Показана возможность влияния применения виртуальных работ на формирование у студентов компетенций в области формирования предметных и метапредметных результатов обучения школьников при изучении физики.*

Ключевые слова: *лабораторный эксперимент, виртуальный эксперимент, моделирование физических явлений, обучение физике, цифровая трансформация образования.*

G.I. Garnaeva, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
L.A. Nefediev, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
E.I. Nizamova, Senior Lecturer,
E.D. Shigapova, Senior Lecturer,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE FUTURE PHYSICS TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Abstract. *The article presents the authors' experience in the development and use in the process of training future physics teachers of a complex of simulated virtual works on geometric optics. The possibility of the influence of the use of virtual works on the formation of students' competencies in the field of formation of subject and meta-subject results of teaching schoolchildren in the study of physics is shown.*

Keywords: *laboratory experiment, virtual experiment, simulation of physical phenomena, physics training, digital transformation of education.*

В быстро меняющемся мире, в том числе и мире профессий, профессия учителя, какие бы трансформации она ни претерпевала, неизменно остается одной из востребованных. Несомненно, учитель, его личность и профессиональные качества оказывают определяющее влияние на эффективность учебного процесса. Педагогическая эрудиция и профессионализм учителя позволяют ему использовать все разнообразие материальных и информационных ресурсов для создания образовательной среды, способствующей повышению эффективности учебного процесса. В условиях современных вызовов учителю необходимо уметь организовывать процесс обучения на стыке онлайн- и офлайн-форматов: гибридное обучение, совмещение учебы и практики за счет цифровых технологий, сетевых технологий и сотрудничества в обучении.

Внедрение цифровых технологий в систему образования позволяет ожидать следующих результатов:

– получение доступа к электронному образовательному контенту;

– обучение учащихся в комфортной цифровой среде;

– повышение интереса к обучению;

– улучшение результатов освоения образовательной программы у обучающихся;

– развитие проектно-исследовательской деятельности, в том числе с применением облачных технологий;

– формирование осознанного выбора профессии у учащихся на основе полученных цифровых компетенций.

Цифровизация образования оказывает воздействие на процесс подготовки будущего учителя, в том числе и к организации и проведению учебного физического эксперимента. В процессе обучения физике при формировании научного понятия у обучающихся о физическом явлении эксперимент является одним из важнейших методов. Применение школьного учебного физического эксперимента на уроках улучшает восприятие и понимание рассматриваемых физических явлений, повышает познавательный интерес к изучению физики [6]. Следует отметить, что школьный физический эксперимент не является статичным, он постоянно изменяется, пополняясь новым оборудованием и видами эксперимента [2]. В условиях цифровой трансформации образования при реализации дистанционного или смешанного обучения возрастает роль виртуального эксперимента (как демонстрационного, так и лабораторного), и использование модели физического явления становится хорошей методической поддержкой при проведении занятий с использованием соответствующего мультимедийного оборудования [3, 4]. Возможность изменять различные параметры смоделированного физического процесса приводит к тому, что виртуальные демонстрации становятся особенно эффективными при изучении нового материала, раскрывая более детальную информацию о рассматриваемом явлении, а виртуальный лабораторный эксперимент позволит сформировать у обучающихся элементы исследовательских и экспериментальных умений [1, 5].

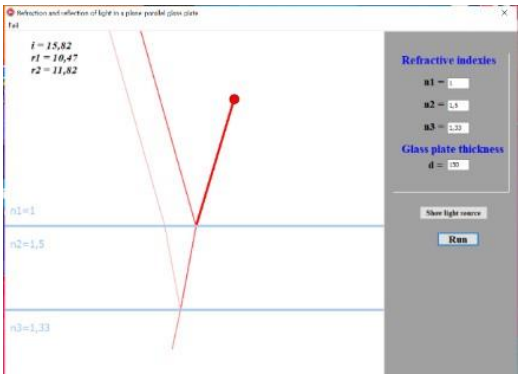
Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является разработка и апробация виртуального лабораторного практикума по геометрической оптике для студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, способствующего пониманию принципов работы современных информационных технологий и формированию умений использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

Для достижения цели авторы использовали следующие **методы исследования:** теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; компьютерное моделирование физических процессов, наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

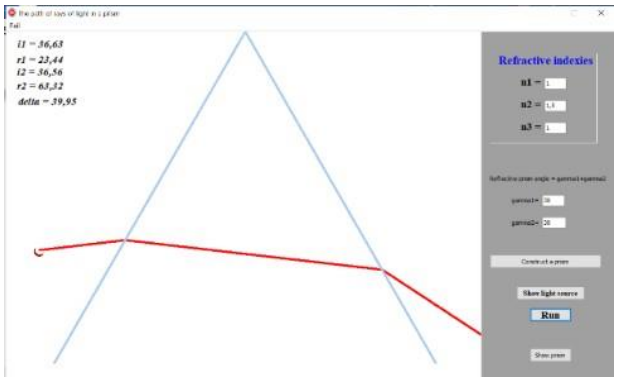
Одним из возможных способов подготовки будущего учителя физики к развитию экспериментальных и исследовательских умений у обучающихся в условиях цифровой трансформации образования является включение в учебный процесс виртуального лабораторного практикума. Авторами разработан виртуальный лабораторный практикум по геометрической оптике для студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, включающий в себя комплекс смоделированных виртуальных лабораторных работ и учебно-методическое руководство по их выполнению. Комплекс состоит из пяти лабораторных работ:

1. Отражение и преломление света в плоскопараллельной пластине.
2. Прохождение света через призму.
3. Отражение света в вогнутом сферическом зеркале.
4. Отражение света в выпуклом сферическом зеркале.
5. Прохождение луча света через сферическую границу раздела двух сред.

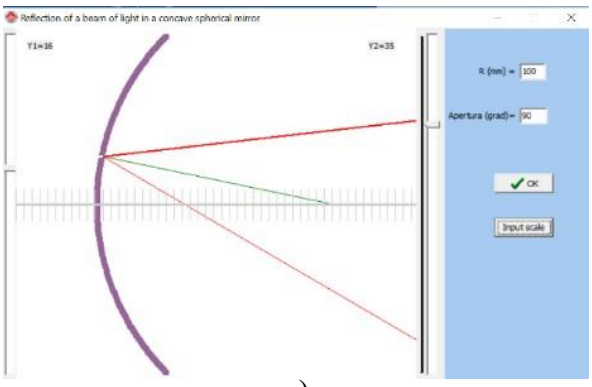
Учебно-методические материалы к каждой лабораторной работе включают в себя краткое описание теории и закономерностей физического процесса, наблюдаемого в работе; описание алгоритма выполнения виртуального лабораторного эксперимента и обработки полученных данных; вопросы для самопроверки уровня понимания теоретических основ выполняемого эксперимента; профессиональные задачи по разработке заданий, формирующих исследовательские и экспериментальные умения у учащихся при изучении этого раздела физики с использованием виртуального лабораторного эксперимента.



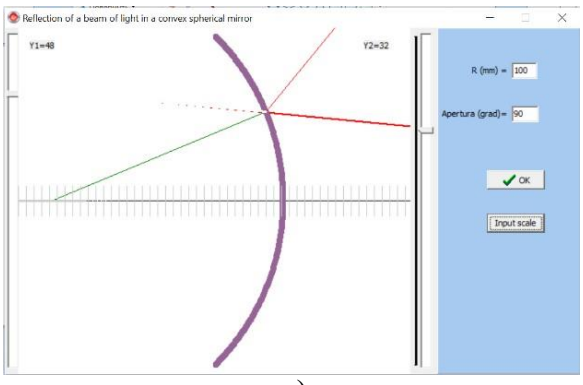
а)



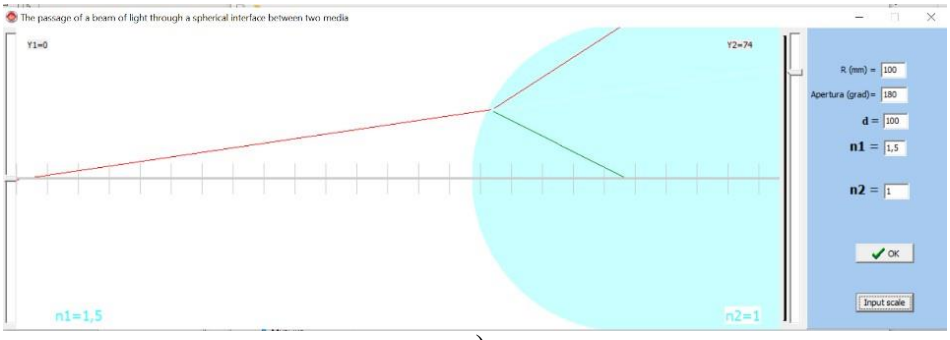
б)



в)



г)



д)

Рис. 1. Кадры выполнения виртуальных лабораторных работ комплекса по геометрической оптике: а) отражение и преломление света в плоскопараллельной пластине; б) прохождение света через призму; в) отражение света в вогнутом сферическом зеркале; г) отражение света в выпуклом сферическом зеркале; д) прохождение луча света через сферическую границу раздела двух сред

На рисунке 1 приведены фрагменты выполнения виртуальных лабораторных работ студентами 4 курса Института физики КФУ, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физика и математика», участвовавшими в апробации комплекса при изучении дисциплины «Современный школьный лабораторный практикум». В апробации приняли участие 31 студент. Особое внимание при выполнении работ комплекса было обращено на формирование у студентов умений и навыков использования виртуального эксперимента при организации учебной деятельности школьников, направленной на развитие умений использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, норм информационной безопасности.

С целью оценки влияния разработанного комплекса на понимание студентами – будущими учителями физики принципов работы современных информационных технологий и формирование умения использовать их для решения задач профессиональной деятельности авторами были проанализированы продукты деятельности обучающихся (тетради, отчеты по лабораторным работам, конспекты выполнения профессиональных задач), проведены беседы и анкетирование. Результаты анализа материалов апробации позволяют сделать вывод, что использование виртуального лабораторного практикума по геометрической оптике будет способствовать формированию у будущих учителей физики умения использовать современные информационные технологии для решения задач профессиональной деятельности, в том числе в области формирования у обучающихся умения применять компьютерные инструменты при решении учебных и практических задач.

Литература

1. Бабенко О.Ю. Методологические особенности применения современных технических средств обучения на уроках физики в профильной школе / О.Ю. Бабенко // Педагогическое образование и науки. – 2019. – № 5. – С. 65–67.

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. Богатырева Ю.И. О применении виртуального эксперимента по физике в основной школе / Ю.И. Богатырева, Д.В. Шахаева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 7 (228). – Вып. 29. – С. 191–197.

4. Нефедьев Л.А. Виртуальный демонстрационный эксперимент по оптике при смешанном обучении в эпоху экстремальных явлений / Л.А. Нефедьев, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э. Д. Шигапова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 26–28 мая 2021 г.). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – Ч. II. – С. 311–319.

5. 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 и др. // Физическое образование в вузах. – 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 112–120.

6. Nefediev L.A. The use of digital laboratory work in quantum physics in the process of learning physics teachers / L.A. Nefediev, G.I. Garnaeva, E.I. Nizamova et al. // ARPHA Proceedings 3: VI International Forum on Teacher Education, IFTE (Kazan, May 27 – June 9, 2020) / ed. by I. Gafurov, R. Valeeva. – Kazan: Kazan University Press, 2020. – P. 1767–1777.

УДК 378. 1

Г.И. Гарнаева, кандидат физико-математических наук, доцент,
Э.И. Низамова, старший преподаватель,
Э.Д. Шигапова, старший преподаватель,
Е.Ю. Фадеева, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация. *В данной статье представлено мнение авторов о возможных методах и формах повышения компетентности учителей в вопросах гражданско-патриотического воспитания с использованием потенциала учебного предмета. Описывается собственный практический опыт по организации мастер-классов с будущими и действующими учителями в целях развития умений и навыков в области осуществления патриотического воспитания обучающихся, основанного на принципах нравственности и гражданской идентичности.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, патриотизм, личностные результаты обучения, обучение физике, духовно-нравственное воспитание.*

G.I. Garnaeva, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
E.I. Nizamova, Senior Lecturer,
E.D. Shigapova, Senior Lecturer,
E.Yu. Fadeeva, Senior Lecturer,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

Abstract. *This paper presents the authors' opinion on possible methods and forms of increasing the competence of teachers in matters of civic and patriotic education using the potential of the educational subject. Describes their own practical experience in organizing master classes*

with future and current teachers in order to develop skills and abilities in the field of patriotic education of students, based on the principles of morality and civic identity.

Keywords: *patriotic education, patriotism, personal learning results, physics training, spiritual and moral education.*

В 2021 г. в России стартовал федеральный проект «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование». Цель проекта заключается в воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1].

Исполнение проекта по патриотическому воспитанию предусматривает усиление воспитательных компонентов в учебной и методической литературе, в содержании уроков, во внеучебной деятельности, в системе дополнительного образования. Проект направлен на усиление личностной значимости патриотизма, его цель – знакомство с историей государства, подготовка к служению в армии, воспитание у молодого поколения чувства глубокого уважения и любви к Родине, гордости за страну, сохранение взаимосвязи между поколениями.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** стало выявление возможностей повышения компетентности как будущих, так и действующих учителей физики в вопросах гражданско-патриотического воспитания, используя гуманистический потенциал учебного предмета «физика».

Для достижения цели авторы использовали следующие **методы исследования:** теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование.

Гражданско-патриотическое воспитание в образовательном процессе требует систематической работы по созданию у подрастающего поколения чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Целенаправленно вопросы формирования личности гражданина, патриота своей родины решаются через такие гуманитарные школьные дисциплины, как история, обществознание, литература. Однако авторы согласны с мнением, что учебный предмет «Физика» также имеет большие возможности одновременно с формированием знаний о научной картине мира и умением оперировать данными знаниями в повседневной жизни осуществлять воспитание гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся [2].

Существуют разнообразные приемы ознакомления учащихся с материалом гражданско-патриотического содержания в рамках школьного курса физики. В ходе проведения серии мастер-классов с обучающимися Института физики Казанского федерального университета (педагогическое направление, профиль «Физика и математика») и учителями Республики Татарстан и других регионов авторы организовали деятельность по получению практических навыков осуществления гражданско-патриотического воспитания, используя образовательные возможности школьных учебных предметов.

Мастер-класс состоял из четырех этапов:

– актуализация содержания учебного предмета;

– моделирование задач по предмету, содержащих историко-краеведческий материал;

– приемы организации внеурочной деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию с использованием цифровых сервисов;

– методики диагностики сформированности гражданской идентичности личности.

На первом этапе мастер-класса участники, используя примерные рабочие программы, учебники по физике и литературу по истории развития физики, объединившись в микрогруппы по 4–5 человек, определяли темы уроков в каждом классе обучения, содержание которых наиболее рационально для организации гражданского и патриотического воспитания. Результат работы участникам предлагалось представить в виде таблицы, пример заполнения которой частично представлен ниже (табл. 1).

Таблица 1

Актуализация информации по патриотическому воспитанию обучающихся

Класс	Тема рабочей программы	Содержание темы	Актуализированная информация
9	Ядерная энергетика	Атомная электростанция. Влияние радиации на живые организмы. Управляемый термоядерный синтез	В 1921 г. Государственный ученый совет Наркомпроса учредил при Академии наук Радиевую лабораторию (позже Радиевый институт), заведующим которой стал В.Г. Хлопин. В 1933 г. в Ленинграде была проведена Первая Всесоюзная конференция по ядерной физике, которая дала мощный толчок дальнейшим исследованиям в этом направлении. В 1935 г. Я.Б. Зельдович, Ю.Б. Харитон и А.И. Лейпунский обосновали возможность протекания в уране цепной ядерной реакции деления. В 1939 г. была подробно разработана теория деления тяжелых ядер. Основной вклад в ее разработку внесли советский физик Я.И. Френкель и, независимо от него, Н. Бор, работавший с января по май 1939 г. в США. В 1940 г. советские физики-теоретики Ю.Б. Харитон (1904–1996) и Я.Б. Зельдович (1914–1987) теоретически исследовали цепную реакцию деления урана и сформулировали условия, необходимые для ядерного взрыва [3]. Создана «Лаборатория № 2», возглавить которую было поручено видному физику и организатору науки И.В. Курчатову (1903–1960) [3]. К концу 1944 г. был получен первый килограмм очищенного урана, месторождение которого находилось в Восточной Сибири.

Продолжение табл. 1

Класс	Тема рабочей программы	Содержание темы	Актуализированная информация
			Первый европейский реактор был создан в 1946 г. в СССР под руководством И.В. Курчатова. В 1954 г. в нашей стране, в Обнинске, была введена в действие первая в мире атомная электростанция, ее мощность составляла всего 5 000 кВт. Решение осуществления управляемого термоядерного синтеза предложили А.Д. Сахаров и И.Е. Тамм

В ходе реализации второго этапа мастер-класса участникам предлагалось решить и самостоятельно составить задачи по своему учебному предмету, содержание которых опиралось бы на географические, исторические, культурные, социальные сведения о малой родине участников. Моделирование задач осуществлялось на основе стандартных школьных сборников задач. Пример результата выполнения задания приведен в табл. 2.

Таблица 2

Примеры смоделированных задач с историко-краеведческим содержанием и их прототипы

Прототипы задач	Смоделированные задачи
Какая работа совершается при подъеме гидравлического молота массой 20 т на высоту 120 см?	Казанский городской театр сгорел в 1860 г. и был заново отстроен кирпичом в 1867 г. При строительстве нового театра кран равномерно поднимал кирпичи массой 1,5 т на высоту 4 м. Какая работа была совершена краном?
При равномерном подъеме из шахты нагруженной углем бадьи массой 10,5 т произведена работа 6 200 кДж. Какова глубина шахты?	На нынешних окраинах Казани в XX в. находились шахты по добыче камня. При равномерном подъеме из одной шахты нагруженной камнем бадьи массой 10,5 т была произведена работа 4,2 МДж. Какова глубина шахты?

Третий этап мастер-класса был посвящен организации массовых внеклассных мероприятий по предмету гражданско-патриотической направленности. Для активизации деятельности участников мастер-класса им было предложено поучаствовать в викторине «Знай наших», созданной авторами с использованием цифрового сервиса “myQuiz”. По завершении викторины участники самостоятельно проектировали игровое задание гражданско-патриотической направленности с использованием какого-либо цифрового инструмента.

Завершающий, четвертый этап мастер-класса был посвящен ознакомлению с методиками мониторинга, сформированности гражданской идентичности личности обучающегося.

В серии мастер-классов, организованных авторами публикации, приняли участие более 80 учителей и студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Участники мастер-классов поделились мнением о данном мероприятии, ответив на вопросы анкеты, касающиеся организации, проведения и эффективности мастер-класса. Анализ результатов анкетирования показал, что структура, организация и атмосфера мастер-класса располагали к продуктивной деятельности. Многие участники отметили, что педагогические приемы, осуществленные в ходе работы мастер-класса, являются актуальными и востребованными в педагогической практике. По мнению респондентов, опыт участия в данном практико-ориентированном мероприятии окажет положительное влияние на повышение компетентности учителя в вопросах гражданско-патриотического воспитания.

Литература

1. Паспорт федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». – URL: http://www.lms.eduportal44.ru/NewKoiro/obrazov-det/SiteAssets/SitePages/Vospitatelnay%20rabota/ФП%20Патриотическое%20воспитание%20граждан_проект.pdf.

2. Верещагина Н.И. О проблеме патриотического воспитания школьников в современной педагогике / Н.И. Верещагин // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – № 5-2 (82). – С. 18–25.

3. Расовский М.Р. История физики XX в.: учебное пособие / М.Р. Расовский, А.П. Русинов. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2014. – 182 с.

УДК 378

С.И. Гильманшина, доктор педагогических наук, профессор,
В.А. Миннахметова, ассистент,
Р.Н. Сагитова, кандидат химических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
И.Р. Гильманшин, кандидат технических наук, доцент,
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ,
г. Казань, Россия

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ: АКЦЕНТ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЯХ

Аннотация. *В статье раскрыта суть понятийного аппарата исследования на примере подготовки будущих учителей естественнонаучных предметов (на примере химии). Предложен подход к формированию у студентов – будущих учителей химии общепрофессиональной компетенции – способности к обучению школьников на основе специальных научных знаний посредством цифрового контента по химии и профессионально ориентированных заданий курса дидактики химии. Сделан акцент на реализации междисциплинарных связей с целью синтеза специальных химических знаний и умений со знаниями и умениями в области методики обучения химии.*

Ключевые слова: *подготовка учителя, цифровой контент, инновации в обучении, системный подход, специальные научные знания, междисциплинарные связи.*

S.I. Gilmanshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
V.A. Minnakhmetova, Assistant,
R.N. Sagitova, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia
I.R. Gilmanshin, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Kazan National Research Technical
University named after A.N. Tupolev – KAI,
Kazan, Russia

METHODOLOGICAL TRAINING OF NATURAL SCIENCE TEACHERS: FOCUS ON INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

Abstract. *The essence of the conceptual framework of the research is revealed on the example of training future teachers of natural sciences (on the example of chemistry). The authors suggest the approach to teaching students – future teachers of chemistry – general professional competence – based on the special scientific knowledge by means of digital content in chemistry and professionally oriented tasks of the course of didactics of chemistry. The paper emphasizes the implementation of interdisciplinary links to synthesize special chemical knowledge and skills with the knowledge and skills in the field of chemistry teaching methodology.*

Keywords: *teacher training, digital content, innovations in teaching, system approach, special scientific knowledge, interdisciplinary links.*

Введение. Сегодня возрастают требования как к междисциплинарным техническим исследованиям [12], так и способности будущих учителей естественнонаучных предметов научно объяснять естественнонаучные процессы и осуществлять педагогическую деятельность на основе междисциплинарных научных знаний средствами цифрового контента.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя естественнонаучных предметов требует применения на практике знаний по предмету и методике преподавания в области общей педагогики и возрастной психологии. Эти знания формируются в процессе обучения будущих учителей в университете на занятиях по дисциплинам предметно-методического и психолого-педагогического блока.

В психолого-педагогических исследованиях [9, 11] раскрыта роль и значение для учителя знаний в области общей педагогики и возрастной психологии. В трудах [1, 2, 5] изучена роль методических знаний для успешной педагогической деятельности в школе. Однако совершенно недостаточно работ, посвященных исследованию междисциплинарных связей и месту конкретных профильных дисциплин (например, химических или физических) в формировании способности будущего учителя-предметника к осуществлению предстоящей педагогической деятельности в школе. Более того, часто в трудах, посвященных вопросам высшего химико-педагогического образования [3, 4, 7], рассматривается традиционный подход в обучении, когда преподавание химических дисциплин ведется без учета цифровизации и междисциплинарных связей с методическими дисциплинами подготовки учителя-естественника.

Данное исследование посвящено разработке цифрового контента на основе междисциплинарных связей дисциплин предметно-методического модуля

подготовки будущих учителей естественнонаучных предметов с целью формирования у студентов общепрофессиональной компетенции – «способен к обучению школьников на основе специальных научных знаний» [6].

Цель исследования: разработать и внедрить цифровой видеоматериал по профильным дисциплинам во взаимосвязи с предметной дидактикой с целью формирования у студентов – будущих учителей-естественников способности к обучению школьников на основе междисциплинарных научных знаний (на примере химических дисциплин).

Опытно-экспериментальная работа по разработке и внедрению цифрового видеоматериала по химическим дисциплинам на основе междисциплинарных связей велась в группах студентов педагогического направления Химического института имени А.М. Бутлерова Казанского федерального университета. В ходе работы был проведен анкетный онлайн-опрос с использованием программного обеспечения Google формы, сравнительный анализ, синтез и обобщение.

Результаты исследования. Цифровой контент в данном исследовании включает в себя серию цифровых видеоматериалов, раскрывающих методику выполнения лабораторных работ в соответствии с рабочими программами изучаемых химических дисциплин. Рассмотрим предлагаемый подход на примере курса «Избранные главы коллоидной химии». Согласно учебному плану подготовки будущих учителей химии, дисциплина изучается на третьем курсе в шестом семестре, в ходе ее изучения студенты знакомятся с готовыми цифровыми видеоматериалами по методике постановки, выполнения опыта и объяснения химизма наблюдаемых процессов на основе специальных научных знаний.

Освоение данного курса служит промежуточным этапом формирования общепрофессиональной компетенции «способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» (подробнее в [10]). Методический курс «Дидактика химии» является завершающим этапом формирования общепрофессиональной компетенции и изучается на четвертом курсе в седьмом семестре педагогического бакалавриата, где синтез ранее сформированных предметных-химических и научно-методических знаний у студентов формирует способность к ведению в школе профессионально-педагогической деятельности с учетом междисциплинарных научных знаний. Для этого студентам предлагается выполнить индивидуальные профессионально ориентированные задания, которые подробно описаны в нашей ранее опубликованной работе [8]. Например, *провести сравнительную характеристику учебно-методических комплексов по химии на предмет изучения коллоидных систем и разработать цифровые методические видеоматериалы для формирования у обучающихся в школе основных понятий коллоидной химии* [8].

Рассмотрим решение данного задания в аспекте деятельности по формированию готовности будущих учителей к осуществлению профессиональных функций педагога на основе междисциплинарных научных знаний. Эта деятельность включает в себя два этапа.

Первый этап требует от студентов анализа и сравнения различных учебно-методических комплексов по химии, в которых есть разделы, посвященные коллоидной химии. Для этого необходимо ознакомиться с различными учебни-

ками, методическими пособиями и другими материалами. Студенты должны выявить основные принципы изучения коллоидной химии в каждом учебно-методическом комплексе, а также сравнить их достоинства и недостатки.

Второй этап предполагает разработку цифровых методических видеоматериалов для обучения обучающихся основам коллоидной химии в рамках школьного курса. Для этого студентам необходимо выбрать наиболее эффективные методы объяснения теории и демонстрации практических навыков, а также определить, какие инструменты и технологии будут использоваться для создания видеоматериалов, например, программное обеспечение для записи и монтажа видео.

Результатом выполнения этого задания будет не только готовность студентов к проведению педагогической деятельности на основе специальных научных знаний, но и создание ценного учебного материала для школьников, который может быть использован в дальнейшем обучении.

В профессионально ориентированных заданиях на основе междисциплинарных связей в курсе «Дидактика химии» по неорганической и органической химии формулируется дополнительное задание по развитию понятий зеленой химии. Например, *оцените синтез гидроксокарбоната меди(II) на «зеленость» и разработайте цифровой методический видеоматериал с целью формирования у обучающихся основных понятий зеленой химии при изучении неорганической химии*; на основе междисциплинарных связей с органической химией – *оцените синтез фенола из хлорбензола и кумольным способом на «зеленость» разработайте цифровой методический видеоматериал с целью формирования у обучающихся основных понятий зеленой химии при изучении органической химии*. В итоге студентами делается вывод о целесообразности совместного рассмотрения принципов концепции зеленой химии и соответствующих тем школьного курса химии профессионально ориентированных заданиях на основе междисциплинарных связей в курсе «Дидактика химии» по неорганической и органической химии формулируется дополнительное задание по развитию понятий зеленой химии.

Реализация междисциплинарных связей с органической химией и отражение ее «зеленого» аспекта, действительно, способствуют формированию у студентов понятий о влиянии органических соединений на окружающую среду и способах ее защиты от загрязнения. В ходе решения профессиональных заданий в рамках курса «Дидактика химии» студенты используют комплекс междисциплинарных специальных знаний, складывающийся из совокупности дисциплин: «Избранные главы органической химии», «Химия биологических систем», «Школьный эколого-аналитический мониторинг» и «Химия окружающей среды». Стоит отметить, что в рамках перечисленных дисциплин активно осуществляется экспериментальная работа с использованием компьютерных программ для моделирования химических реакций (LabXchange, Molecules) и процессов в окружающей среде (AR/VR-лаборатории), что не только обеспечивает понимание химизма химической реакции у будущих учителей химии, но и позволяет студентам делать умозаключения о негативном влиянии конкрет-

ных веществ на окружающую среду и живые организмы. Например, *оцените проблему влияния кислотных дождей на популяцию птиц и разработайте цифровые методические видеоматериалы с целью определения и постановки проблемы и формирования основных понятий, необходимых для ее решения*.

В совокупности в ходе прохождения курса «Дидактика химии» студенты стремятся использовать различные цифровые инструменты (специализированные цифровые датчики для измерений, спектрометры, колориметры) при решении профессионально ориентированных заданий, а также при постановке и осуществлении экспериментальной работы. Определенно, умение студента применять специальные междисциплинарные научные знания на практике, а также при решении профессиональных задач готовит его к профессиональной деятельности в будущем.

В подготовке будущих учителей химии важное место занимаю дисциплины, направленные на формирование и совершенствование практических навыков решения расчетных задач по химии различного уровня сложности, включая олимпиадные задачи высокого уровня. К таким дисциплинам можно отнести три практикума – по методике решения задач по неорганической химии, по органической химии и по физколлоидной химии.

Подробно рассмотрим реализацию междисциплинарных связей на примере последней дисциплины. Изучение дисциплины «Практикум по методике решения задач по физколлоидной химии», согласно учебному плану подготовки будущих учителей химии, осуществляется на четвертом курсе в седьмом семестре. Учебная дисциплина напрямую отражает междисциплинарную связь с дисциплиной «Избранные главы физической химии», которая преподается студентам на третьем курсе на протяжении двух семестров. Отметим, что физическая химия – это наука, изучающая физические и математические закономерности процессов, происходящих в химических системах. В рамках этой науки студенты – будущие учителя химии изучают такие тематические блоки, как термодинамика, кинетика химических реакций, электрохимия и др. Однако для лучшего понимания студентам необходимо владеть глубокими знания и из других областей. Например, для изучения термодинамических процессов необходимо владеть предметными знаниями из области физики и математики, а при изучении кинетики химических реакций студенты могут использовать знания из области физики о скорости движения частиц, а также математические методы для расчета скорости реакции. При изучении электрохимии студенты могут использовать знания из электротехники о силе тока и напряжении, а также математические методы для расчета потенциала электрода. Очевидно, что дисциплина «Избранные главы физической химии» закладывает первостепенные, базовые понятия курса физической химии, а также навыки решения расчетных задач, проверка которых осуществляется с помощью авторского электронного образовательного ресурса.

Помимо этого, при изучении дисциплины «Дидактика химии» знания из области физической химии помогают студентам в решении профессионально ориентированных заданий. Например, *определите концентрацию сахара в рас-*

творе сока поляриметром и разработайте методические цифровые видеоматериалы. Данное задание предполагает не только постановку и осуществление опыта, но и дальнейшие математические расчеты с целью определения концентрации сахара в соке через угол вращения и поляризацию света. Именно поэтому междисциплинарные связи играют важную роль в подготовке будущего учителя химии, ведь они позволяют студентам получать знания из разных областей и использовать их для решения задач в области химических знаний.

В ходе внедрения цифрового контента с целью формирования у студентов способности к обучению школьников на основе междисциплинарных специальных научных знаний посредством цифрового контента был проведен анкетный опрос. Анализ результатов опроса выявил, что 57 % студентов в ходе педагогической практики в обучении школьников 10–11-х классов активно использовали междисциплинарные связи и подкрепляли материал видеоконтентом. Однако 9 % респондентов отметили, что у них возникли сложности с подбором цифрового контента в связи с тем, что материал слабо отражал принципы научности, доступности и наглядности.

Ответы студентов на вопросы, связанные со сформированностью у них способности к обучению школьников на основе междисциплинарных специальных научных знаний по химии посредством цифрового контента, в подавляющем большинстве положительные.

Заключение. Определены роль и место междисциплинарных связей в конкретных химических дисциплинах в формировании способности будущего учителя к осуществлению предстоящей педагогической деятельности в школе. Предложенный подход к формированию у студентов компетенций осуществлять профессиональную деятельность на основе междисциплинарных специальных научных знаний возможен благодаря синтезу предметных знаний и умений. Для формирования способности к обучению школьников на основе междисциплинарных специальных научных знаний посредством цифрового контента для будущих учителей химии были разработаны и внедрены профессионально ориентированные задания на основе междисциплинарных связей в курсе «Дидактика химии». Опытно-экспериментальная работа позволила сделать вывод, что осуществление междисциплинарных связей необходимо проводить систематически и целенаправленно, что позволит студентам лучше усваивать материал и применять полученные знания в предстоящей педагогической деятельности в школе.

Анкетирование студентов кафедры химического образования, участвующих в обучении с применением разработанных цифровых материалов по дисциплинам предметно-методического блока, показало положительные результаты. Они свидетельствуют о том, что данный подход стимулирует формирование у будущих учителей способности вести педагогическую деятельность по обучению школьников профильному предмету на основе междисциплинарных научных знаний.

Литература

1. Ахромушкина И.М. Метапредметные аспекты методической подготовки будущих учителей химии / И.М. Ахромушкина, Т.Н. Валуева, М.Б. Никишина и др. // Известия Тульского государственного университета. Естественные науки. – 2021. – № 4. – С. 9–15.

2. Белохвостов А.А. Методические аспекты непрерывной подготовки учителя-естественника к применению IT-технологий / А.А. Белохвостов // Современное образование Витебщины. – 2021. – № 2. – С. 15–21.

3. Борисевич И.С. Роль физической и коллоидной химии в подготовке будущих учителей к проведению уроков с экологическим содержанием / И.С. Борисевич // Экологическая культура и охрана окружающей среды: III Дорофеевские чтения: материалы международной научно-практической конференции (Витебск, 28–29 октября 2020 г.). – Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2020. – С. 10–11.

4. Гавронская Ю.Ю. Виртуальные лабораторные работы в интерактивном обучении физической химии / Ю.Ю. Гавронская, В.В. Алексеев // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2014. – № 168. – URL: https://cyberleninka. ru/article/n/virtualnye-laboratornye-raboty-v-interaktivnom-obuchenii-fizicheskoy-himii/ (дата обращения: 05.11.2022).

5. Гильманшина С.И. Авторские цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии / С.И. Гильманшина, Г.Д. Каримова, Р.Н. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=31435/ (дата обращения: 01.03.2023).

6. Гильманшина С.И. Разработка и внедрение цифровых видеоматериалов методического сопровождения химического практикума / С.И. Гильманшина, А.Р. Рахманова, В.А. Миннахметова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 4. – С. 151–155.

7. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / С.И. Гильманшина. – Казань: Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, 2008. – 38 с.

8. Гильманшина С.И. Формирование у студентов – будущих учителей общепрофессиональной компетенции (ОПК-8) в цифровой среде / С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова, К.А. Гордеева // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 68–75.

9. Гурова О.П. Особенности реализации содержания психолого-педагогического модуля в высшем учебном заведении / О.П. Гурова // Вестник Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова. – 2022. – № 1 (39). – С. 135–140.

10. Миннахметова В.А. Цифровизация образования: влияние и специфика в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии / В.А. Миннахметова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 61–68.

11. Пазухина С.В. Совершенствование учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин в условиях цифровизации высшего образования / С.В. Пазухина, Т.М. Пономарева // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 2. – С. 113–129.

12. Azimov Y.I. Modern technologies of waste utilization from industrial tire production / Y.I. Azimov, I.R. Gilmanshin, S.I. Gilmanshina // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. – 2016. – Vol. 134. – No. 1. – P. 012003. – DOI: 10.1088/1757-899X/134/1/012003.

УДК 378

О.М. Горнаева, директор,
Средняя общеобразовательная школа № 32,
г. Красноярск, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. *В статье представлен обзор характеристик профессиональной педагогической компетенции в связи с исследованием проблемы повышения качества образования в школах. Цель статьи – дать характеристику основных профессиональных компетенций педагогов для организации эффективной учебной деятельности обучающихся. При систематизации полученных данных теоретического анализа, имеющихся в отечественной периодике и открытом доступе в сети Интернет, публикаций по данной теме выяснили ключевые факторы профессиональной педагогической компетентности, которые могут быть интенсифицированы усилиями педагогического коллектива при коллективной эффективности учителей.*

Ключевые слова: *компетентность, профессиональные педагогические компетенции, эффективность учителей, коллективная эффективность педагогов.*

O.M. Gornaeva, Director,
Secondary School No. 32,
Krasnoyarsk, Russia

CHARACTERISTICS OF COLLECTIVE EFFECTIVENESS OF TEACHERS: THEORETICAL ANALYSIS

Abstract. *The article presents an overview of the characteristics of professional pedagogical competence in connection with the study of the problem of improving the quality of education in schools. The purpose of the article is to characterize the main professional competencies of teachers for the organization of effective educational activities of students. When systematizing the obtained data of theoretical analysis of publications on this topic available in Russian periodicals and open access to the Internet, the key factors of professional pedagogical competence that can be intensified by the efforts of the teaching staff with the collective effectiveness of teachers were found out.*

Keywords: *competence, professional pedagogical competencies, teachers' effectiveness, teachers' collective effectiveness.*

Постановка проблемы. Одной из главных задач, стоящей перед российским образованием, является повышение качества образования, что трактуется указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.». В настоящее время в Красноярском крае наблюдается деление образовательных учреждений по качеству образования: 400 из 1 152 школ показывают стабильно низкие результаты обучения. Исходя из аналитических данных, одной из причин этой проблемы является отсутствие профессиональных взаимодействий между педагогами школы.

Цель исследования. В связи с данной проблематикой целью настоящего исследования стало осуществить теоретический обзор и предложить характеристику необходимых профессиональных педагогических связей для повышения качества образования.

На сегодня умение сотрудничать в коллективе становится одной из ключевых компетенций учителей.

Компетентность как понятие определяется в словарях неодинаково, например, как опыт, взаимодействие, определенные знания, умения и др.

З.М. Большакова и Н.Н. Тулькибаева подчеркивают, что компетенции включают в себя такие составляющие, как когнитивная (знания, умения и навыки), аффективная (эмоции) и волевая [1].

Исходя из полученных теоретических данных (В.А. Болотов, В.В. Сериков, М.А. Холодная, П.И. Третьяков), под компетенциями понимаются личностные качества человека (когнитивные, волевые и аффективные), необходимые для эффективного решения функциональных задач, составляющих его профессиональную деятельность.

Профессиональная компетентность рассматривается многими исследователями, а именно И.А. Зимней, П.П. Борисовым, Ю.С. Костровой и др. Анализируя информационные данные, В.В. Лактионов резюмирует, что под профессиональной компетентностью понимается уровень знаний и умений, определяемых профессиональным направлением деятельности, а также опыт и личностные качества человека, которые необходимы в дальнейшем формировании профессиональных компетенций [4].

Профессиональная компетенция педагогов рассматривается и характеризуется с различных позиций множеством авторов, например, В.А. Карпов понимает под профессиональной компетенцией педагогов определенный уровень педагогического мастерства. Соответственно, чем выше уровень, тем более эффективна профессиональная деятельность педагогов [5].

По мнению Г.С. Сухобской, педагогическая компетентность трактуется, как сумма знаний и умений педагога, необходимых для решения педагогических задач. В.С. Безруков пишет в своих трудах о том, что педагогическая компетентность – это способность педагога высказывать определенную профессиональную позицию, исходя из знаний, опыта и умений. В.Г. Афанасьев трактует профессиональную компетентность педагога как меру ответственных действий при реализации деятельности. Обобщая разнообразные мнения и позиции, под педагогической компетентностью И.Г. Третьяк понимает консолидацию когнитивных (знания), операциональных (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологических (наличие определенных ценностей) принципов [6].

Исходя из анализа теоретических данных, под профессиональной компетентностью педагога понимается совокупность компетенций, необходимых для разрешения проблем и задач, возникающих в реальной педагогической практике.

Формирование профессиональных педагогических компетенций происходит спирально, так как частые изменения требуют постоянного совершенствования профессионализма.

Исследователями В.С. Карапетяном и Л.В. Коваленко в статье «Сравнительный анализ моделей формирования профессиональных педагогических компетенций» представлено несколько моделей и характеристик, способствующих формированию профессиональных компетенций педагогов, таких авторов, как

В.Д. Шадриков, E. Lim, Suciu и Mata, R. Ferrandez-Berrueco, L. Sanchez-Tarazaga, R.H. Ennis. На основании полученных теоретических данных делается основной вывод о том, что ключевыми компонентами формирования профессиональных педагогических компетенций становятся самооценка и саморазвитие [2].

В результате формирование профессиональных педагогических компетенций происходит спирально, на основании постоянных изменений в различных сферах жизни – экономической, социальной, образовательной и др., где основное внимание акцентируется на анализе самооценки и желания к саморазвитию.

Для формирования результативной деятельности обучающихся в образовательном учреждении необходимо соблюдение нескольких факторов и условий, где главными являются педагоги. На каждом уровне обучения школьника окружают десятки педагогов-предметников и школьных специалистов. Соответственно, их взаимодействие является важным условием, влияющим на успешность каждого ученика.

Одним из важных процессов в изменении показателей результативности современной школы является коллективная работа педагогов. М. Каминьска подчеркивает, что индивидуализм, долгое время присутствующий в работе учителя, не приносит эффективного результата, в отличие от коллективной работы, основанной на сотрудничестве.

Формирование новых смыслов педагогической деятельности возможно только при организации трудового коллектива, который, по мнению Е.И. Балакирева и Н.В. Лексакова, определяется как группа совместно работающих педагогов, осуществляющих межличностное взаимообогащающее личностное и профессиональное взаимодействие, содействующее достижению общих образовательных целей и признанных коллективом социально значимых ценностей. Учителя, объединенные в коллектив, имеют хорошие перспективы, ставят более высокие задачи для преодоления сложных общих проблем. Наличие педагогического коллектива как целостной структуры является показателем эффективности учебного и воспитательного процессов.

Исследования Дж. Хэтти, включающие в себя около 100 000 экспериментов, выявили три наиболее эффективных фактора в повышении качества образования, один из которых – коллективная эффективность учителей. Коллективная эффективность учителей (collective teacher efficacy) – это убежденность коллектива учителей в том, что они находятся в такой образовательной среде, в которой обладают нужными компетенциями и уровнем профессионализма, что в результате положительно влияет на успеваемость обучающихся. Соответственно, главная идея данного подхода заключается в единой, командной работе педагогов [7].

Такими авторами, как М. Фуллан, А.А. Харгривс и др., значение коллектива учителей описывается как профессиональное взаимодействие социального капитала. Вышеуказанные теоретические данные поддерживаются К.Д. Ушинским, который при проведении ряда исследований доказывает низкий уровень педагогического взаимодействия в коллективе, что говорит о низком социальном капитале.

Согласно исследованиям компании “McKinsey”, эффективное педагогическое развитие происходит путем наращивания человеческого капитала внутри организации, т. е., согласно трактовке К.Д. Ушинского, путем формирования педагогических связей. Количество связей в образовательных организациях напрямую зависит от результативности школы и показывает ее эффективность.

Данные об эффективной деятельности педагогического коллектива, через сформированные педагогические связи приведены в трудах К.М. Ушакова, Е.В. Коротаева и других исследователей [3].

Наиболее важным аспектом влияния педагога на успеваемость ученика является процесс преподавания учебного материала с применением единых правил и требований к ученикам, формированием единой поддержки обучающихся с низкими образовательными результатами. Данная деятельность даст положительный эффект только в случае единой, коллективной работы педагогических кадров.

Таким образом, обобщив вышеуказанные понятия, можно вывести определение, что под коллективной эффективностью учителей понимается показатель деятельности педагогического коллектива, заключающийся в формировании педагогических связей и профессиональных компетенций, способствующих взаимному профессиональному развитию учителей, имеющих единые цели и ценности, решающих ряд задач посредством сотрудничества друг с другом для достижения эффективных образовательных результатов.

Заключение. В результате, исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод, что повышение качества образования обучающихся напрямую зависит от уровня профессиональной педагогической компетенции при коллективной эффективности учителей образовательного учреждения.

Литература

1. Большакова З.М. Компетенции и компетентность / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – Т. 4. – № 24. – С. 13–19.

2. Карапетян В.С. Сравнительный анализ моделей формирования профессиональных педагогических компетенций / В.С. Карапетян, Л.В. Коваленко // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – № 17. – С. 38–46.

3. Коротаева В.Е. Педагогическое взаимодействие как область педагогической науки / В.Е. Коротаева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 4. – С. 22–29.

4. Лактионов В.В. Развитие профессиональных компетенций у педагогов дополнительного образования / В.В. Лактионов // Ученые записки Курского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2022. – № 4 (64). – С. 5–15.

5. Селюкова Е.А. Профессионализм как основное качество педагогического коллектива, определяющее эффективность и качество работы образовательного учреждения / Е.А. Селюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – С. 305–311.

6. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / И.Г. Третьяк // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 130–132.

7. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Дж.А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. – М.: Национальное образование, 2017. – 496 с.

УДК 378

Л.А. Горяева, магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ УЧИТЕЛЯ: ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИКЕ «АНШАНТЕ» ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *Анализ имеющихся программ в системе высшего и дополнительного образования по направлению «Педагог иностранного языка для дошкольников» показал, что существующие общие педагогические методики не являются адаптивными, учитывающими принципы андрагогики и специфику преподавания французского языка детям дошкольного возраста. Несмотря на наличие большого количества материалов о раннем развитии и обучении дошкольников, в том числе учебных пособий французских издательств, их апробация не получила широкого распространения среди педагогов. Важным является формирование навыков быстро и гибко реагировать в педагогических ситуациях, уметь адаптировать имеющийся учебный материал к актуальным потребностям учеников, легко ориентироваться в современных тенденциях, уметь выявлять среди обилия информации необходимый контент и, опираясь на имеющуюся структуру и содержание, компилировать новое. Приоритетом сегодня становится поиск новых эффективных форм обучения, создание рационального содержания, методов и форм поддерживающего взаимодействия с педагогами для формирования компетенций, которые станут основой их педагогической культуры, разовьют учительскую интуицию и помогут действовать гибко при реализации педагогической деятельности.* ***Целью исследования****, исходя из вышесказанного, является анализ опыта реализации курса «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста» с 2010 по 2022 г., обоснование дизайна программы методики «Аншанте», выявление и экспериментальная проверка положительных эффектов педагогических практик, а также исследование опыта реализации программы методики «Аншанте» в рамках частной практики педагогов.* ***Методы исследования:*** *анализ предмета исследования на основе изучения педагогической литературы, рефлексивно-системный анализ обоснованной организации педагогической деятельности.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод об эффективности курса педагогической подготовки для педагогов, о правильном выборе формы обучения с обязательным фокусом на такие виды деятельности, как аналитико-рефлексивная, проектная и исследовательская деятельность. Логичное соотношение структуры и содержания каждого модуля курса обосновывает дизайн программы «Аншанте», что, в свою очередь, обеспечивает наличие структурированной годовой программы методики, четких методических рекомендаций, отвечающих требованиям ФГОС по обучению иностранным языкам дошкольников.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования или переподготовки педагогов.*

Ключевые слова**:** *французский язык, дошкольное образование, начальное обучение иностранным языкам, педагогическое образование, дошкольники, ФГОС.*

L.A. Goryaeva, Master's Student,
Moscow State Pedagogical University,
Saint Petersburg, Russia

THE METHODOLOGICAL CAPITAL OF THE TEACHER: TEACHING THE METHOD "ENCHANTE" FOR TEACHING FRENCH TO PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The analysis of available programs in the system of higher and additional education in the direction of "Foreign language teacher for preschool children" has shown that the existing general pedagogical methods are not adaptive, considering the principles of andragogy and specificity of teaching French to preschool children. Despite the availability of a large number of materials on the early development and teaching of preschool children, including textbooks from French publishers, their testing is not widespread among educators. It is important to develop the skills to respond quickly and flexibly in pedagogical situations, to be able to adapt the available teaching material to the current needs of students, to easily navigate modern trends, to be able to identify among the abundance of information the necessary content and, based on the existing structure and content, to compile new. The priority today becomes the search for new effective forms of learning, creating rational content, methods and forms of supportive interaction with teachers to form competencies that will become the basis of their pedagogical culture, develop teachers' intuition and help act flexibly when implementing pedagogical activities.* ***The aim of the research****, based on the above mentioned, is to analyze the experience of implementing the course "Teaching the methodology of teaching French to preschool children" from 2010 to 2022, substantiate the design of "Enchante" methodology program, identify and experimentally test the positive effects of pedagogical practices, as well as research experience of implementing "Enchante" methodology program within teachers' private practice.* ***Research methods:*** *analysis of the subject of the research on the basis of studying the pedagogical literature, reflexive-system analysis of the substantiated organization of pedagogical activity.* ***Conclusions and recommendations.*** *The conducted study allows us to conclude about the effectiveness of the teacher training course for teachers, the correct choice of the form of training with a mandatory focus on such activities as analytical-reflexive, project and research activities. Logical correlation of the structure and content of each module of the course substantiates the design of the program "Enchante", which in turn provides a structured annual program of methods, clear methodological guidelines that meet the requirements of the FSES on teaching foreign languages to preschool children.* ***The results of the study*** *can be used in the development of curricula, working programs of practices implemented in higher education or retraining of teachers.*

Keywords: *French, preschool education, primary foreign language teaching, teacher education, preschoolers, FSES.*

Введение. В современных семьях не редкость знать более одного иностранного языка. Обучение детей иностранным языкам – это деятельность, к которой сохраняется стабильный интерес. Наряду с английским, испанским и немецким французский язык продолжает удерживать третье место по количеству изучающих его [2, с. 230]. У родителей и педагогов есть понимание, что детям эффективнее изучать его с раннего возраста. Сейчас найти занятия по иностранным языкам для детей дошкольного возраста можно в государственных и коммерческих детских садах, частных школах и дошкольных учреждениях, также некоторые родители сами учат детей иностранным языкам. Однако существует достаточно узкий спектр учебных заведений, которые готовят специалистов, обладающих соответствующими навыками и умениями, чтобы пре-

подавать французский язык. Методическая подготовка учителя при этом сводится к универсальным принципам, снабжена образцами, не учитывающими специфику преподавания французского языка. Поэтому возникла необходимость создать курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста», основанный на методике «Аншанте».

Новые требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в России ставят на сегодняшний день такие цели, как общекультурное, личностное и познавательное развитие детей, построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также формирование такой ключевой компетенции, как умение учиться. Авторы учебных пособий для будущих педагогов по методике раннего обучения иностранному языку (Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина, О.И. Трубицина), практикующие специалисты и авторы научных статей по теме раннего изучения иностранного языка (А.А. Попова, Е.В. Копылова) отмечают на данном этапе развития системы дошкольного образования в России нехватку адекватных российских учебных пособий, по которым можно было бы заниматься с детьми дошкольного возраста. Большинство педагогов, имея доступ к большому количеству игр, упражнений, развивающих материалов, сами выстраивают план урока без опоры на какое-либо учебное пособие или используют учебники иностранных издательств.

Столкнувшись с подобной проблемой 15 лет назад в рамках частной преподавательской практики, понимая при этом востребованность обучения дошкольников французскому языку, мы в 2009 г. разработали методику «Аншанте». Спустя 14 лет появляются новые обстоятельства и новые вызовы в виде адаптации обучающих процессов и программ к ускоряющемуся темпу жизни, быстрой смене деятельности, нестабильности образовательных запросов. В современных условиях педагогическое образование претерпевает изменения с учетом частичного перехода на онлайн-обучение и расширения возможностей, таких как нейронные сети, геймификация. Возникают новые потребности в изучении иностранного языка для адаптации при иммиграции, при домашнем обучении. С учетом этих обстоятельств курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста», основанный на методике «Аншанте», идет в ногу со временем.

Анализ опыта реализации курса «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста». В статье используются следующие названия: программа «Аншанте», методика «Аншанте», курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста». Программа «Аншанте» – это четырехгодичная система обучения французскому языку для детей до 7 лет, включающая сезонно-годовое планирование, поурочное планирование занятий, методические рекомендации и комплекс материалов, состоящий из карточек, тематических видеопрезентаций, видеоглоссариев, пошаговых инструкций по использованию. Методика «Аншанте» – алгоритм подготовки и проведения уроков французского языка для детей дошкольного возраста на основе мировых методик раннего развития, с учетом адаптивности задач обучения в современных реалиях, психологических и линг-

вистических характеристик детей, требований ФГОС, при этом с конкретным выбором критериев отбора материала, а также с апробированным комплексом приемов и рекомендаций и готовой программой. Курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста» – обучение методике «Аншанте» на основе программы «Аншанте».

В течение двух лет, с 2007 по 2009 г., в рамках частного центра апробировалась эффективность обучения и нарабатывался опыт преподавания французского языка дошкольникам. Были достигнуты результаты у детей. Стала зарождаться собственная методика, которой захотелось поделиться. Были проведены первые семинары. Частная практика продолжалась уже в рамках собственного развивающего центра “SunVille” в Санкт-Петербурге с 2009 по 2017 г., в связи с чем появилась возможность расширить аудиторию детей и педагогов. По методике «Аншанте» преподавались испанский, китайский и английский языки. С 2017 г. произошел постепенный переход к онлайн-обучению детей и педагогов. На данный момент у нас есть опыт проведения курса «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста» в формате восьмичасовых однодневных семинаров. Также данный курс проводился в онлайн-формате в виде четырех двухчасовых вебинаров с обратной связью в чатах и выполнением домашних заданий, предполагающих прохождение разновидовых и разнотиповых практик, рефлексию в процессе обучения, анализ имеющихся подходов к обучению, исследование новых решений и формирование новых навыков с итоговым проектом в виде десятиминутного урока. В обновленном курсе, который формируется в рамках выпускной квалификационной работы в магистратуре, будет уделено больше внимания персонализации обучения в сфере дополнительного образования взрослых с помощью цифровых технологий и модульного обучения.

Курс строился так, чтобы содержание обучения было не только эффективным, но и рациональным, чтобы компетенции формировались не только в результате самостоятельной работы, но и в поддерживающем взаимодействии. Для этих целей использовалась платформа “Zoom”. Домашние задания задавались таким образом, чтобы при их выполнении развивалась не только наработка навыка, но и учительская интуиция в поиске материалов, их отборе и гибкости представления во время урока в зависимости от ситуации, возраста ребенка, его психологических особенностей и наиболее эффективных способов восприятия информации. На данный момент исследован опыт реализации программы методики «Аншанте» в рамках частной практики педагогов (с 2010 по 2022 г.), которые преподают в Санкт-Петербурге, Москве, Оренбурге, Тюмени, Снежинске. В 2022–2023 уч. г. несколько педагогов взяли за основу сезонно-годовой план и ведут уроки, готовят отчеты к концу весны по проделанной за учебный год работе. Все они прошли обучение по курсу «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста» в период с 2010 по 2022 г. наравне с другими семьюдесятью педагогами. Получены отзывы и обратная связь от участников и участниц, есть примеры успешного внедрения методики. Планируется провести глубинные интервью с педагогами

об удобстве и качестве материалов и опросы родителей о качестве обучение и результатах их детей.

Педагоги отмечают, что после обучения у них сформировались навыки быстро и гибко реагировать в педагогических ситуациях, так как во время обучения разбирались реальные ситуации из педагогической практики. Также они отмечали умение адаптировать имеющийся учебный материал и материал из аутентичных учебников французских издательств, сайтов для актуальных потребностей учеников, так, во время обучения отрабатывались приемы составления уроков для разных типажей учеников и запросов родителей. Было отмечено, что теперь они могут легко ориентироваться в современных тенденциях, уметь выявлять среди обилия информации необходимый контент и, опираясь на имеющуюся структуру и содержание, компилировать новое. Для этого обучающиеся получали образцы уроков, созданные с помощью таких сайтов, как LearningApps, отрабатывали навыки, получая список заранее отобранных для них сайтов, чтобы на них они могли самостоятельно подобрать необходимый материал для урока, далее получали обратную связь и готовились к финальному заданию – проведению урока.

Обоснование дизайна программы методики «Аншанте». Курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста» предполагает обучение методике «Аншанте» на основе программы «Аншанте». Методика «Аншанте» построена с учетом особенностей психологии дошкольника, нюансов построения уроков для этого возраста, опыта применения принципов раннего развития и особенностей преподавания французского языка. Методику «Аншанте» отличает наличие структурированной годовой программы, четких методических рекомендаций, отвечающих требованиям ФГОС по обучению иностранным языкам дошкольников. Методика является авторской, разработана Л.А. Горяевой с учетом языковых потребностей современных детей и выстроена с учетом их возрастных и психологических особенностей. Название методики происходит от французского глагола “enchanter” – «очаровывать, приводить в восторг, восхищать». Когда французы знакомятся и здороваются, то произносят “enchante”, что означает «очень приятно, рад знакомству». Корень этого слова – “chanter” («петь»), поэтому материал в программе методики построен во многом на песенках, колыбельных, потешках и пестушках для самых маленьких.

Тематический календарный план выстроен в формате сезонного деления тем. Методический материал для годового обучения детей французскому языку предполагает 48 уроков, разделенных по 6 уроков на каждое время года (зима, весна, лето, осень). Каждый урок содержит от 6 до 24 карточек для распечатывания, видеословарик к этим карточкам, тематическое видео, составленное с учетом изучаемой лексики и включающее ключевые фразы, используемые в разговоре, подробное описание хода урока с текстом песни, гимнастикой, текстом и переводом тематического видео и возможными играми с материалом урока.

Программа «Аншанте» предполагает четыре модуля, каждый из которых можно проходить в формате годового обучения либо в том темпе, который со-

ответствует учебным задачам учащегося. Вводный модуль включает в себя 12 занятий по следующим темам: семья, счет, цвета, части тела, геометрические фигуры и т. д. Базовый модуль по 24 темам рассчитан на 12 месяцев и состоит из 48 уроков. Основной модуль по 24 темам также рассчитан на 12 месяцев и состоит из 48 уроков. Продвинутый модуль представляет собой повторение тем из базового и основного модулей в сочетании с книжным клубом, курсом по чтению и грамматике, практикумом по мультфильмам, колыбельным, экспериментам, пальчиковым играм, творчеству.

В 2022–2023 уч. г. педагоги использовали базовый и основной модули в полном объеме. Вводный модуль готовится к оформлению – материалы уже скомпонованы, осталось только записать и смонтировать видео, дизайнер должен подготовить карточки. Продвинутый курс чаще всего используется в совокупности с базовым и основным курсами или для улучшения навыков чтения, или ради разнообразия урока.

При обучении детей по программе «Аншанте» сначала используется ориентирование на сезонное планирование, а затем на тематическое. Структура урока позволяет удерживать и переключать внимание детей, сохраняя ритм обучения и приводя к поставленной образовательной цели. При этом учитываются возрастные и психологические особенности развития детей в дошкольном возрасте. Материал для построения уроков не включает учебник, а составлен на основе авторских разработок, методик раннего развития, аутентичных песен, колыбельных, игр, мультфильмов и книг. Книги и колыбельные соответствуют темам уроков и времени года. Каждый урок включает в себя работу с лексикой, закрепление материала, аудирование, физическую активность, игры, разговорную практику.

Ритм и регулярность проведения занятий для детей зависят от группы, возраста обучающихся, момента, когда они начали изучение, и индивидуальной скорости прохождения.

Принципы обучения по методике «Аншанте». Мы выделяем шесть основных принципов обучения по данной методике: целенаправленность, информативность, цикличность, ситуативность, уровневая организация обучения и индивидуальный подход.

Первый принцип – это целенаправленность. Большинство наших учеников продолжают изучать в школе французский язык, быстро адаптируются во франкоговорящих странах, таких как Канада, Франция, Швейцария, или с легкостью изучают любой другой язык, имея опыт обучения французскому. После восьми лет обучения некоторые дети сдают международные экзамены Delf A1.1. Преподавание французского языка с детства ведется в лучших традициях, как это делали в благородных семьях XIX в. Мы учим его как родной беспереводным способом. Поэтому чем-то наши педагоги похожи на гувернанток-француженок.

Второй принцип – это информативность. Французский язык постигается детьми через движение, танец, песню, ощущения. Музыкальный материал для уроков тщательно отбирается из прошедшего проверку веками детского фольклора. При обучении задействуются все органы чувств. Уроки системны, после-

довательны в лексическом и грамматическом содержании. Соблюдается комплексный подход в выборе тематики урока. Музыкальный материал помогает превратить слова в движения, образы в картины и предметы. Если мы поём про яблоки, то обязательно пробуем их на вкус, вдыхаем их аромат, чувствуем их гладкость, слушаем, как они падают. Методика опирается на принципы раннего развития, в том числе идеи Марии Монтессори, Глена Домана, Масару Ибуки, Макото Шичиды, Сесиль Лупан и др., что позволяет взять лучшее и адаптировать его под потребности российских детей.

Третий принцип – это цикличность. Здесь мы следуем принципу натуральности, гармонии с природой. Уроки построены в соответствии с сезонной сменой деятельности, которая гармонично сопровождает языковое развитие. Поэтому зимой образцы игровых заданий включают хрустение снегом, весной – слушанье птичьего щебетания, осенью ученики едят яблоки и шуршат прохладными листьями, летом плещутся в воде, ловят бабочек и катаются на самокатах.

Четвертый принцип – ситуативность. При создании групп приветствуются разновозрастные группы, когда каждый ребенок находится в выигрыше. Младшие видят пример, старшим приятно показать, что они умеют. Каждый педагог, прошедший обучение, способен варьировать динамику урока в зависимости от состояния учеников, выстроить мягкие границы, привить поведенческую культуру. Чуткость педагога проявляется не только во внимательности к произношению, но и к запросу на общение, движение, игру.

Пятый принцип – индивидуальный подход. При обучении французскому языку ученики учатся слушать себя и других. У них развивается языковая наслушанность и насмотренность. Ребенок впитывает язык всеми органами чувств и не нуждается в переводе. Педагоги следят за успехами каждого ученика и подбирают индивидуальные задания для тех случаев, когда в этом есть необходимость.

Шестой принцип – уровневая организация обучения. В процессе обучения происходит движение от простого к сложному, возвращение к пройденному материалу, чтобы закрепить его на новом уровне. У нас обучаются дети с рождения до 7–10 лет, родители и педагоги. Для каждого возраста предлагается комплексная программа обучения и индивидуальное сопровождение обучающегося. Каждый уровень обучения – это автономный курс, после прохождения которого ребенок сможет общаться не только в рамках пройденного материала.

Заключение. Таким образом, программа «Аншанте» носит целостный характер. Она объединяет знания ребенка об окружающем мире сообразно временам года и способствует формированию целостного мышления. Изучение французского языка, как и любого иностранного языка, способствует общекультурному, личностному и познавательному развитию. Учебный процесс строится с учетом возможностей детей и их интересов, а также запросов родителей. Французский язык является средством постижения окружающего мира, а не самоцелью, что отвечает требованиям ФГОС. Изучение французского языка дошкольниками по программе «Аншанте» способствуют сохранению инте-

реса к иностранным языкам и мотивируют к обучению на последующих образовательных ступенях. Курс «Обучение методике преподавания французского языка детям дошкольного возраста», который строится на программе «Аншанте», включает в себя психологию обучения дошкольников, методику обучения иностранным языкам по ФГОС, французский детский язык (лексику, которую используют только при общении с детьми), культурологический экскурс (мультфильмы, песни, колыбельные, игры, аутентичные учебники с трех лет), обзор методик обучения чтению, обзор методик раннего обучения, особенности билингвального освоения иностранного языка. В результате образуется целостная система теоретической и практической подготовки педагога, включающая в себя разновидовые и разнотиповые практики, позволяющая в случае педагогической необходимости проявлять гибкость в составлении уроков, учитывая возрастные и психологические особенности развития детей и специфику преподавания французского языка для дошкольников. Поэтому узконаправленная качественная методическая подготовка на примере образовательной практики преподавания французского языка детям дошкольного возраста может стать надежным капиталом для учителя.

Литература

1. Айбазов М.М. Формирование педагогической культуры учителя / М.М. Айбазов // Современные концепции развития науки. – 2017. – № 1. – С. 36–38.

2. Арефьев А.Л. Тенденции изучения французского языка в России / А.Л. Арефьев // Меди@льманах. – 2020. – № 6. – С. 230–261.

3. Копылова Е.В. Природосообразное обучение иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в контексте требований ФГОС / Е.В. Копылова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 50–57.

4. Протасова Е.Ю. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для академического бакалавриата / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: Юрайт, 2019. – 255 с.

5. Трубицина О.И. Методика обучения иностранным языкам: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.И. Трубицина. – М.: Юрайт, 2023. – 384 с.

6. Попова А.А. Инновационные методики в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста / А.А. Попова. – Екатеринбург, 2016. – URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2992/1/02Popova2.pdf/ (дата обращения: 18.04.2023).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 18.04.2023).

УДК 37.013.77

О.Г. Груздова, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.Е. Щербакова, кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО РЕГИОНА)

Аннотация. Проблема исследования: *повышение привлекательности педагогической профессии и уровня квалификации преподавательских кадров заявлено в качестве ожидаемых результатов реализации государственной Программы Российской Федерации «Развитие образования», в связи с чем актуализируется потребность в интеграции деятельности образовательных организаций разных уровней для решения задач повышения мотивации выпускников школы к осознанному выбору педагогической профессии. В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.» в качестве одной из приоритетных целей заявлена возможность для самореализации и развития талантов, а именно формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. Одним из способов достижения данных целевых ориентиров является организация педагогических классов, которые в условиях дефицита педагогических кадров, в том числе и в Пензенской области, позволяют выявлять способных к педагогической профессии старшеклассников еще на этапе обучения в школе и развить их способности. С 2021 г. в Пензе реализуется проект «Профильный педагогический класс». В нем принимают участие 3 школы, 1 вуз, другие организации в сфере образования. Программа этих классов предполагает, помимо школьных, изучение курсов «Основы педагогики» и «Основы психологии», приобретение опыта профессиональных проб в образовательной деятельности, исследовательскую и проектную деятельность. Процесс профессионального самоопределения обучающихся, кульминацией которого становится профессиональный выбор как первый шаг в профессию, встречает ряд трудностей и часто происходит стихийно, в ситуации вынужденного принятия решения. Продолжение обучения в рамках выбранного направления невозможно без внутренней готовности к овладению профессией и положительной мотивации, отсутствие которой снижает качество дальнейшей подготовки. Задача педагогических классов – помочь старшеклассникам определиться со своим профессиональным выбором и попробовать себя в педагогической деятельности. Проблему нашего исследования составило противоречие между актуальным уровнем научной разработанности проблемы мотивации профессионального выбора старшеклассников педагогической профессии и не разработанностью методического конструктора формирования профессиональной мотивации обучающихся профильных педагогических классов в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин.*

Целью исследования *является: теоретическое обоснование и апробация системы поэтапного формирования мотива выбора профессии педагога в деятельности профильных педагогических классов. В статье представлен обзор отечественного и зарубежного опыта исследования мотива выбора профессии педагога, исследуется опыт и содержание работы в профильных педагогических классах г. Пензы, анализируются результаты двухлетнего исследования мотивации выбора профессии педагога обучающимися, представлены примеры методических конструкторов уроков по дисциплине «Основы педагогики», как фактора повышения мотивации старшеклассников к выбору профессии учителя, а также пример методического конструктора учителя для работы в педагогическом классе. Конструктор представлен в виде органайзера, который включает в себя 48 методических элементов, рас-*

*пределенных по трем блокам: «Теоретические основы», «Методический конструктор», «Инструментарий». **Методы исследования:** теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, теоретическое моделирование, сравнительный анализ; эмпирические – организация педагогического наблюдения, анкетирование, тестирование, эксперимент. Полученные результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью U-критерия Манна – Уитни и ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 77 учащихся 10-х (11-х) классов МБОУ СОШ № 60, МБОУ СОШ № 63 и МБОУ СОШ № 28 име- ни В.О. Ключевского г. Пензы. **Выводы и рекомендации.** Практическая значимость исследования определяется направленностью его результатов на повышение уровня развития мотивации выбора профессии у обучающихся профильных педагогических классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин и разработке методических конструкторов уроков по дисциплинам «Основы педагогики», «Основы психологии», а также методического сопровождения учителя к работе в педагогических классах. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы в педагогических классах в других регионах Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** мотив, мотивация, выбор профессии педагога, педагогический класс, старшеклассник, методический конструктор.*

O.G. Gruzdova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.E. Shcherbakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Penza State University,
Penza, Russia

FORMATION OF MOTIVATION FOR CHOOSING A TEACHER'S PROFESSION AMONG STUDENTS OF SPECIALIZED PEDAGOGICAL CLASSES IN THE PROCESS OF STUDYING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES (ON THE EXAMPLE OF THE PENZA REGION)

***Abstract. The problem of research:** increasing the attractiveness of the teaching profession and the level of qualification of teaching staff is stated as the expected results of the implementation of the state Program of the Russian Federation "Development of Education" in connection with which the requirement to integrate the activities of educational organizations of different levels to solve the problems of increasing the motivation of school graduates to a conscious choice of teaching profession is actualized. The Decree of the President of the Russian Federation "On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030" declares as one of the priority goals the opportunity for self-realization and development of talents, namely the formation of an effective system for identifying, supporting and developing abilities and talents in children and youth, aimed at self-determination and professional orientation of all students. One of the ways to achieve these targets is the organization of pedagogical classes, which, in shortage of teaching staff, including the Penza region, make it possible to identify high school students capable of teaching profession at the stage of schooling and develop their abilities. Since 2021, the project "Profile pedagogical class" has been implemented in Penza. It is attended by 3 schools, 1 university, and other organizations in the field of education. The program of these classes assumes the study of the courses "Fundamentals of Pedagogy" and "Fundamentals of Psychology", the acquisition of professional experience in educational activities, research and project activities. The process of professional self-determination of students, culminating in professional choice as the first step into the profession, encounters a number of difficulties and often occurs spontaneously, in a situation of forced decision-making. Continuing education in the framework of the chosen direction is impossible without internal readiness to master the profession and positive motivation, which is necessary for further training. The aim of pedagogical classes is to help high school students decide on their professional choice and try themselves in pedagogical activity. The problem of our re-*

search was the contradiction between the actual scientific elaboration level of the problem of motivation of high school students' professional choice of the pedagogical profession and the development shortage of a methodological designer for the formation of professional motivation among students of specialized pedagogical classes during the study of psychological and pedagogical disciplines.

***The purpose of the study** is theoretical justification and approbation of the system of step-by-step formation of the motive for choosing a teacher's profession in the activities of specialized pedagogical classes. The article presents an overview of domestic and foreign experience in the study of the motive for choosing a teacher's profession, explores the experience and content of work in specialized pedagogical classes in The results of a two-year study of the motivation for choosing a teacher's profession by students are analyzed, examples of methodological constructors of lessons in the discipline "Fundamentals of Pedagogy" are presented as a factor in increasing the motivation of high school students to choose a teacher's profession, as well as an example of a teacher's methodological designer for working in a pedagogical classroom. The designer is presented in the form of an organizer, which includes 48 methodological elements distributed in three blocks: "Theoretical foundations", "Methodological designer", "Tools". **Research methods:** theoretical – study and analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodological literature on the problem of research, theoretical modeling, comparative analysis; empirical – organization of pedagogical observation, questioning, testing, experiment. The obtained results were subjected to mathematical and statistical analysis using the Mann – Whitney U test and Spearman's rank correlation criterions. 77 students of the 10th (11th) grades of MBOU Secondary School No. 60, MBOU Secondary School No. 63 and MBOU Secondary School No. 28 named after V.O. Klyuchevsky of Penza took part in the study. **Conclusions and recommendations.** The practical significance of the study is determined by the focus of its results on increasing the level of motivation for choosing a profession among students of specialized pedagogical classes in the process of studying psychological and pedagogical disciplines and developing methodological constructors of lessons in the disciplines "Fundamentals of Pedagogy", "Fundamentals of Psychology", as well as methodological support for teachers to work in pedagogical classes. The results of the study can be used in the practice of working in pedagogical classes in other regions of the Russian Federation.*

***Keywords:** motive, motivation, choice of a teacher's profession, pedagogical class, high school student, methodical designer.*

Введение. Правильный выбор профессии – ответственный момент в жизни старшеклассников. Смена профессий, неудовлетворенность профессиональной деятельностью, незаинтересованность в общем деле, низкая производительность труда и т. п. часто оказываются следствием ошибок при выборе профессии.

Продолжение обучения в рамках выбранного направления невозможно без внутренней готовности к овладению профессией и положительной мотивации. Отсутствие у старшеклассников достаточно глубокой мотивации выбора профессии и устойчивых интересов снижает и качество их дальнейшей подготовки.

Профессиональный выбор не должен происходить стихийно и спонтанно, а осуществляться целенаправленно и включать следующие этапы: от первоначального интереса до самостоятельного выбора направления и профиля подготовки.

В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.» в качестве одной из приоритетных целей заявлена возможность для самореализации и развития талан-

тов, а именно формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. Одним из способов достижения данных целевых ориентиров является организация педагогических классов, которые в условиях дефицита педагогических кадров, в том числе и в Пензенской области, позволяют выявлять способных к педагогической профессии старшеклассников еще на этапе обучения в школе и развить их способности.

Теоретический анализ литературы. Проблема мотивации профессионального выбора разрабатывалась в рамках отечественной (Е.И. Головаха, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, А.А. Реан, И.С. Кон и др.) и зарубежной психологии (А. Маслоу, Дж. Голланд, Э. Берн, Д. Сьюпер, Э. Гинзберг и др.). В современной зарубежной психологии под профессиональной мотивацией понимается процесс, предопределяющий целенаправленное поведение в процессе профессионального развития. В отечественной психологии мотивацию рассматривают в двух основных направлениях. Согласно первому направлению, мотивация представляет собой совокупность факторов или мотивов. Согласно второму направлению, мотивация – это динамичное образование, процесс.

Согласно исследованиям проблемы готовности к осуществлению профессионального выбора С.Н. Чистяковой [4], М.В. Ретивых [7], А.П. Чернявской, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2], определяющим выбор профессии являются мотивы. При этом мотивы выбора профессии педагога – это динамичные образования, отражающие самые различные стороны общественной жизни, отношение общества, в котором определяются взгляды на престижность и характер профессии педагога.

Опираясь на исследование Е.М. Борисовой [1], в систему поэтапного формирования мотива выбора профессии педагога в деятельности профильных педагогических классов мы включаем следующие составляющие:

1) обладание достаточными сведениями о мире профессии педагога и запросе общества на учителей-профессионалов;

2) развитые интересы и склонности к педагогической деятельности, которые могут реализоваться в профессиональной сфере;

3) сформировавшиеся профессиональные педагогические намерения (педагогическую направленность);

4) адекватную оценку собственных профессиональных возможностей по отношению к педагогической деятельности;

5) умение соотносить свои интересы и склонности с профессией педагога;

6) активное самопознание, нацеленность на расширение знаний о себе;

7) самостоятельность взглядов на предполагаемые направления собственного профессионального развития;

8) определенную «взрослость» личности, которая проявляется в том числе в готовности принимать ответственные решения.

Таким образом, готовность к выбору профессии педагога представляет собой результат целенаправленной подготовки и самоподготовки в педагогических классах в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла

(«Основы педагогики», «Основы психологии», «Педагогическое проектирование», «Основы вожатской деятельности», учебная практика в виде педагогических проб), одно из проявлений уровня развития личности старшеклассника.

Проблему нашего исследования составило противоречие между актуальным уровнем научной разработанности проблемы мотивации профессионального выбора старшеклассников педагогической профессии и не разработанностью методического конструктора формирования профессиональной мотивации обучающихся профильных педагогических классов в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Цель исследования – теоретическое обоснование и апробация системы поэтапного формирования мотива выбора профессии педагога в деятельности профильных педагогических классов.

Методы и методики исследования. Теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, теоретическое моделирование, сравнительный анализ; эмпирические – организация педагогического наблюдения, анкетирование, тестирование, эксперимент; качественный и количественный анализ полученных данных – полученные результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью *U*-критерия Манна – Уитни и ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 77 учащихся 10-х (11-х) классов МБОУ СОШ № 60, МБОУ СОШ № 63 и МБОУ СОШ № 28 имени В.О. Ключевского г. Пензы.

Результаты исследования. Для реализации поставленной цели и решения задач нами было проведено экспериментальное исследование, состоящее из трех этапов.

На первом этапе экспериментального исследования – констатирующем – нами выявлены компоненты мотивации выбора профессии учителя и на их основе подобран комплекс диагностических методик, который представлен в табл. 1. Проведена диагностика мотивов выбора профессии педагога.

Таблица 1

Диагностический инструментарий изучения мотивационных компонентов выбора профессии педагога

Мотивационные компоненты выбора профессии педагога	– внутренняя мотивация; – внешняя мотивация	Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)
	– привлекательность профессии педагога; – ценности педагогической профессии	Методика изучения факторов привлекательности профессии (В. Ядов, модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана). Опрос «Ценности педагогической профессии». Анкета «Жизненные планы»
	– пригодность к педагогической профессии	Методика изучения самооценки профессиональной пригодности способностей обучающихся к педагогической деятельности

Выборка исследования, представленная обучающимися трех педагогических классов, репрезентативна и однородна, существенных различий не выявлено, поэтому рассматривается нами обобщенно.

Хотим отметить, что в педагогических классах больше половины обучающихся (83,1 %) характеризуются неоптимальным мотивационным комплексом, в котором внешние отрицательные мотивы доминируют над внешними положительными и внутренними мотивами. Это позволяет констатировать, что, как и большинство своих сверстников, десятиклассники из педагогических классов только начинают путь профессионального выбора.

При определении факторов привлекательности профессии (как школьники относятся к профессии педагога), старшеклассники отдавали предпочтения таким факторам, как:

1 ранг – возможность самосовершенствования (1; 0,9; 0,9).

2 ранг – работа с людьми (0,8; 0,7; 0,7).

3 ранг – важнейшая для общества профессия (0,65; 0,6; 0,6).

…

11 ранг (высокий коэффициент незначимости) – соответствует моим способностям (–0,96; –0,8; –0,7).

Это позволяет нам сделать вывод о значимости для учащихся педагогической профессии, с которой пока они не соотносят свои интересы и склонности.

Полученные данные по результатам проведенной методики изучения самооценки профессиональной пригодности способностей обучающихся к педагогической деятельности, позволили выявить средний и низкий уровень предрасположенности к педагогической профессии (50,6 % и 33,8 %).

Результаты опроса респондентов «Ценности педагогической профессии» были проранжированы от более важного к менее важному варианту и подсчитаны средние знания (табл. 2). Отметим, что средние значения практически не дифференцированы, что свидетельствует о не сформированности аксиологического компонента выбора педагогической профессии.

Таблица 2

Результаты опроса «Ценности педагогической профессии»

№ п/п	Ценности педагогической профессии	Ранг	Среднее значение
1	Уважение прав, свобод и достоинства личности обучающегося	1	3,15
2	Толерантность к другим убеждениям, взглядам на мир и обычаям	4	3,85
3	Открытость к культурному многообразию	8	6,62
4	Гибкость, адаптируемость, способность к эмпатии	3	3,46
5	Понимание ценностей личности, языка и коммуникации	5	4,38
6	Навыки самообучения, аналитического и критического мышления	2	3,38
7	Коммуникативные и языковые навыки	7	6,23
8	Навыки сотрудничества, умения разрешать конфликты	6	4,92

К наиболее значимым ценностям педагогической профессии десятиклассники отнесли: уважение прав, свобод и достоинства личности обучающегося; навыки самообучения, аналитического и критического мышления; гибкость, адаптируемость, способность к эмпатии. К наименее значимым ценностям – коммуникативные и языковые навыки; открытость к культурному многообразию.

Анкета «Жизненные планы» показала, что среди учащихся педагогических классов лишь незначительное число десятиклассников (14,3 %) заявляют, хотя и с долей сомнения, о перспективах, связанных с профессиональной педагогической деятельностью: «В 25 лет хочу стать успешным педагогом, чтобы участвовать в различных мероприятиях и конкурсах с детьми... Хочу развиваться как личность».

Констатирующий этап исследования показал необходимость проведения целенаправленной системообразующей работы по поэтапному формированию мотива выбора профессии педагога в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла старшеклассниками.

На формирующем этапе экспериментального исследования нами был разработан методический конструктор по дисциплинам психолого-педагогического цикла с учетом составляющих компонентов системы поэтапного формирования мотива выбора профессии педагога в деятельности профильных педагогических классов, описанных выше.

Данный конструктор представляет собой набор элементов, комбинируя которые преподаватель может выстраивать разнообразные методические разработки, начиная от занятий, уроков и заканчивая проектами.

Кроме этого, в этом году нами разработан курс повышения квалификации учителей «Преподавание основ педагогики и психологии в профильных педагогических классах» (72 часа), с целью методической подготовки учителя к работе в педагогическом классе. В ходе обучения слушатели разбирают основы педагогики и психологии, принципы организации процесса обучения, методику преподавания теории педагогики и теории психологии, особенности разработки курсов по педагогике и психологии, современное методическое обеспечение и образовательные технологии данного конструктора.

Каждая тема курса повышения квалификации представлена в виде методического конструктора для удобства работы учителей. Демонстрационный вариант представлен на рис. 1.

Рис. 1. Методическая разработка темы 1.1 «Введение в педагогическую деятельность. Педагогика как наука»

Данные контрольного этапа педагогического эксперимента были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью критериев ранговой корреляции и показали эффективность апробированной системы поэтапного формирования мотива выбора профессии педагога в деятельности профильных педагогических классов. К сожалению, рамки статьи не дали возможности подробно представить результаты данного этапа исследования.

Заключение. Таким образом, значимость исследования определяется направленностью его результатов на повышение уровня развития мотивации выбора профессии у обучающихся профильных педагогических классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин и разработки методических конструкторов уроков по дисциплинам «Основы педагогики», «Основы психологии», «Педагогическое проектирование», «Основы вожатской деятельности», а также методического сопровождения учителя в работе в педагогических классах. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы в педагогических классах в других регионах Российской Федерации.

Литература

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. … докт. психол. наук / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 411 с.

2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко. – Минск: Белорусский государственный университет, 1978. – 176 с.

3. Коршунова О.В. Мотивы выбора педагогической профессии и востребованные качества педагога: исследование представлений студентов вуза / О.В. Коршунова, Л.Н. Береснева // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5 (53). – С. 154–177.

4. Преснякова Т.Н. Проблема сознательного выбора профессии педагога / Т.Н. Преснякова, С.А. Анкудинова, И.А. Непочатых // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 2. – С. 209 –216.

5. Сунцова Я.С. Взаимосвязь компонентов готовности к профессиональному выбору с особенностями эмоциональной сферы юношей и девушек / Я.С. Сунцова // Вестник Удмуртского университета. – 2011. – № 3-2. – С. 99–106.

6. Чернявская А.П. Развитие уровня готовности личности к выбору профессии / А.П. Чернявская // Психологическая наука: проблемы и перспективы. – Киев, 1990. – С. 107–116.

7. Якунина А.В. Факторы выбора профессии и их влияние на процесс профессионального самоопределения старшеклассников / А.В. Якунина // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 45-5. – С. 37–40.

8. Majerčikova J. Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek / J. Majerčikova, I. Jirasek // Orbis Scholae. – 2022. – Vol. 15. – Is. 2. – P. 1–28.

9. Shaumen G.S. Motives for Choosing the Profession of a Social Care Teacher in the Universities of Kazakhstan / G.S. Shaumen, K.M. Meterbayeva, A.A. Baitasov // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6. – Spec. Is. 3. – P. 133–139.

10. Sosnowska-Bielicz E. Motives for choosing the profession of early childhood education teachers / E. Sosnowska-Bielicz // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2021. – Vol. 599. – Is. 4. – P. 68–80.

11. Trávníčková P. The View of Student Teachers on the Teacher's Profession / P. Trávníčková // Acta Educationis Generalis. – 2021. – Vol. 11. – Is. 3. – P. 23–34.

УДК 377.6

Ю.А. Гуркина, студент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГИБКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. *В данной статье речь идет о создании алгоритма совершенствования механизма дизайна учебной программы, соотнесения ее с новыми вызовами, характерными для реалий настоящего времени: всесторонней цифровой трансформации общества, ориентированности на продвижение гибкого образовательного формата в ссузах. Реализация системы принципов гибкого дизайна модульных программ на ступени среднего профессионального образования, основанная на модернизации путей отбора образовательного контента, способов его предъявления, особенностей организации академической деятельности обучающихся, обеспечит возможность создания индивидуальных учебных траекторий, реализации нетрадиционных методов проектирования образовательного процесса, моделирования предпосылок формирования метапрофессиональности выпускников – будущих специалистов среднего звена.*

Ключевые слова: *модульные программы, гибкий формат обучения, дизайн образовательных программ, метапрофессиональность, СПО.*

Yu.A. Gurkina, Student,
South Federal University,
Rostov-on-Don, Russia

HOW TO IMPLEMENT THE PRINCIPLES OF FLEXIBLE MODULAR PROGRAMME DESIGN

Abstract. *The paper deals with the creation of an algorithm for improving the system of modular educational design, its correlation with the new requirements, relevant to modern conditions: digitalization of all fields of society, the course on the implementation of flexible learning format in vocational education and training institutions. It is the strategy of flexible design of modular programmes in VET system, focused on the improvement of content selection criteria, methods of its presentation, principles of students' academic activity will allow to implement the formation of individual educational routes, use of non-standard methods of educational process implementation, organization of prerequisites for implementing the principle of future specialists' metaprofessionalism.*

Keywords**:** *modular programmes, flexible learning format, educational programme design, metaprofessionalism, VET.*

Ситуация, сложившаяся в мире на современном этапе развития общества, обнаружила острую необходимость формирования новой структуры российской экономики, ориентированной на достижение ее устойчивого роста. Создание в ключевых отраслях промышленности высокотехнологичных кластеров, цифровая трансформация национального экономического поля и потребность повсеместного продвижения технологических инноваций – процессы, бросающие очередные вызовы кадровым ресурсам страны.

Среди важнейших векторов «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2030 г.» [3] выделяется непрерывная модернизация академического контента профессионального обучения, эквивалентная требуемому набору профессиональных и метапрофессиональных возможностей работников, степени технологической насыщенности экономики, предполагающая:

– реализацию гибких, вариативных программ обучения, содержательный аспект которых опирается на реальные потребности конкретных работодателей, возможность уменьшения количества часов, выделенных на освоение востребованной рабочей профессии;

– совершенствование подготовки по предметам общеобразовательного цикла путем оптимизации методик и технологий преподавания, координации с профильными дисциплинами, интенсификации учебного процесса, включения практико-ориентированных учебных единиц (модулей), использования сетевого образовательного потенциала [3].

Иными словами, насущной стала потребность в создании алгоритма совершенствования системы моделирования учебной программы, координирования ее с новыми вызовами, характерными для реалий настоящего времени: всесторонней цифровой трансформации общества, ориентированности на продвижение гибкого образовательного формата в ссузах.

В основе исследования возможностей создания обозначенного алгоритма лежит система дополняющих друг друга теоретических (изучение и анализ педагогических трудов, нормативных документов) и эмпирических (обобщение передового педагогического опыта, эксперимент) методов. Выбор методов, входящих в каждую из групп, продиктован необходимостью соотнесения прогнозируемых результатов выполнения образовательных программ СПО с реальным диапазоном приобретаемых профессиональных навыков, их востребованностью на кадровом рынке; диагностирования методических потребностей преподавателей, связанных с созданием и обоснованием концепции модернизации системы проектирования учебного модуля, ее дальнейшей экспертизой и апробацией.

Одним из механизмов успешного решения поставленных перед СПО задач может послужить создание стратегии гибкого проектирования образовательных программ, основу которых составляет модульный подход. Актуальность разработки концептуальных основ реализации гибкого подхода в образовании с использованием модульной технологии определяется также острой необходимостью организации общего алгоритма и прозрачности в создании модульных учебно-методических материалов для разработчиков и потребителей этого научно-методического продукта.

Включение дистанционных технологий в дидактический арсенал профессионального обучения – серьезный шаг на пути совершенствования его качества. Сегодня реализация профессионального обучения посредством дистанционных технологий получила активное развитие.

Представляя собой один из способов непрерывного получения знаний, технологии дистанционного обучения позволяют каждому воспользоваться правом на получение образования и информированность. Являясь новой моделью реализации процесса обучения, дистанционный формат предполагает активную самостоятельную образовательную деятельность обучающегося. Не имея непосредственного контакта с преподавателем, студент, однако, имеет право получить консультацию, связавшись с ним любым удобным способом.

Учебная коммуникация обучающегося и наставника осуществляется посредством использования ресурсов сети Интернет, удовлетворяющих требованиям образовательного процесса. Преподаватель сопровождает обучающегося на протяжении всего периода освоения учебного материала, организуя контрольные мероприятия, позволяющие выявить степень усвоения образовательной информации, консультируя в случае возникших сомнений. Темп освоения образовательного курса или учебной дисциплины зависит от мотивированности и самоорганизации студента, который самостоятельно выбирает скорость движения по индивидуальному образовательному маршруту. В отличие от традиционной формы обучения дистанционный формат предполагает использование электронных образовательных ресурсов, поэтому учебно-методическое сопровождение дистанционного образовательного процесса осуществляется в электронном виде.

В качестве главного преимущества дистанционных форм обучения можно назвать максимальную степень открытости и общедоступности. Независимо от

места нахождения, занятости человек может реализовать свои потребности в получении знаний, обучаясь дистанционно. Именно обучаясь, поскольку технологическая составляющая работы с учебной информацией представлена современными возможностями информационных технологий.

Таким образом, дистанционное обучение – это прежде всего осознанная, контролируемая извне активная самостоятельная образовательная деятельность студента, имеющего независимую возможность определить расписание занятий, место пребывания, которое окажется комфортным на момент обучения. Для этого необходимы минимальный набор средств коммуникации, который позволит работать с информацией в сети Интернет, и скоррелированное взаимодействие с преподавателем посредством удобных средств связи [4].

Основу наиболее продуктивных способов обучения, ориентированных на гибкий формат, могут составить agile-технологии, позволяющие образовательным организациям среднего профессионального образования эффективно откликаться на происходящие перемены, устанавливая соответствие между актуальными запросами потенциальных работодателей и набором компетенций, получаемых выпускниками.

Осуществление возможностей гибкого формата обучения определяется взаимодействием двух принципов – времени и модульности, нашедших отражение в праве обучающегося выбирать необходимый объем знаний, определяя при этом удобное время для их освоения [1, с. 38].

Образовательный модуль – ключевое звено учебного процесса, цель которого – решение учебных задач, способствующих реализации образовательной цели всего курса обучения. В качестве возможности совершенствования образовательного модуля могут быть рассмотрены оптимизация его структуры и актуализация способов изложения его содержания.

Изложение образовательного контента, организованное посредством урочной системы, обезличено, поскольку ориентировано на коллективное (массовое) освоение учебного материала. Формирование ведущих компетенций происходит без опоры на личностные особенности студентов и, как правило, является малоэффективным. Проектирование индивидуальной образовательной траектории позволяет учащемуся четко представлять результат обучения, самостоятельно выбирать оптимальный формат получения знаний, располагать гибкими временными рамками.

Реализация agile-технологий в образовательных целях предполагает несколько этапов. Первый этап связан с организацией занятий в учебной аудитории. Здесь предоставляется необходимая учебная информация, происходит погружение в разрабатываемую проблему, уточняются пути решения предложенного задания. Следующий этап – самостоятельная работа, предполагающая использование знаний, полученных в ходе аудиторного занятия. Задача студентов на этом этапе – продемонстрировать творческое мышление, креативность в поисках оригинального решения задания. Третий этап – самостоятельное обучение.

Структура образовательного модуля и траектория освоения его содержания, намеченная обучающимся, могут быть нелинейными по своему характеру. Комплект учебных заданий формируется с учетом принципа вариативности:

достижение цели обучения возможно разными путями. Определяющий критерий выбора – уровень подготовки студента. Вместе с тем образовательный контент модуля линеен: часть предложенных заданий может остаться за рамками образовательной траектории учащегося, оказавшись в числе невыбранных.

Таким образом, формирование образовательного контента модуля, проектирование его структурных элементов определяется способностью получения прогнозируемых результатов обучения вне зависимости от образовательного маршрута, выбранного учащимся: всякое задание, включенное в модуль, ориентировано на достижение поставленной учебной цели (в объеме одного или нескольких ее компонентов).

Успешность реализации индивидуальной траектории обучения определяется наличием понятных ориентиров – неких меток, позволяющих учащемуся последовательно двигаться к намеченной учебной цели, самостоятельно выбирая скорость знакомства с учебной информацией и перечень обязательных для выполнения заданий.

Ведущими ориентирами могут стать основные идеи модуля, представленные в форме проблемных вопросов. Последовательное решение учебных задач позволит осуществить и шкала учебных целей. С ее помощью обучающийся получит возможность подобрать оптимальный уровень сложности изучаемого материала, остановившись на базовом наполнении образовательного контента или повышенном.

Консолидация учебного материала модуля вокруг основных идей и понятий сделает образовательный маршрут учащегося более прозрачным, предоставит преподавателю возможность осуществлять более достоверное целеполагание, подкрепляя его детально разработанным банком актуальных заданий. Однако нужно помнить о том, что определение ведущей идеи осуществляется в соответствии с мнением одного человека – эксперта, а значит, субъективно.

Проблемные вопросы – один из способов создания ситуации интеллектуального затруднения, которая характеризуется отсутствием актуальных знаний, потребностью в самостоятельном поиске необходимого решения. Использование проблемных вопросов способствует познавательной мотивации студентов, побуждает их к продуктивной самостоятельной работе. Выступая в качестве ориентиров, проблемные вопросы координируют движение обучающихся по индивидуальному образовательному маршруту, позволяя сконцентрироваться на решении образовательных задач, определяющих достижение планируемого результата посредством объединения базовых знаний с узкопрофессиональными умениями, определяя тем самым необходимый вектор процессу мышления.

Информацию о конечном образовательном результате, о степени освоения изученного позволит получить шкала учебной цели.

Представление учебной цели в виде взаимосвязанных звеньев (учебных задач) способствует осознанному движению обучающегося намеченным образовательным маршрутом. Шкалированная цель (планируемый результат обучения) сопровождает все этапы учебной траектории учащегося, организуя планомерное изучение модуля.

Следующий этап – взаимообучение – обмен полученными навыками на интернет-платформах [1, с. 40].

По мнению большинства исследователей, контроль усвоения знаний – неотъемлемая часть процесса обучения. Мониторинг успешности освоения учебного материала чаще всего проводится посредством анализа результатов проверочных работ. Использование agile-технологий предполагает несколько видов контроля уровня овладения учебной информацией, среди которых:

– обсуждение этапов освоения учебного материала;

– определение актуального уровня подготовки обучающегося – текущий контроль;

– анализ результатов обучения, полученных посредством обратной связи.

Рассмотренные аспекты совершенствования содержательной организации образовательного модуля раскрывают небольшую часть процесса преобразования системы среднего профессионального обучения, чьим катализатором стала пандемия, обозначив несоответствие квалификаций специалистов среднего звена потребностям потенциальных работодателей.

Важными элементами профильной подготовки в среднем профессиональном образовании становятся элективные курсы и мейкерспейсы, которые, отражая актуальные потребности работодателей, позволяют выстроить индивидуальный учебный маршрут студента, ориентированный на формирование более широкого спектра профессиональных и метапрофессиональных компетенций.

Элективные курсы – это краткосрочный, обязательный для освоения студентом учебный продукт. Выбор тематического направления осуществляется самим обучаемым, который подобным образом расширяет рамки собственного образовательного пространства, формируя систему востребованных профессиональных навыков.

Элективные курсы призваны решить достаточное количество задач, среди которых:

– углубленное изучение одного из профильных предметов или его модуля;

– осуществление межпредметной связи посредством изучения смежных учебных дисциплин;

– формирование востребованных на рынке труда метапрофессиональных компетенций.

В отличие от элективов мейкерспейсы не относятся к образовательным продуктам. Это своего рода мастерские, некие познавательно-ориентированные пространства, в которых все желающие – участники мейкерспейсов – обмениваются опытом, приобретают интересующие их навыки, создавая что-то своими руками, экспериментируя и исследуя.

Организованные на базе колледжа мейкерспейсы увеличивают качество прикладной деятельности обучающихся, обеспечивают тесное сотрудничество не только преподавателей и студентов, представляющих разные профили подготовки, но и заинтересованных в наборе квалифицированных сотрудников работодателей, позволяют студентам освоить смежные навыки, востребованные на рынке труда.

Говоря другими словами, мейкерспейсы позволяют организовать в колледже особое познавательное пространство, активизирующее творческое начало обучающихся, формирующее способность работать в команде, быть креативным, находить ответы на возникающие вызовы, обмениваться знаниями. Подобным образом на ступени среднего профессионального образования закладываются основы формирования метапрофессиональных компетенций, настолько актуальных в настоящее время.

Таким образом, использование модульной технологии, опирающейся на системно-деятельностный подход, позволяет адаптировать среднее специальное образование к меняющимся потребностям общества: сама технология имеет гибкий дидактический инструментарий, системно-деятельностный подход способствует созданию образовательного пространства, позволяющего студенту самостоятельно добывать и конструировать свои знания. Гибкие методологии разработки образовательных продуктов, среди которых agile-технологии, ориентированы на формирование у обучающихся «работающих» знаний, способных обеспечить в перспективе формирование потребности в непрерывном образовании.

Одним из путей реализации принципов гибкого проектирования учебных программ, построенных по модульному принципу, может стать опора на дистанционный формат, предполагающий активную самостоятельную образовательную деятельность обучающегося. Совершенствование содержания учебного модуля, его структурной организации опирается на возможность достижения планируемых результатов вне зависимости от выбранного учащимся порядка освоения программного материала. Оно предполагает реализацию следующих образовательных этапов:

– аудиторное занятие – предоставляет учебную информацию, достаточную для осуществления дальнейшей исследовательской деятельности;

– самостоятельная работа – возможность прийти к нетривиальному решению поставленной проблемы;

– самостоятельное обучение – реализация индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на достижение результата освоения учебного материала;

– взаимообучение – возможность поделиться накопленными знаниями на электронных площадках;

– мониторинг качества освоения учебного материала.

Наряду с дистанционными технологиями, совершенствованием содержательной и организационной структуры учебного модуля элективные курсы и мейкерспейсы, являются важными составляющими воплощения принципов гибкого проектирования модульных программ, поскольку позволяют обучающемуся расширять рамки собственного образовательного пространства, формируя систему востребованных профессиональных навыков.

Литература

1. Ваганова И.О. Agile-подход к организации образовательного процесса / И.О. Ваганова, И.Л. Ляпин, Л.Г. Орлова // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 34–48. – URL:

https://www.researchgate.net/publication/363881935_agile_approach_to_the_organization_of_the_educational_process/ (дата обращения: 18.04.2023).

2. Ермаков Д.С. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования: методическое пособие / Д.С. Ермаков; под ред. Д.С. Ермакова. – М.: Издательство АНО «Платформа новой школы», 2019. – 56 с.

3. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2030 г. // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – 2022. – URL: https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/ (дата обращения: 30.10.2022).

4. Хоменко П.В. Перспективы использования технологий дистанционного обучения в юридических вузах / П.В. Хоменко // Молодой ученый. – 2019. – № 33 (271). – С. 126–128. – URL: https://www.elibrary.ru/item. asp?edn=zuztyr/ (дата обращения: 20.02.2023).

5. D'Souza M.J. Extreme Teaching – Learning paradigm: A pedagogical framework for higher education / M.J. D'Souza, P. Rodrigues // International Journal of Applied Engineering Research. – 2015. – Vol. 10. – No. 69. – P. 153–156. – URL: https://www. researchgate. net/publication/285371819_eXtreme_Teaching-Learning_Paradigm_A_pedagogical_framework-for-higher-education/ (дата обращения: 18.04.2023).

УДК 378.147

В.Е. Гусакова, магистрант,
А.К. Тарабакина, кандидат филологических наук, доцент,
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В настоящее время существует необходимость интенсивной работы по развитию методики обучения переводчиков русского жестового языка (РЖЯ), обусловленная потребностью в качественной подготовке не только высококвалифицированных специалистов этого профиля, но и преподавателей, которые могли бы содействовать восполнению дефицита профессионалов в данной области. Полученные в процессе исследования результаты показывают, что тщательно отобранные и модифицированные с учетом особенностей жестового языка упражнения, применяемые в программах подготовки устных переводчиков звуковых языков, могут быть признаны эффективными для подготовки переводчиков РЖЯ. Полезно также опираться на разработки и идеи иностранных коллег и постоянно получать обратную связь от обучающихся. Следует привлекать к процессу обучения переводу глухих носителей языка, а также использовать цифровые технологии. Результаты исследования могут широко применяться в теории и практике обучения жестовому переводу как в России, так и за рубежом.*

Ключевые слова: *русский жестовый язык, перевод, преподавание, методика, упражнения, подходы.*

V.E. Gusakova, Master's Student,
A.K. Tarabakina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia

NEW APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN SIGN LANGUAGE INTERPRETERS

Abstract. *Today there is a crucial need to develop Russian sign language (RSL) interpreter teaching methodology in order to prepare not only highly skilled interpreters, but also RSL inter-*

preting teachers who could help fill the shortage in this field. The study allows us to conclude that the exercises used in training programs for spoken language interpreters (being carefully selected and modified) can be recognized as effective for RSL interpreter training. It is also useful to rely on the ideas of foreign scholars and constantly receive feedback from students. Participation of deaf native signers and use of digital technologies should also be key to the process of teaching RSL interpreting. The results of the study can be used in theory and practice of sign language interpreter education both in Russia and abroad.

***Keywords**: Russian sign language, interpreting, teaching, methodology, exercises, approaches.*

Введение. Признание на законодательном уровне официального статуса русского жестового языка (РЖЯ) [11] – самостоятельного и полноценного языка, на котором общаются глухие и слабослышащие в России, Украине и странах СНГ – запустило ряд важных процессов в развитии образования переводчиков РЖЯ. Среди значимых изменений стоит отметить отход от устаревшей системы обучения калькирующей жестовой речи [6], открытие программ обучения переводу РЖЯ на уровне высшего образования и утверждение профессионального стандарта «Переводчик русского жестового языка» [8]. Важно учесть, что в мире профессия переводчика жестового языка возникла только в 1990-е гг. и в начале 2010-х гг. эту профессию все еще можно было считать проходящей стадию становления [13]. В России же признание данной профессии – не сурдопереводчик, не переводчик-дактилолог, а переводчик РЖЯ – состоялось только в 2012 г. Несмотря на уже предпринятые шаги по улучшению качества образования и профессиональных компетенций переводчика РЖЯ, методика обучения специалистов данной сферы по-прежнему требует интенсивной работы, поскольку и преподаватели, и студенты сталкиваются с трудностями.

Дефицит переводчиков РЖЯ в стране колоссальный. В настоящее время в России есть только три университета, где обучают переводчиков РЖЯ по программам бакалавриата: Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), Новосибирский государственный технический университет (НГТУ) и Казанский федеральный университет (КФУ). В МГЛУ также открыта программа магистратуры, но в 2022 г. набор обучающихся на нее не производился [1]. Тем временем, по различным данным, в Российской Федерации всего 1 000 переводчиков на 2 000 000 – 13 000 000 людей с нарушением слуха [3, 5].

Для того чтобы совершенствовать качество обучения и увеличивать количество переводчиков РЖЯ, необходимо также уделять внимание проблеме подготовки преподавателей. В настоящее время в МГЛУ существует программа профессиональной переподготовки «Преподаватель русского жестового языка», однако, во-первых, она предназначена для слушателей из среды глухих, во-вторых, она не предполагает преподавания перевода РЖЯ [7]. Появление слышащих преподавателей, которые освоили РЖЯ на достаточно хорошем уровне и работают в тандеме с преподавателями из среды глухих, может положительно повлиять как на количество мест, где могут обучаться переводчики РЖЯ, так и на качество их обучения. Такие преподаватели могут внести в методику коррективы с учетом собственного опыта освоения жестового языка во взрослом возрасте. Кроме того, известно, что для будущего переводчика недостаточно знания языка даже на продвинутом уровне. Важно обучить студента особым

переводческим навыкам и компетенциям [2], поэтому необходимо готовить преподавателей *перевода* РЖЯ, которые знают, как этого достичь.

Образовательный процесс при обучении переводчиков РЖЯ должен подкрепляться результатами исследований [12, 14], поэтому мы ставим следующие **цели**: выявить проблемы и перспективы развития методики обучения переводчиков РЖЯ, определить потенциальные источники новых подходов, которые могут применяться на занятиях со студентами, разработать новые упражнения и составить планы занятий, провести занятия и оценить их эффективность. Для их достижения мы использовали как теоретические **методы** (анализ педагогической и переводоведческой литературы), так и эмпирические. К последним мы относим: полуструктурированное интервью с двумя преподавателями НГТУ, которые обучают переводу с РЖЯ на РЯ, с РЯ на РЖЯ, а также двустороннему переводу; анкетирование студентов НГТУ; пробное обучение; наблюдение. Анкетирование проходило в несколько этапов: весной 2022 г. мы опросили 27 студентов 3 курса и 27 студентов 4 курса о сложностях и перспективах обучения, затем провели повторное анкетирование после пробного обучения, чтобы получить обратную связь о внедренных нами новых упражнениях и подходах. Осенью 2022 г. в таком двухуровневом анкетировании принял участие 21 студент 3 курса.

Результаты исследования. Ниже мы приведем разработанные нами планы занятий для пробного обучения (табл. 1), сопровождая их комментариями, а также предложим способы использования цифровых технологий (в частности, образовательной платформы Stepik), чтобы предоставить студентам возможность продолжить отрабатывать переводческие навыки дома. При составлении планов мы опирались на разработки преподавателей устного перевода в парах звуковых языков [2, 10], которые ранее практически не применялись в НГТУ на занятиях по РЖЯ, на мнения преподавателей РЖЯ и студентов НГТУ, на собственную инициативу и творческий подход.

Таблица 1

Планы занятий в рамках пробного обучения

<table>
<tr><th>План № 1</th><th>План № 2</th><th>План № 3</th><th>План № 4</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Упражнения по мнемотехнике</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. Упражнение, направленное на осознанное использование переводческих трансформаций (объяснительный перевод пословиц и поговорок)</td><td colspan="2">2. Упражнение, направленное на пополнение активного запаса лингвоспецифичной лексики РЖЯ и ее переводных эквивалентов</td><td>2. Перевод и рецензирование: анализ групповой работы</td></tr>
<tr><td>Составление словаря</td><td>Перевод предложений с РЯ/АЯ на РЖЯ</td><td></td></tr>
<tr><td>3. Упражнение на переключение между разными типами кодирования (перевод числительных)</td><td></td><td>3. Упражнения, направленные на осознанное использование переводческих трансформаций (антонимический перевод и т. д.)</td><td></td></tr>
</table>

Принципиально новая для студентов практика, которая была задействована во всех упражнениях – *переключение между тремя языками* (английский язык (АЯ), русский язык (РЯ) и русский жестовый язык (РЖЯ)). И.С. Алексеева [2] предлагает тренировать переключение между двумя языками, преподаватели РЖЯ в ходе интервью предложили подключить третий язык. Весной 2022 г. все студенты 3 и 4 курса, участвовавшие в опросе, согласились с тем, что эта практика была для них полезной. Осенью 2022 г. в ходе анкетирования только один студент указал, что переключение между тремя языками не было для него полезным по причине отсутствия планов на использование этого навыка в своей жизни. Приведенные остальными студентами аргументы свидетельствуют о том, что такое переключение, во-первых, эффективно для лингвистического, когнитивного и коммуникативного аспектов обучения переводчиков РЖЯ, во-вторых, может выступать карьерным преимуществом (однако на основе данных наблюдения можно заключить, что это не всегда очевидно для обучающихся, поэтому преподавателю важно четко сформулировать цель применения этой практики, иллюстрируя ее конкретными примерами успешной реализации данного навыка в работе переводчика).

Существует несколько групп *упражнений по мнемотехнике*, выделяемых И.С. Алексеевой [2]. Мы предлагаем использовать четыре типа упражнений – по одному в начале каждого занятия пробного обучения. Их механизм одинаков: студенту необходимо запомнить определенную последовательность (слов и жестов, цифр, цифр + согласованных с ними слов/жестов, топонимов) и воспроизвести ее на языке перевода, заданном преподавателем. До проведения пробного обучения 68 % опрошенных студентов 3 и 4 курса выразили заинтересованность в упражнениях по мнемотехнике, после проведения пробного обучения выяснилось, что от 69 до 87 % опрошенных студентов были интересны разные типы данных упражнений, а также в их пользе уверены более 80 % респондентов. Уровень интереса к упражнению на запоминание цифр ожидаемо ниже, чем к упражнениям на запоминание слов/жестов и топонимов. Сложности, с которыми столкнулись студенты, связаны с развитием кратковременной, оперативной и долговременной памяти, внимания и концентрации, с эмоциональным аспектом выполнения задания («*стыдно переспрашивать*», «*не люблю цифры*») и переключением между тремя языками («*было трудно переключить артикуляцию с английского на русский*»). Важно правильно настраивать студентов, поясняя, что ошибаться и переспрашивать не стыдно, так как это неотъемлемая часть учебного процесса. Большинство остальных проблем решается при помощи регулярной практики, в том числе и в домашних условиях, посредством использования цифровых технологий. На платформе Stepik в рамках урока необходимо создать последовательность шагов:

а) шаг 1 – четкая инструкция по выполнению задания с убедительной просьбой не проигрывать запись преподавателя больше одного раза;

б) шаг 2 – видео преподавателя с последовательностью жестов;

в) шаг 3 – «текстовая задача» или «свободный ответ», где студент может ввести перевод последовательности жестов на РЯ или АЯ.

К сожалению, Stepik не располагает инструментами для мгновенной записи и прикрепления видео, что значительно усложняет процесс по переводу последовательности со звуковых языков на РЖЯ, однако это тоже возможно, если студент параллельно с проигрыванием видео преподавателя запишет видеоролик на свое устройство, разместит его в облачном хранилище и прикрепит ссылку в формате шага «свободный ответ».

Осознанное применение переводческих трансформаций, по мнению И.С. Алексеевой [2], – гарантия уверенности и легкого принятия решений в переводческой деятельности, поэтому развивать этот навык чрезвычайно важно. Мы обращаемся к нему в планах № 1 и № 3. Студенты уже знакомы с явлением трансформаций в рамках теоретического и практического курсов перевода на материале английского языка. Изначально меньше половины респондентов (40 %) проголосовали за направленные на него упражнения, тем не менее после пробного обучения в среднем 77 % участников анкетирования считают такие упражнения интересными и около 84 % полагают, что они полезны. *Упражнение на объяснительный перевод пословиц и поговорок* подразумевает такой перевод пословицы/поговорки с АЯ на РЖЯ, при котором студент подробно объясняет ее смысл, иллюстрируя наглядными примерами – так, чтобы его перевод точно понял гипотетический глухой реципиент перевода. При этом остальные студенты подбирают устойчивые эквиваленты этой пословицы/поговорки на АЯ и РЯ, что одновременно позволяет также расширять *активный запас эквивалентов устойчивых выражений* (см. ниже). Сложности, с которыми столкнулись студенты, включают в себя: проблемы переключения между тремя языками, проблемы ограниченности лексического запаса, как на РЖЯ, так и на АЯ и родном РЯ, проблемы применения самой трансформации объяснительного перевода («*слово в слово нельзя переводить, нужно приводить примеры*»), проблемы эмоционального характера («*слишком стыдно ошибиться*»). Выборка готовых предложений для *упражнения на антонимический перевод* (трансформация, при которой происходит замена утвердительной конструкции предложения на отрицательную или наоборот, а также замена слова на его антоним в языке перевода) была произведена нами на основе пособия «Зеленое яблоко» [10], тем не менее мы видим перспективу самостоятельной разработки материалов для таких упражнений: помимо «искусственного» составления предложений можно осуществлять наблюдение за работой переводчиков РЖЯ, фиксируя реальные примеры применения трансформаций. Онлайн-курс на платформе Stepik может также помочь различными способами в развитии навыков использования переводческих трансформаций, например: 1) можно попросить глухих носителей РЖЯ описать на родном языке предложенные им ситуации (представленные на письменном РЯ в фото- или видеоформате), прикрепить видеозаписи с описанием к уроку и в виде «свободного ответа» попросить студентов подобрать эквивалентную послови-

цу/поговорку на АЯ и РЯ; 2) преподаватель может записать несколько видеороликов, где он (или другие переводчики) применяет различные переводческие трансформации на РЖЯ, а студент в формате теста определит их названия, что в дальнейшем будет закреплено на занятиях практически.

Переключение между разными типами кодирования актуально для всех упражнений по обучению переводчиков РЖЯ, поскольку жестовые и звуковые языки по определению являются разными типами кодирования. Однако важно также обучать переводчиков переключению и на числовой код, поскольку здесь, как правило, обнаруживается больше всего ошибок [2] и студенты отмечают трудности, поэтому кроме упражнений на запоминание цифр мы также рекомендуем готовить для будущих переводчиков карточки с числительными на английском языке (сочетая простые, сложные и составные), просить одного из студентов перевести их с листа на РЖЯ, остальных студентов – записать продемонстрированные числительные у себя в тетради цифрами, а потом вызывать учащихся по одному для того, чтобы перенести их на доску и зачитать вслух на английском языке. Таким образом, мы задействуем сразу четыре типа кодирования.

И.С. Алексеева [2], А. Фалалеев и А. Малофеева [10] выделяют группу упражнений, направленную на *расширение активного запаса эквивалентов частотной лексики и различных словосочетаний*, и мы можем признать ее особенно важной для студентов-переводчиков РЖЯ, поскольку значительная часть студентов как третьего, так и четвертого курса (в среднем 75 % опрошенных) называют лексические сложности (т. е. нехватку необходимого вокабуляра) одними из основных проблем при переводе как с РЯ на РЖЯ, так и с РЖЯ на РЯ, а также хотели бы выполнять такие упражнения на занятиях (84 %). Преподаватели в ходе интервью подчеркнули, что на занятиях особенно не хватает четкой системы для изучения, запоминания, использования на практике и перевода *лингвоспецифичной лексики РЖЯ* (т. е. такой лексики РЖЯ, для которой в РЯ нет однословного переводного эквивалента). Для достижения наибольшей точности в понимании студентами компонентов семантики и особенностей употребления данных лексических единиц, мы решили задействовать в подготовке учебных материалов трех глухих носителей РЖЯ. После консультации с преподавателем был подготовлен список вопросов и контекстов для получения языкового материала. В итоге было записано три видео общей длительностью 110 мин. Наш стартовый список включал 33 лингвоспецифичных жеста, однако в ходе записи мы получили еще больше лексических единиц и множество примеров употребления.

Мы можем разделить категорию разработанных нами упражнений на два основных вида: составление словаря совместно со студентами в формате таблицы (пример ее заполнения представлен в табл. 2) и закрепление лингвоспецифичных лексических единиц на практике.

Таблица 2

Пример заполнения таблицы-словаря

Жест	Эквивалент на РЯ	Эквивалент на АЯ	Примеры употребления / контексты	Синонимы / другие способы выразить сходное значение
Конфигурация «ы», покачивание вниз	Проще простого, нечего делать, очень легко	As easy as pie / ABC, easy-peasy, a piece of cake	УРОК УЧИТЬСЯ ОЧЕНЬ.ЛЕГКО	ЛЕГКИЙ, СА

По результатам анкетирования, формат словаря был удобен почти всем студентам (92 %). Один студент обозначил возможность изменений (можно объединить второй и третий столбцы и выносить синонимы на отдельную строку в качестве подпункта, чтобы они не терялись). Для заполнения таблицы студентам демонстрировалась презентация, содержащая записанные видеоролики. Важно обеспечить интерактивное взаимодействие преподавателя и учащихся – обсуждать варианты перевода роликов и заполнения таблицы. 92 % студента, опрошенных осенью 2022 г., точно планируют обращаться к словарю в будущем, половина студентов также полностью уверены в том, что будут в дальнейшем пополнять словарь новыми жестами самостоятельно. Для одного из студентов формат таблицы был слишком громоздким, поэтому он планирует записывать новые лингвоспецифичные жесты в прежней удобной для него форме.

Для закрепления лингвоспецифичных лексических единиц на практике были подготовлены карточки с предложениями на русском и английском языке, выбранными из пособия А.А. Игнатенко [4] и со страницы «Центра образования глухих и жестового языка» [9], а также составленными нами самостоятельно на АЯ и РЯ на основе записанных видеороликов под контролем преподавателя-носителя РЖЯ. При переводе данных предложений на РЖЯ предполагается использование студентом лингвоспецифичных жестов (например, «*Я заказала тушь в интернет-магазине за 3 500 руб., а пришла подделка. И товар невозвратный… Одним словом, деньги спустила на ветер*»: здесь при переводе можно использовать два лингвоспецифичных жеста – жест со значением «оказалось, что это ошибка» и жест со значением «зря потратить»). Остальные же учащиеся переводят предложение студента с РЖЯ обратно на звуковые языки.

Поскольку времени на занятиях недостаточно для того, чтобы изучить лингвоспецифичные лексические единицы в полном объеме, а студенты 3 и 4 курса изъявили желание регулярно повторять уже пройденные жесты, мы предлагаем использовать возможности онлайн-платформы Stepik. Студенты могут продолжить заполнять словарь-таблицу, просматривая новые видео в рамках модулей и обсуждая варианты ее заполнения в комментариях, могут выполнять различные задания для закрепления изученных лингвоспецифичных единиц, например: задачу на сопоставление словесного описания жеста и вариантов его перевода; табличную задачу, где можно заполнять ячейки недостающими данными о жесте и его переводных эквивалентах; задачу на заполнение

пропусков в предложении на РЖЯ, записанном средствами РЯ, например: «Я КОМПЬЮТЕР.РАБОТАТЬ ДОЛГО ШЕЯ ПОЗВОНОЧНИК ____» (ПАСЬ), что переводится как «*От долгой работы за компьютером у меня* ***очень страдает*** *шейный отдел позвоночника*»). Последний вид задач позволяет также детальнее работать с грамматикой РЖЯ, о чем нас просил один из студентов в ходе анкетирования.

Идея задания, которое обобщило бы опыт трех первых занятий и, кроме того, позволило бы реализовать групповое взаимодействие, была почерпнута у зарубежных исследователей [15] и доработана. Необходимо подготовить видеоролики, записанные совместно с глухими носителями (длительностью не более 3 мин для студентов 3 курса и не более 10 мин для студентов 4 курса) и содержащие тексты на РЖЯ (тексты могут быть спонтанным рассуждением на заданную тему, описанием ситуации с опорой на заранее заготовленные графические материалы и т. д.). Студентов нужно разделить на группы по четыре человека. Первый студент записывает видео-/аудиоперевод исходного текста с РЖЯ на РЯ, второй студент записывает на видео перевод с РЯ на РЖЯ теперь уже текста устного перевода, выполненного первым студентом, третий и четвертый студенты выступают в качестве рецензентов переводов первого и второго студентов соответственно. Рецензирование производится по заготовленному преподавателем списку критериев. После того как студенты выполнят это задание дома с применением цифровых технологий, целесообразно обсудить результаты в аудитории и сравнить исходный текст на РЖЯ с текстом перевода на РЖЯ, выполненного вторым студентом, обращая особое внимание на лингвоспецифичные жесты, которые использовали глухой носитель РЖЯ и переводчик, на переводческие трансформации (в том числе на добавления и опущения), примененные переводчиком, и их влияние на восприятие текста перевода по сравнению с исходным текстом, на возможные ошибки и, напротив, удачные находки студента. Возможны вариации работы:

1) можно добавить к группе еще одно звено – студента, который осуществит перевод устного перевода первого студента с РЯ на АЯ, а следующий студент, следовательно, будет переводить текст с АЯ на РЖЯ;

2) на платформе Stepik возможно организовать кросс-рецензирование, в этом случае студенты делятся на пары (их задания аналогичны заданиям для первого и второго студентов, описанным выше), а потом каждый студент анонимно (что является преимуществом) рецензирует работу одного другого случайно выбранного системой студента, анализ результатов происходит на занятии. Апробация этого задания входит в планы дальнейшего исследования.

Заключение. Проведенное исследование показало, что один из перспективных путей развития методики обучения переводу РЖЯ – это внедрение в учебную программу тщательно отобранных и адаптированных к особенностям жестовых языков упражнений, используемых для обучения устных переводчиков звуковых языков. Они способствуют развитию важных переводческих навыков, по результатам апробации признаны студентами в достаточной степени интересными и полезными и могут помочь в решении некоторых проблем обучения, которые как для многих студентов, так и преподавателей НГТУ яв-

ляются существенными. Особенную ценность в разработанных планах представляют упражнения, направленные на пополнение активного запаса эквивалентов частотной лексики и различных словосочетаний, что подтверждается результатами двухуровневого анкетирования студентов 3 и 4 курса. Кроме того, труды зарубежных исследователей-преподавателей РЖЯ также являются источником идей, которые могут быть доработаны и реализованы преподавателем (их эффективность будет оценена нами в будущем исследовании). Важно также получать обратную связь от студентов в ходе внедрения новых практик, чтобы преподаватель имел представление, с какими трудностями они сталкиваются, и понимал, как помочь учащимся их преодолеть. Цифровые технологии, в частности возможности платформы Stepik, могут усовершенствовать качество подготовки переводчиков РЖЯ, однако существует потребность в инструментах, адаптированных к особенностям жестовых языков. Целесообразно привлекать к подготовке учебных материалов глухих носителей РЖЯ, так как это позволяет достичь наиболее полного понимания студентами языковых явлений и особенностей их перевода. Наше исследование может внести вклад в разработку планов занятий, учебных планов, онлайн-курсов, теоретических и практических пособий для студентов-переводчиков жестового языка, в развитие методологии обучения преподавателей жестового языка и научной базы в сфере обучения жестовому переводу – как в России, так и за рубежом.

Благодарность. Авторы статьи выражают благодарность преподавателям РЖЯ Светлане Владимировне Елфимовой и Елене Сергеевне Минаевой за консультационную и методическую поддержку исследования.

Литература

1. 45.04.02 Лингвистика. Образовательная программа: Русский жестовый язык: последовательный и синхронный перевод // Московский государственный лингвистический университет. – URL: https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/45-04-02-lingvistika-russkiy-zhestovyy-yazyk-posledovatelnyy-i-sinkhronnyy-perevod.php/ (дата обращения: 18.03.2023).

2. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с. – (Серия «Библиотека переводчика»).

3. Варинова О.А. Особенности описания социального сообщества глухих людей / О.А. Варинова // Теория и практика общественного развития – 2020. – № 7 (149). – С. 44–48.

4. Игнатенко А.А. Сборник упражнений и текстов по жестовой речи / А.А. Игнатенко. – М.: Загрей, 2000. – 280 с.

5. Костарнова Н. Правительство просят не экономить на жестах / Н. Костарнова // Коммерсантъ. – 2021. – № 44. – С. 5.

6. Минаева Е.С. Проблема подготовки переводчиков русского жестового языка / Е.С. Минаева // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: материалы I Межрегиональной научно-практической конференции (Красноярск, 27 октября 2017 г.) / отв. ред.: О.Л. Беляева, А.И. Картавцева. – Красноярск: Издательство Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, 2017. – С. 110–116.

7. Преподаватель русского жестового языка // Московский государственный лингвистический университет. – URL: https://linguanet.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/detail.php?ID=3596/ (дата обращения: 18.03.2023).

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 14.01.2022 № 13н «Об утверждении профессионального стандарта “Переводчик русского жестового языка”». – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//profstandart/03.016.pdf/ (дата обращения: 23.02.2023).

9. Словарь лексики русского жестового языка: плейлист на официальной странице «Центра образования глухих и жестового языка» в социальной сети «ВКонтакте». – URL: https://vk.com/video/playlist/-18335384_41116337/ (дата обращения: 07.05.2022).

10. Фалалеев А. Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко: самоучитель устного перевода с английского языка на русский / А. Фалалеев, А. Малофеева. – СПб.: Перспектива; Юникс, 2014. – 187 с. – (Серия «Высшая школа перевода»).

11. Федеральный закон от 30 декабря 2012 г. № 296-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона “О социальной защите инвалидов в Российской Федерации”» // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2013. – № 3 (5979). – URL: https://rg.ru/2013/01/11/invalidi-dok.html/ (дата обращения: 18.11.2021).

12. Marschark M. Preface / M. Marschark, P. Sapere, R. Seewagen // Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice / ed. by M. Marschark, R. Peterson, E.A. Winston. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – P. 29–56.

13. Napier J. Sign Language Interpreting / J. Napier // The Oxford handbook of Translation Studies / ed. by K. Windle, K. Malmkjaer. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – P. 353–372.

14. Roy C.B. Training Interpreters – Past, Present, and Future / C.B. Roy // Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters / ed. by C.B. Roy. – Washington: Gallaudet University Press, 2000. – P. 1–14.

15. Sachtleben A. Digital Innovation Serving Interpreter Education in New Zealand / A. Sachtleben, I. Crezee // Interpreter Education in the Digital Age / ed. by S. Ehrlich, J. Napier. – Washington: Gallaudet University Press, 2015. – P. 96–155.

УДК 37.062.2

А.В. Гуслякова, кандидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы,
г. Москва, Россия
Н.И. Гуслякова, доктор психологических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО В ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. *Наставничество, официально анонсированное Указом Президента Российской Федерации Владимира Путина в 2023 г. в качестве важного звена в педагогической деятельности учителя, побуждает по-новому взглянуть на процесс взаимодействия педагога и обучающегося в современной высшей школе. В условиях цифровой реальности, большого числа непроверенной или фейковой информации современное студенчество может столкнуться с дилеммой о том, какова их роль как будущих специалистов в собственном профессиональном становлении и какими действительно необходимыми компетенциями они должны обладать, чтобы по-настоящему состояться в выбранной ими будущей профессии. Для того чтобы ответить на все вышеупомянутые вопросы и сориентировать студента в выборе будущей специальности, на помощь приходит наставник – эксперт в одноименной области, человек, обладающий опытом, знаниями и внутренним стержнем, позволяющим выступить «ориентиром», «моральным компасом» для более молодого и неопытного поколения обучающихся в высшей школе. Таким образом,* ***основной целью*** *настоящего исследова-*

ния является изучение взаимосвязи наставничества как психолого-педагогического и социального механизма формирования профессионального сознания студента вуза – будущего специалиста в определенной, выбранной им сфере деятельности. Данное исследование строится на концепции совместной деятельности и открытого профессионализма как способа решения проблемы эффективного наставничества, предложенной российским исследователем С.И. Поздеевой [1]. Основными ***методами исследования*** *выступают следующие: анкетирование, метод нарратива, корреляционный и факторный анализ данных.* ***Выводы и рекомендации.*** *Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования позволили разработать систему рекомендаций по работе педагогов-наставников со студенческой молодежью в рамках академического и научно-исследовательского взаимодействия с целью построения более эффективной профессиональной траектории будущего специалиста и развития его профессионального сознания в процессе обучения в высшей школе.*

Ключевые слова: *наставничество, профессиональное сознание, преподаватель, студент, высшая школа, взаимодействие.*

A.V. Guslyakova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russia
N.I. Guslyakova, Doctor of Psychology, Professor,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

MENTORING AT A UNIVERSITY AS A TOOL FOR SHAPING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A FUTURE SPECIALIST

Abstract. *Mentoring, officially announced by the Decree of the President of the Russian Federation Vladimir Putin in 2023 as an important link in the pedagogical activity of a teacher, encourages a new look at the process of interaction between an educator and a student in a modern higher education institution. In the conditions of digital reality, a large number of unverified or fake information, modern students may have a dilemma about what their role as future specialists is in their own professional development and what really necessary competencies they must possess in order to truly take place in their chosen future profession. In order to answer all the above-mentioned questions and guide the student in choosing a future specialty, a mentor comes to the aid – an expert in the same-name field, a person with experience, knowledge and an inner core that allows him to act as an "orientation cue", a "moral compass" for a younger and inexperienced generation of students in higher education. Thus,* ***the main purpose of this study*** *is to analyze the relationship of mentoring as a psychological, pedagogical and social mechanism for the formation of professional consciousness of a university student - a future specialist in a certain chosen field of activity. Moreover, this study is based on the concept of joint activity and open professionalism proposed by a Russian researcher S.I. Pozdeeva [1] as a way to solve the problem of effective mentoring.* ***Basic research methods are the following ones:*** *survey, narrative method, correlation and factor analysis of data.* ***Discussion and conclusions.*** *The results of the theoretical and empirical research made it possible to develop a system of recommendations on the work of educators (mentors) with students within the framework of their academic and scientific interaction in order to build a more effective professional trajectory of a future specialist and develop his professional consciousness in the process of university studies.*

Keywords: *mentoring, professional consciousness, educator, student, university, interaction.*

Введение. Наставничество – это феномен, исследование которого проводится не одно тысячелетие, поскольку данное философское понятие своими корнями уходит далеко в древнейшие времена. Институт наставничества в той

или иной форме существовал всегда и даже в природной среде. Характерные примеры можно наблюдать в дикой природе, когда крупные хищники (например, львы) обучают свое потомство ловкости охоты, самообороны или маскировки, тем самым проявляя наставнические качества. Переходя от животного мира к человеку, можно встретить большое количество исторических примеров наставнической деятельности, начиная от греческого философа и эрудита классического периода в Древней Греции Аристотеля, который долгое время был официальным наставником легендарного царя Древней Македонии Александра Македонского, до немецкого физика-теоретика и основоположника квантовой физики Макса Планка. Последний считался наставником другого гениального физика-теоретика, одного из основателей современной теоретической физики, Альберта Эйнштейна.

Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее толкование понятия «наставник»: «учитель, воспитатель, руководитель» [9]. Важно обратить внимание на то, что у лексемы «наставник» существует достаточно большой синонимический ряд, состоящий из близких к данному понятию значений и смыслов. Например, «ментор», «просветитель», «мастер», «авторитет», «супервайзер», «гуру», «маэстро» и др. [3]. Наличие такого разветвленного семантического поля свидетельствует о той глубине, которой обладает слово «наставник» и о той значимой роли, которую последний способен играть в обществе.

Аналогичная ситуация имеет место с понятием «наставничество», которое интерпретируется в качестве «деятельностного сопровождения молодого специалиста на рабочем месте» [6] или в высшем учебном заведении. Упоминая академическую среду, обратим внимание на то, что наставничество самым тесным образом связано с тьюторской деятельностью, с шефством над менее опытными в жизненном, учебном и профессиональном планах студентами. Наставничество, построенное на взаимодействии ментора и ученика, должно приводить к личностному росту, духовному обогащению и профессиональному становлению последнего.

Наставничество в современную эпоху продолжает оставаться актуальным вопросом, частично соприкасаясь с тьюторской деятельностью в основном в системе среднеспециального образования, а частично перекликаясь с научно-исследовательским руководством и кураторством студенческой молодежи в высшей школе. Подобные практические примеры побуждают задуматься о той роли, которую наставник должен и может играть в жизни молодого человека в условиях стремительно эволюционирующих инновационных технологий и цифровизации глобального сообщества.

Теоретический анализ литературы. Научно-исследовательской проблеме наставничества посвящено достаточно большое количество теоретической литературы как в российской, так и зарубежной гуманитарной научной сфере (С.Ю. Попова, А.В. Селезнева [7]; Е.Е. Рукавишникова [8]; М.В. Кларин [4]; Б. Бихл, Г. Урахарт [2]; Э. Парслоу, М. Лидхем [5]; H.E. Savage, R.S. Karp, R. Logue [10, с. 21–24]). Важно обратить внимание на то, что понятие «наставничество» ассоциируется с такими лексическими единицами, как «шефство», «супервизия, менеджмент», «менторство», «тьюторство» и «пастыр-

ство». В целом термин «наставничество» буквально означает одну из форм педагогической деятельности, которая направлена на передачу опыта, знаний, формирование необходимых профессиональных компетенций и развитие личностных качеств наставляемого в процессе их совместной деятельности с наставником. Наставник – это высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержку. В зарубежном гуманитарном знании исследователи Х.Э. Сэвидж, Р.С. Карп и Р. Лог полагают, что наставничество – это процесс, в котором один человек, как правило, более высокого ранга и выдающихся достижений, направляет более молодого человека в его развитии и профессиональном становлении. Чаще всего подобным молодым индивидом становится студент колледжа или университета, так как высшие учебные заведения исторически имели наставнические программы ориентации и поддержки молодых преподавателей [10, с. 21–24]. Программы наставничества, при условии их качественной разработанности, могут интегрировать как вновь зачисленных студентов, так и новых преподавателей в университетское сообщество и становятся символом хорошей образовательной практики высшей школы. Более того, мы предполагаем и выдвигаем рабочую гипотезу о том, что между наставничеством в системе высшей школы и профессиональным становлением студента – будущего специалиста – существует прямая корреляционная зависимость. Что может выражаться в том, что чем сильнее развит институт наставничества в конкретном высшем учебном заведении, тем более сформированным профессиональное сознание студента-бакалавра и магистранта может быть.

Цель исследования. Таким образом, цель настоящего исследования заключается в том, чтобы рассмотреть и проанализировать взаимосвязь наставничества как психолого-педагогического и социального механизма и формирования профессионального сознания студента вуза – будущего специалиста в определенной, выбранной им сфере деятельности.

База исследования. Научно-исследовательской базой в данной работе выступили три российских вуза: Московский педагогический государственный университет (Институт иностранных языков), Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Институт экологии) и Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (естественно-технологический факультет). В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 75 студентов бакалавриата и магистратуры обоих полов в возрасте 17–30 полных лет.

Методы и методики исследования. Основными методами исследования наставничества в жизни обучающегося в высшей школе выступили метод нарратива, т. е. непосредственная беседа со студентами бакалавриата и магистратуры о роли наставника в их учебной и профессиональной деятельности. Кроме этого, для проведения качественной опытно-экспериментальной работы была разработана авторская анкета, содержащая 10 вопросов, позволивших собрать интересующие данные о важности наставнической деятельности и о развитии института наставничества в современной высшей школе. Для выявления корреляционной зависимости между сформированными переменными в исследова-

нии привлекался множественный корреляционный анализ данных пакета Microsoft Office Excel с целью понимания степени достоверности итоговых результатов.

Результаты исследования. Первичная обработка статистических данных свидетельствует о значимой роли наставника (тьютора) в жизни обучающихся высшей школы, что наглядно демонстрируют процентные показатели на рис. 1.

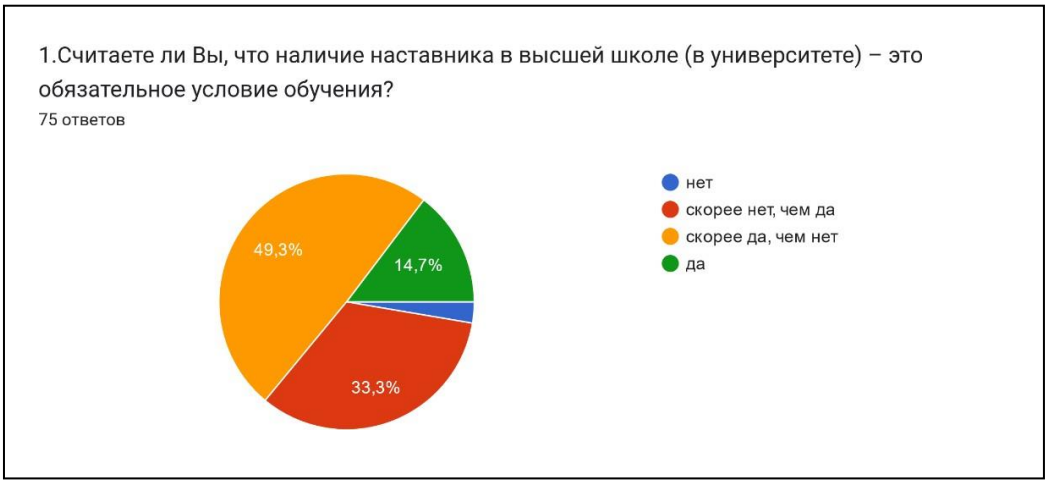


Рис. 1. Процентное соотношение респондентов, выделивших важность роли наставника в жизни учащейся молодежи

Опрос информантов характерно отражает их отношение к наставнической деятельности в высшей школе. Очевидно, что большинство респондентов в возрасте 17–30 лет поддерживают присутствие наставника в их академической жизни (более 60 % опрошенных). Более того, они полагают, что их академическая успеваемость стала бы гораздо лучше при условии присутствия наставника (тьютора) в их процессе обучения (рис. 2).

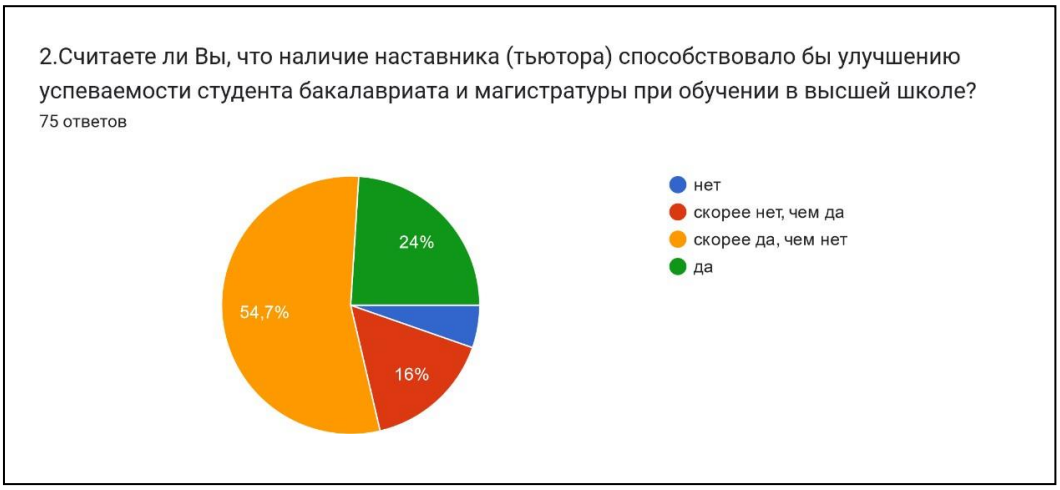


Рис. 2. Процентное соотношение показателей успешности обучения студентов вуза при условии присутствия наставника в их академической жизни

Статистические данные свидетельствуют о том, что 78,7 % испытуемых дают положительный ответ на вопрос об улучшении результатов собственной академической успеваемости при поддержке наставника.

Значимым показателем подобных утвердительных реакций со стороны студенческой молодежи является факт отсутствия корреляционной зависимости между гендерными особенностями обучающихся, их возрастными показателями и соответственно их отношением к наставнической деятельности в вузе. Речь идет о том, что независимо от возраста или пола, студенты бакалавриата и магистратуры поддерживают присутствие института наставничества в его научно-исследовательском и академическом форматах в процессе обучения на бакалаврском и магистерском уровнях освоения академической программы. Данный аргумент подкрепляется проведенным в исследовании корреляционным анализом экспериментальных данных, позволивших глубже и качественнее оценить взаимосвязь наставнической деятельности и становления профессионального сознания студенческой молодежи.

Давая оценку наглядно представленным корреляционным зависимостям между сформированными переменными, отражающими роль наставника в академической и профессиональной деятельности студента вуза, можно выделить следующие ключевые показатели (табл. 1).

Таблица 1

Матрица интеркорреляции показателей наставнической деятельности в современной высшей школе ($p < 0,05$)

Показатели	Var 1	Var 2	Var 3	Var 4	Var 5	Var 6	Var 7	Var 8	Var 9	Var 10	Var 11
1	1										
2	–0,08	1,00									
3	–0,11	0,58	1,00								
4	–0,09	0,48	0,42	1,00							
5	–0,06	0,73	0,54	0,48	1,00						
6	–0,11	0,65	0,45	0,51	0,70	1,00					
7	0,01	0,41	0,34	0,43	0,44	0,58	1,00				
8	–0,08	0,37	0,14	0,25	0,41	0,30	0,34	1,00			
9	–0,16	0,29	0,22	0,44	0,28	0,35	0,48	0,34	1,00		
10	–0,16	0,54	0,49	0,64	0,55	0,55	0,70	0,33	0,68	1,00	
11	–0,13	0,30	0,15	0,26	0,24	0,27	0,21	0,34	0,23	0,37	1,00

Здесь: 1 – возраст, 2 – наставничество как обязательное условие в вузе, 3 – улучшение успеваемости, 4 – четкое осознание целей, 5 – обязательный инструмент подготовки в вузе, 6 – снижение эффективности подготовки без наставничества, 7 – активное участие в подготовке студента, 8 – научно-исследовательская работа (НИР) «Наставничество», 9 – положительное влияние на восприятие будущей профессии, 10 – более осознанная атмосфера обучения, 11 – вам повезло с наставником.

Так, например, четко прослеживается положительная взаимосвязь между переменными 9 и 10, т. е. между созданием более осознанной атмосферы обучения в вузе благодаря наставнику (тьютору) и конструктивным влиянием подобной атмосферы на восприятие студентов своей будущей профессии (0,68). Переменная 7, отражающая активное участие педагога-наставника в жизни обучающегося, также имеют сильную корреляционную связь с показателями создания осмысленной атмосферы обучения и благотворного воздействия на

формирования профессионально зрелой личности молодого специалист (показатели 0,48 и 0,70 соответственно).

Наставник в вузе – это звено, способствующее пониманию тех академических и профессиональных целей, к которым стремится студент. Корреляционная зависимость между этим показателем и осознанием своего профессионального места в социуме равна 0,44. Более того, студенты полагают, что именно отсутствие наставника в их жизни может снижать успех в обучении и затруднять понимание смысла учебного процесса, а также постижение будущей специальности.

Таким образом, обобщая проанализированные данные, можно прийти к выводу, что для эффективного развития профессионального сознания студента вуза, должен присутствовать *фактор наставника* – человека, являющегося связующим звеном между обучающимся в высшей школе, его академическими успехами и профессиональной подготовкой по выбранной специальности.

Рекомендации. В качестве рекомендаций по развитию наставнической деятельности в высшей школе в целях организации и совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов можно отметить следующие:

1. Наличие ответственного лица (или группы лиц) за координацию программы наставничества в университете.

2. Мониторинг деятельности педагогов-наставников.

3. Мониторинг удовлетворенности студентов вуза результатами прохождения практики в образовательных организациях.

4. Содействие в трудоустройстве наставляемых.

Для того чтобы деятельность наставника была наиболее эффективна, необходимо предусмотреть систему премирования и мотивирования (в частности, публичное признание значимости работы наставников, повышение их авторитета в коллективе и др.) сотрудников высшей школы, занимающихся наставнической деятельностью.

Заключение. Осмысление теоретических источников, посвященных проблеме наставничества, оценка и анализ представленных эмпирических данных дает основание сделать вывод о том, что правильно организованное взаимодействие студента высшей школы (на бакалаврском и магистерском ступенях обучения) с наставником (тьютором) может способствовать гораздо более четкому пониманию своих личностных и профессионально ориентированных целей в жизни обучающегося, а также формированию ценностного отношения к выбранной профессии, развивая познавательные и профессиональные интересы и способствуя его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению.

Литература

1. Арсланьян В.П. Наставничество / В.П. Арсланьян, М.С. Лузянина, И.А. Мотовилина и др.; Университет Правительства Москвы. – Тамбов: Юлис, 2018. – 165 с.

2. Бихл Б. Наставничество: как найти наставника и как стать наставником / Б. Бихл, Г. Урахарт; пер. с англ. – М.: Духовное возрождение, 2004. – 31 с.

3. Карта слов и выражений русского языка. – URL: https://kartaslov.ru/синонимы-к-слову/наставник/ (дата обращения: 12.02.2023).

4. Кларин М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учебное пособие для вузов / М.В. Кларин. – М.: Юрайт, 2023. – 288 с. – URL: https://urait.ru/bcode/513452/ (дата обращения: 12.04.2023).

5. Парслоу Э., Лидхем М. Коучинг и наставничество. Практические методы обучения и развития / Э. Парслоу, М. Лидхем; под ред. Д. Ньюэлл. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Библос, 2020. – 410 с.

6. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2 (16). – С. 87–91. – URL: https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/pozdeeva_s._i._87_91_2_16_2017.pdf/ (дата обращения: 12.02.2023).

7. Попова С.Ю. Наставничество в работе с молодежью: технологии и инструменты / С.Ю. Попова, А.В. Селезнева. – Тверь: СФК-офис, 2022. – 104 с.

8. Рукавишникова Е.Е. Наставничество в образовании: учебное пособие / Е.Е. Рукавишникова. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2020. – 84 с.

9. Толковый словарь Ожегова онлайн. – URL: https://slovarozhegova.ru/ (дата обращения: 07.02.2023).

10. Savage H.E. Faculty Mentorship at Colleges and Universities / H.E. Savage, R.S. Karp, R. Logue // College Teaching. – 2004. – Vol. 52. – Is. 1. – P. 21–24. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.52.1.21.24 (дата обращения: 07.02.2023).

УДК 373.66

Ю.А. Демяшкина, аспирант,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КЕЙСОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. *В условиях внедрения в образовательную практику профильных психолого-педагогических классов (далее – ППК) становится необходимой задача формирования у обучающихся компетенций, необходимых в моделируемой профессиональной педагогической деятельности. Одним из эффективных механизмов приобщения обучающихся к профессии является их вовлечение в исследовательскую деятельность. Такое приобщение возможно при внедрении в практику работы с обучающимися ППК практико-ориентированных исследовательских кейсов, содержащих профессионально-педагогические задачи. Цель исследования – изучить формы исследовательских кейсов, рассмотреть пример одного из кейсов.*

Ключевые слова: *психолого-педагогические классы, профильные классы, профильное обучение, исследовательская компетентность, кейс-технология, исследовательские кейсы.*

Yu.A. Demyashkina, Postgraduate Student,
Mordovia State Pedagogical University
named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia

APPLICATION OF RESEARCH CASES IN THE CONDITIONS OF SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Abstract. *In the context of the introduction of specialized psychological and pedagogical classes into educational practice, the task of forming students' competencies necessary in the simu-*

lated professional pedagogical activity becomes necessary. One of the effective mechanisms for introducing students to the profession is their involvement in research activities. Such an introduction is possible when introducing practice-oriented research cases containing professional and pedagogical tasks into the practice of working with students of specialized psychological and pedagogical classes. The purpose of the study is to study the forms of research cases, to consider an example of one of the cases.

Keywords: *psychological and pedagogical classes, specialized classes, specialized training, research competence, case technology, research cases.*

Основной задачей современной практики образования является повышение качества подготовки педагогов. Одним из таких механизмов является внедрение профильных психолого-педагогических классов (далее – ППК) как средства допрофессиональной педагогической подготовки.

При работе с обучающимися психолого-педагогических классов важным аспектом является поиск механизмов, наиболее эффективно способствующих знакомству обучающихся с профессиональной деятельностью. Одним из таких механизмов является организация исследовательской деятельности, которая позволяет обучающимся изучить профессиональную сферу педагога, выдвигая собственные гипотезы на основе изученной педагогической теории, проводя исследование и создавая самостоятельные методические решения. Формирование исследовательских навыков необходимо для открытия обучающимися нового знания, чтобы в дальнейшем суметь организовать передачу учебной информации на позиции педагога. Профилизация обучения в старших классах позволяет сформировать ценностные ориентации обучающихся, познавательные и профессиональные интересы, логическое и системное мышление, навыки личностной рефлексии.

Одним из средств активизации исследовательской деятельности является применение кейс-технологий, которые базируются на разборе обучающимися конкретных профессионально-прикладных ситуаций, специально подобранных и спроектированных преподавателем на основе фактического материала из реальной профессиональной практики. Внедрение исследовательских кейсов в практику работы с обучающимися профильных психолого-педагогических классов направлено на «профессиональную ориентацию школьников на психолого-педагогические профессии, их интеграцию в профессиональное сообщество, создание образовательной среды, обеспечивающей профессионально-педагогическое саморазвитие обучающихся» [2, с. 28]. В процессе выполнения кейса знания и умения приобретаются обучающимися в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. Наиболее распространенными методами кейс-технологий являются ситуационный анализ и его разновидности: анализ конкретных ситуаций; ситуационные задачи и упражнения; case study, или метод учебных конкретных ситуаций. Результатом применения кейс-метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

Одним из факторов формирования исследовательской компетентности является организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы обучающихся профильных классов в школе.

Учебно-исследовательская работа предполагает решение обучающимися профильных классов практико-ориентированных проблемных задач, ситуаций в рамках освоения отдельных учебных дисциплин, выполнения заданий в ходе практик.

Научно-исследовательская работа организуется в форме научных кружков и исследовательских групп с возможностью отработки отдельных умений проведения научного исследования и дальнейшим включением обучающихся профильных классов в исследования полного цикла, апробации результатов и их представления в научном сообществе.

На данный момент в Республике Мордовия психолого-педагогические классы функционируют в семи образовательных организациях – двух школах в г. Саранск и пяти школах в муниципальных районах республики.

Мы провели исследование среди обучающихся, и результаты его показывают, что исследовательская компетентность обучающихся сформирована на недостаточном уровне. Высокий уровень сформированности исследовательской компетентности демонстрируют 18 % обучающихся, 47 % обучающихся психолого-педагогических классов обладают исследовательской компетентностью среднего уровня и 35 % – низкого уровня. Для диагностики применялись задания на определение понятия, классификацию, сравнение данных, систематизацию предъявляемого материала, самостоятельную разработку плана исследования. Несмотря на владение содержательным аспектом материала, был отмечен низкий уровень сформированности умений грамотно спланировать самостоятельную исследовательскую работу. Это подтверждает тот факт, что проблема отсутствия необходимой подготовки к овладению исследовательской компетентностью является актуальной при работе с обучающимися классов психолого-педагогической направленности.

Кейс как средство формирования исследовательской компетентности может быть представлен в двух формах:

– контекстные исследовательские кейсы для аудиторной работы;

– исследовательские кейсы для внеаудиторной кружковой работы.

Исследовательский потенциал таких форм кейсов может быть реализован в предоставлении обучающимся профильных классов алгоритмов проведения исследования, на основе которых могут быть решены те или иные практико-ориентированные профессиональные задачи. Кроме этого, в процессе выполнения кейса обучающиеся профильных классов могут освоить логику проведения исследования, фиксировать свои результаты на отдельных его этапах.

Каждый кейс представляет собой профессионально ориентированную задачу, которую предстоит решить обучающемуся профильного класса. Это своеобразный «конструктор», которым педагоги могут пользоваться при построении исследовательски-ориентированных заданий. В исследовательских кейсах для обучающихся профильных психолого-педагогических классов должна быть заложена информация, содержащая различные варианты профессиональной модели поведения будущего специалиста. Они выражаются в комплексных ма-

териалах для решения педагогических задач: применения педагогических технологий, решения воспитательных ситуаций, использования дидактических приемов в работе будущего педагога. Каждый кейс представляет собой некоторый алгоритм действий, совершая который обучающийся развивает в себе исследовательские умения.

В процессе решения задачи знания и умения приобретаются обучающимися в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

Исследовательские кейсы имеют ряд преимуществ среди средств работы с обучающимися профильных психолого-педагогических классов:

– возможность более эффективной деятельности обучающегося-исследователя в ситуациях реальных прикладных исследований и разработок;

– изучение обучающимися профильных классов практики применения инновационных методов организации и проведения учебного и научного исследования;

– формирование навыка использования знания в условиях динамичной ситуации, с развитием гибкости, диалектичности мышления [3, с. 123].

Применение кейс-технологии предполагает опору на следующие дидактические принципы:

– принцип индивидуального подхода: учет потребностей каждого обучающегося, стиля обучения;

– принцип наглядности: обеспечение обучающихся профильных классов необходимыми наглядными материалами, которые касаются решения исследовательских задач;

– принцип доступности материала: сопровождение практического материала теоретическими положениями в необходимом объеме;

– принцип самостоятельности: формирование у обучающихся профильных классов навыков умения работать с информацией;

– принцип творчества: решение исследовательского кейса предполагает создание креативного продукта;

– принцип прагматизма: конкретное определение возможных результатов обучения посредством применения исследовательских кейсов [1, с. 44].

В образовательной практике к исследовательским кейсам предъявляются следующие требования:

– в структуре кейса должен быть представлен план решения задачи (алгоритм), максимально приближенный к практической исследовательской ситуации;

– возможность тренировки аналитических навыков, прогноза событий и возможных результатов решения кейса [1, с. 47];

– наличие методического сопровождения: предложение обучающимся профильных классов материалов, схематизирующих теоретические знания, полученные ранее (использование схем, графиков, структурированных статистических описаний и прочее) [4, с. 28];

– наличие навигации по информационным источникам.

Исследовательские кейсы можно классифицировать по их структуре:

– интерактивные кейсы: предполагают сбор необходимой информации из различных источников, формирование собственного списка источников и определение необходимого инструментария для работы над кейсом;

– кейсы-айсберги: ситуации, в которых нет достаточной информации; обучающиеся профильных классов должны дополнить имеющийся текст, чтобы решить проблемную ситуацию;

– иллюстративные кейсы: представляют описание успешных практик, которые необходимо проанализировать с целью выработки наиболее эффективных алгоритмов работы, обучиться принятию правильного решения в типичной ситуации;

– прикладные кейсы-упражнения: учебные задачи, направленные на выработку какого-либо умения [4, с. 29].

Можно при этом отметить такие характеристики исследовательского кейса, как:

– алгоритмичность, т. е. мы последовательно, в зависимости от уровня сложности задания, предъявляем вопросы кейса, закрепляя полученные навыки;

– подобранное содержание кейса, отражающее воспитательную ситуацию в школе либо проблемную общественную ситуацию;

– возможность тренинга обучаемых, закрепление знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации.

Содержательные блоки исследовательского кейса можно представить следующим образом:

1. Проблемный блок – формулировка значимой проблемы современной психолого-педагогической практики, актуальной для изучения и обсуждения на уроке.

2. Информационный блок – список и ссылки на ресурсы, которые обязательны для самостоятельного изучения обучающимися по теме проблемы.

3. Задания на понимание – блок шаблонов исследовательских схем, таблиц, с помощью которых можно структурировать изученную информацию и обозначить новое знание.

4. Вопросы для обсуждения и выработки решений – блок заданий для организации групповой работы обучающихся по теме кейса.

5. Формы презентации и оценки результатов работы обучающихся – описание порядка представления решений кейса обучающимися и критериев оценки.

Рассмотрим примеры заданий методологического кейса.

Разработка методических материалов для обучающихся ППК предполагала формулировку заданий, содержательное описание ситуации, формирование списка информационных источников, разработку форм таблиц для фиксирования данных и опорных тезисов.

Задание 1 на ознакомление с ситуацией включало информационный текст, содержащий факты и сведения о проблеме, основные определения понятий. Выполнение задания способствовало формированию умений анализировать, сравнивать, классифицировать и систематизировать факты и явления в предметно-объектной области педагогической науки и образовательной практики, умений самостоятельно определять актуальность исследования.

Задание 2 предполагало ознакомление с информационными источниками по проблеме, которые включали, в том числе, видеообзор ситуации на интернет-каналах, изучение обзорных статей, научных публикации, статических данных. Изучение источников позволяло выработать разностороннее представление обучающихся ППК о проблеме и способствовала формированию умений работать с различными ресурсами информации и научного знания, в том числе с цифровыми в сети Интернет.

Задание 3 заключалось в рассмотрении феномена, определяя его со стороны разных наук. Данные были занесены в таблицу с указанием источников, которые обучающиеся использовали при работе. Решение задания было направлено на выработку умений ориентироваться в актуальной проблематике той или иной научной области и сфере практической деятельности; умений комбинировать знания из разных научных областей для получения целостного представления об объекте и предмете исследования; определять сущностные характеристики и особенности различных видов исследования.

Задания 4–9 предполагали формулировку проблемы с позиции психолого-педагогических наук, определение цели, задач, гипотезы исследования; определение теоретико-методологических позиций (концепций, подходов, позиций авторов), методов исследования, описание ожидаемых теоретических и практических результатов исследования. Данные задачи были направлены на формирование умений самостоятельно выстраивать методологический аппарат исследования, умений прогнозировать и формулировать теоретические и практические результаты.

Задание 10 имело целью представление результатов выполнения кейса в форме презентации. Критерием успешного выполнения задания была демонстрация знаний о компонентах методологического аппарата исследования, их взаимосвязи и способах построения, которая заключалась в логичном представлении информации и умении в полной мере представить этапы решения кейса.

Реализация данного кейса требовала удержание внимания на проблемной ситуации, привлечение научно обоснованных данных для ее изучения, предоставление обучающимся ППК инструментов для анализа и систематизации различных позиций по проблеме. Вместе с этим, кейс побуждал действовать в условиях ограниченной информации, осуществлять самостоятельный сбор необходимых данных для решения, творчески подойти к решению ситуации при выстраивании элементов методологического аппарата исследования.

Таким образом, внедрение исследовательских кейсов в практику работы с обучающимися ППК обусловлено необходимостью их приобщения к практико-ориентированной профессионально-педагогической деятельности. Решение исследовательских кейсов позволяет обучающимся овладеть исследовательским инструментарием педагога, проанализировать ситуации из педагогической практики и выработать теоретически обоснованные решения.

Литература

1. Аникушина Е.А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: методическое пособие / Е.А. Аникушина, О.С. Бобина. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212 с.

2. Горшенина С.Н. Научно-методическое сопровождение профильных классов психолого-педагогической направленности: региональный опыт / С.Н. Горшенина, И.Б. Буянова, И.А. Неясова и др. // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 1 (142). – С. 28–30. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50385788.

3. Царапкина Ю.М. Использование кейс-технологий при обучении студентов / Ю.М. Царапкина // Образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 120–124.

4. Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / З.Ю. Юлдашев, Ш.И. Бобохужаев. – Ташкент: Iqtisod-Moliya, 2006. – 88 с.

УДК 373.5

Н.Ю. Дичина, кандидат педагогических наук, доцент,
Центр профилактики, реабилитации и коррекции,
Н.А. Переломова, доктор педагогических наук, профессор,
Учебно-методический центр развития социального обслуживания,
г. Иркутск, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются развитие профессиональных компетенций классных руководителей в области профилактики деструктивного поведения обучающихся.* ***Цель исследования*** *состояла в определении тенденций деструктивного поведения обучающихся и профессиональных дефицитов классных руководителей в данной области. В качестве* ***метода исследования*** *выступил анализ обращений родителей по проблемам: 1) сниженный эмоциональный фон, страхи; 2) детско-родительские отношения; 3) суицидальное поведение; 4) агрессивное поведение; 5) проблемы адаптации; 6) трудности в общении со сверстниками. Было проведено анкетирование классных руководителей. По результатам этих исследований была разработана программа стажировки «Роль классного руководителя в профилактике деструктивного поведения обучающихся». Программа стажировки была апробирована и получила положительные отзывы.*

Ключевые слова: *классный руководитель, деструктивное поведение, повышение квалификации.*

N.Yu. Dichina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Center for Prevention, Rehabilitation and Correction,
N.A. Perelomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Methodological Center for the Development of Social Services,
Irkutsk, Russia

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE CLASS TEACHER IN THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS

Abstract. *The article discusses the development of professional competencies of classroom teachers in the field of prevention of destructive behavior of students.* ***The purpose of the study*** *was to determine the trends of destructive behavior of students and professional deficits of classroom teachers in this area. The analysis of parents' appeals on problems was used as* ***research method****: 1) reduced emotional background, fears; 2) child-parent relationships; 3) suicidal behavior; 4) aggressive behavior; 5) adaptation problems; 6) difficulties in communicating with peers. A survey of classroom teachers was conducted. Based on the results of these studies, an internship program*

“The role of a classroom teacher in the prevention of destructive behavior of students” was developed. The internship program has been tested and received positive feedback.
Keywords: *homeroom teacher, destructive behavior, professional development.*

Актуальность профилактики деструктивного поведения учащихся определяется серьезными социально-экономическими изменениями, включающими рост социальной неопределенности, социальное расслоение общества, длительный период нивелирования традиционных ценностей. Мы отмечаем, что в системе образования были смещены акценты с системы воспитания на систему обучения, а если более точно – на подготовку к итоговой аттестации обучающихся. Эти тенденции привели к нарастанию и распространению в детской и подростковой среде различных форм деструктивного поведения, таких как потребление наркотических веществ, проявления агрессивных форм поведения, противоправного и асоциального поведения, суицидальные попытки и т. д.

При анализе литературы нами было выявлено достаточно большое количество терминов, означающих отклонение от общепринятого социально-приемлемого поведения.

Нам близка позиция Ю.Ю. Комлева, который определяет деструктивное поведение как устойчивое поведение психически здоровой личности или группы лиц, отклоняющееся от наиболее значимых в конкретном обществе социальных норм, причиняющее реальный ущерб самой личности, ближайшему окружению, обществу в целом [2].

Для нас важно понимание, что в вопросах профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних особую роль играет система образования в целом, в частности система воспитательной работы.

Л.Ю. Вакорина, Н.Н. Васягина, Ю.А. Герасименко и И.В. Пестова обозначают, что образовательная среда, являясь специально созданной, выступает важным условием развития личности школьника, определяет его деятельностную активность по интериоризации жизненного пространства, влияет на развитие ценностных ориентаций, активизирует его мотивационные установки в процессе социализации [4].

Следовательно, профилактика деструктивного поведения является важной функцией школы, техникума и других образовательных организаций.

Что такое профилактика деструктивного поведения? Это процесс оказания необходимой помощи несовершеннолетнему в преодолении сложившихся в его поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций. Эти стереотипы и образцы могли сформироваться под влиянием многих факторов: 1) индивидуально-личностные особенности; 2) социальная обусловленность развития; 3) внешние неблагополучные факторы; 4) отсутствие образцов социально одобряемых форм поведения и др.

Мы понимаем, что профилактическая работа с учащимися с деструктивными проявлениями должна носить комплексный характер. Комплекс социально-психологических и социально-педагогических мер должен применяться на разных этапах проявления деструктивного поведения учащихся. Это позволит скомпенсировать причины и факторы дезадаптации детей, создать условия для

развития личности, предъявить и закрепить социально-одобряемые образцы поведения.

Необходимость определения причин деструктивного поведения несовершеннолетних побудило сотрудников ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» провести исследование. Прежде всего мы проанализировали проблемы, с которыми родители обращаются в наш центр. Основными проблемами стали: 1) сниженный эмоциональный фон, страхи; 2) детско-родительские отношения; 3) суицидальное поведение; 4) агрессивное поведение; 5) проблемы адаптации; 6) трудности в общении со сверстниками. Эти проблемы мы взяли в качестве показателей деструктивного поведения несовершеннолетних.

Сравнительный анализ по годам позволил нам выявить рост обращений по ряду показателей, например, по показателю «сниженный эмоциональный фон, страхи» – с 17 человек в 2019 г., 65 в 2020 г., 111 в 2021 г. до 201 в 2022 г. Таким образом, мы констатируем, что увеличилось количество обучающихся с пессимистическим взглядом на мир, а это непременно будет выражаться в пассивности и безынициативности в жизни класса и школы.

Резкий рост, а именно в 14,25 раза за четыре исследуемых года, выявлен по показателю «взаимоотношения в семье». В 2019 г. обращений по данному показателю было всего 4, а в 2022 г. – 57. Детско-родительские отношения и их гармонизация остаются актуальной проблемой. Полученный в исследовании результат необходимо учитывать сотрудникам школы при планировании работы с родителями.

Тревожная динамика обращений родителей остается по показателю «суицидальное поведение». Число обратившихся родителей (законных представителей) по данной проблеме остается по-прежнему высоким. Сравнительный анализ позволяет определить, что в 2021 г. было максимальное количество обращений по данной проблеме – 74 человека, что на 69 человек больше, чем в 2019 г. В 2022 г. количество обращений родителей по данной проблеме несколько снизилось и составило 65 (минус пять человек). Мы считаем, что данная проблема до сих пор остается актуальной на уровне региона.

Продолжается рост обращений по вопросу «агрессивное поведение детей». С этой проблемой стало обращаться все больше и больше родителей. Количество обратившихся за четыре исследуемых года возросло с 19 человек в 2019 г., 25 – в 2020 г., 35 – в 2021 г. до 53 в 2022 г. В 2022 г. были обращения, связанные не просто с проявлениями агрессивного поведения, а с проявлением буллинга в подростковой среде.

Мы считаем, что особого внимания требует проблема социальной адаптации обучающихся. Количество обращений родителей с проблемами социальной адаптации составляло в 2019 г. 15 человек, в 2020 г. – 44, в 2021 г. – 75, а в 2022 г. данный показатель вырос до 84, что превышает показатель 2019 г. на 69 человек.

Мы понимаем, что проблемы социальной адаптации проявляются у несовершеннолетних по-разному – в межличностных конфликтах, в игнорировании требований взрослых, в безответственном отношении к учебе, в хулиганстве и т. д.

Остаются актуальными проблемы, связанные с трудностями общения со сверстниками. Мы обратили внимание на рост обращений родителей по данной проблеме: с 25 человек в 2019 г. до 71 в 2022 г., что составляет увеличение в 2,8 раза. Данная проблема, по нашему мнению, обусловлена периодом дистантного обучения и снижение количества мероприятий, направленных на развитие навыков коммуникации и сотрудничества. Потребность в общении – базовая для подросткового возраста, неудовлетворение которой ведет к разного рода отклонениям в развитии и поведении несовершеннолетних.

Выявленные нами негативные тенденции требуют своего решения. Прежде всего важна консолидация усилий узких специалистов образовательных организаций (психологов, социальных педагогов) и классных руководителей. Это позволит качественно своевременно решать проблемы и оказывать помощь семьям с детьми.

В условиях образовательных организаций возрастает роль института классных руководителей в вопросах профилактики деструктивного поведения учащихся.

Мы согласны с позицией П.В. Степанова, В.В. Круглова и И.В. Степановой, что классный руководитель – профессиональный педагог, организующий систему отношений между обществом и обучающимся через разнообразные виды воспитательной деятельности классного коллектива, создающий условия для индивидуального самовыражения каждого обучающегося в урочное и внеурочное время и осуществляющий свою деятельность в общеобразовательной организации в целях духовно-нравственного развития обучающихся классного коллектива [1].

Одной из сторон деятельности классного руководителя является деятельность, направленная на формирование классного коллектива как ресурса поддержки детей. Именно классный коллектив способствует успешной социальной адаптации каждого обучающегося. В здоровом классном коллективе снижается риск проявления буллинга. Для помощи классным руководителям системы образования Иркутской области специалистами ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» разрабатываются и реализуются рабочие программы «Роль классного руководителя в формировании классного коллектива как ресурса поддержки обучающихся», «Роль классного коллектива в профилактике деструктивного поведения обучающихся», «Профилактика агрессивного поведения обучающихся», «Профилактика буллинга в образовательной организации».

Мы считаем, что необходима взаимосвязь и взаимоподдержка узких специалистов (педагоги-психологи, социальные педагоги, логопеды, дефектологи) и классных руководителей в вопросах профилактики деструктивного поведения детей и в вопросах выстраивания индивидуального маршрута психолого-педагогической помощи. А это положение актуализирует задачу развития профессиональных компетенций классных руководителей, связанных с профилактикой деструктивного поведения. Классный руководитель должен иметь следующие компетенции: выявлять проблемы деструктивного поведения обучающихся, определять ресурс специалистов, которых необходимо включить в индивидуальную профилактическую работу с ребенком, подбирать формы и ме-

тоды взаимодействия с ним, а также включать обучающегося в воспитательные мероприятия, позволяющие снизить развитие факторов риска (социально-психологические условия, повышающие угрозу деструктивного поведения) и усилить факторы защиты (условия повышающие социально-психологическую устойчивость к воздействию факторов риска).

Нами было проведено исследование компетенций классных руководителей в вопросах профилактики деструктивного поведения учащихся. Исследование проводилось методом анкетирования. В результате мы получили, что 100 % респондентов определили проблему «Роль классного руководителя в профилактике деструктивного поведения обучающихся» актуальной и значимой в современной школе. У 100 % участников семинаров-практикумов возникают проблемы с профилактикой деструктивного поведения.

Одним их профессиональных дефицитов у классных руководителей стала проблема выбора адекватных форм и методов работы с обучающимися в области профилактики деструктивного поведения, соответствующих их возрастным особенностям, интересам, предпочтениям и др.

100 % респондентов обозначили необходимость организации и проведения семинаров, практикумов с обсуждением кейсов, проведения супервизии работы классного руководителя с трудным подростком, с практическим разбором конкретных ситуаций.

Для решения выявленных в процессе исследования проблем профессиональных дефицитов классных руководителей в области профилактики деструктивного поведения обучающихся специалистами ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» была разработана программа стажировочной площадки «Роль классного руководителя в профилактике деструктивного поведения обучающихся». В процессе прохождения стажировки особое внимание уделяется развитию профессиональных компетенций классных руководителей, необходимых для предотвращения социально-негативных проявлений среди обучающихся. Программа стажировки содержит следующие модули:

Модуль 1. «Классный руководитель – ключевая фигура в организации общения в классном коллективе».

Модуль 2. «Благоприятный социально-психологический климат в классном коллективе, как условие профилактики деструктивного поведения обучающихся».

Модуль 3. «Приемы и методы педагогической диагностики для выявления обучающихся, склонных к проявлениям деструктивного поведения».

Модуль 4. «Формы и методы работы классного руководителя, позволяющие минимизировать риск деструктивного поведения обучающихся».

Особенностью реализации стажировочной площадки является выбор специалистами форм представления материала (лекции, практикумы, организационно-деятельностные игры, квест). Особо участники стажировочной площадки отмечают прохождение квеста #ВпоискахКлассногоКлассного.

Всего было проведено 8 стажировок. В них приняли участие 64 классных руководителя. В анкетах обратной связи по результатам стажировки 100 % участников определили необходимость в проведении подобных занятий, и сде-

лали акцент на актуальности и значимости представленной и проработанной информации. Большинство специалистов в разделе анкеты «пожелания» обозначили необходимость продолжения изучения вопросов, рассмотренных в рамках стажировки.

Появление новых социальных вызовов требует нового актуального содержания работы. В связи с этим специалистами ГКУ «Центр профилактики, реабилитации и коррекции» постоянно обновляется содержание рабочих программ для классных руководителей по профилактике деструктивного поведения.

Литература

1. Воспитание на уроке: методика работы учителя: методическое пособие / П.В. Степанов, В.В. Круглов, И.В. Степанова и др.; под ред. П.В. Степанова. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2021. – 94 с.

2. Комлев Ю.Ю. Теории девиантного поведения: учебное пособие / Ю.Ю. Комлев. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Алеф-Пресс, 2014. – 222 с. – URL: http://socio-levkom-1.narod.ru/Monografies/TDP_1.pdf.

3. Методические рекомендации для образовательных организаций по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением / Л.Ю. Вакорина, Н.Н. Васягина, Ю.А. Герасименко и др. – М.: Центр защиты прав и интересов детей, 2018. – 41 с.

УДК 378

О.А. Днепровская, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.В. Слесаренко, кандидат педагогических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. *Развитие высшего педагогического образования на современном этапе обусловлено запросами общества и государства к системе подготовки педагогических кадров и к качеству этой подготовки. С целью повышения качества педагогического образования был разработан механизм обеспечения единства образовательного пространства будущих педагогов – проект «Ядро высшего педагогического образования», цель которого заключается в обеспечении единых подходов к содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны. Методологическими основами данного проекта являются:*

– укрепление единого образовательного пространства подготовки педагогов;

– актуализация задач воспитания и развития личности в учебной и во внеучебной деятельности;

– усиление профессиональной направленности и деятельностного характера подготовки;

– ориентация научных исследований на актуальные задачи развития общего образования.

Осуществление образовательной деятельности вуза в рамках проекта «Ядро высшего педагогического образования» требует от педагогического университета разработки и внедрения новых подходов к формированию образовательных программ высшего образования, основанных на адаптивной модели опережающей подготовки педагогических кадров с учетом формирования гибких компетенций и выстраивания персонифицированных образо-

вательных маршрутов. Благовещенский государственный педагогический университет является победителем программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». В рамках программы были определены стратегические цели университета, ориентированные на преобразование образовательной, научно-исследовательской, молодежной и других сфер деятельности университета. Исходя из указанных вызовов, ***целью исследования*** *является: описание модели новой экосистемы педагогического университета, направленной на повышение качества подготовки выпускников по образовательным программам ВО через комплексное внедрение проектной деятельности в условиях действующих ФГОС ВО.* ***Методы исследования:*** *теоретические – анализ нормативных документов, педагогической и методической литературы по проблеме исследования, эмпирические – наблюдение, сравнение, моделирование.* ***Выводы и рекомендации.*** *Для достижения стратегической цели развития университета необходима трансформация образовательной политики, ориентированная на повышение уровня практикоориентированности образовательных программ, персонализированность и вариативность учебных модулей для удовлетворения образовательных запросов обучающихся. Это возможно на основе изменения форм и содержания образования, исходя из потребностей региона и реального сектора экономики, с включением в учебные планы проектной деятельности (с привлечением работодателей к разработке реальных инновационных проектов в смешанных проектных командах). Основными мероприятиями по внедрению проектной деятельности в учебные планы являются:*

– изменение компонентов образовательной программы по направлениям и профилям подготовки;

– изменение формата и технологий проведения учебных занятий;

– формирование партнерской сети, вовлечение в образовательный процесс всех возможных стейкхолдеров;

– подготовка и сопровождение деятельности преподавателей, реализующих проектную деятельность.

Внедрение предлагаемой модели новой экосистемы педагогического университета в образовательный процесс позволит сориентировать его на результат как образовательный продукт в условиях создания деятельностной среды.

Ключевые слова*: высшее педагогическое образование, экосистема университета, образовательный процесс, проектная деятельность.*

O.A. Dneprovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.V. Slesarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russia

PROJECT ACTIVITY AS ONE OF THE QUALITY INCREASING MECHANISMS IN TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FACING MODERN CHALLENGES

Abstract. *The development of higher pedagogical education at the present stage depends on the demands of society and the state regarding the system of training teachers and the quality of this training. The training of such specialists will make it possible to implement the most ambitious plans for the development of the educational sector and the country as a whole. Among them is the task set by the President of Russia to enter the top ten countries in the world with the best systems of general education. In order to improve the quality of teacher education, a mechanism was developed to ensure the unity of the educational space of future teachers – the project "The Core of Higher Pedagogical Education", the purpose of which is to provide common approaches to the content of practical, methodological and subject training of a teacher and the conditions for its implementation in any university in the country. The methodological foundations of this project are:*

– strengthening the unified educational space for the training of teachers;

– actualization of the tasks of education and development of the personality in educational and extracurricular activities;

– strengthening the professional orientation and activity nature of training;

– orientation of scientific researches to actual problems of development of the general education.

The implementation of the educational activities of the university within the framework of the project "The Core of Higher Pedagogical Education" requires the pedagogical university to develop and implement new approaches to the formation of educational programs of higher education based on an adaptive model of advanced training of teaching staff, taking into account the formation of flexible competencies and building personalized educational routes. Blagoveshchensk State Pedagogical University is the winner of the "Priority 2030" strategic academic leadership program. Within the framework of the program, the strategic goals of the university were determined. They focus on the transformation of the educational, scientific, youth and other areas of the university. Based on these challenges, ***the aim of the study*** *is: to describe a model of a new ecosystem of a pedagogical university aimed at improving the quality of training of graduates in educational programs of higher education through the integrated implementation of project activities in the context of the existing Federal State Educational Standards of Higher Education.* ***Research methods:*** *theoretical – analysis of normative documents, pedagogical and methodological literature on the research problem, empirical – observation, comparison, modeling.* ***Conclusions and recommendations.*** *To achieve the strategic goal of the university development, it is necessary to transform the educational policy, focused on increasing the level of practice-oriented educational programs, personalization and variability of training modules to meet the educational needs of students. This is possible on the basis of changing the forms and content of education, based on the needs of the region and the real sector of the economy, with the inclusion of project activities in the curricula (with the involvement of employers in the development of real innovative projects in mixed project teams). The main activities for the introduction of project activities in the curricula are:*

– changing the components of the educational program in areas and profiles of training;

– changing the format and technologies for conducting training sessions;

– formation of a partner network, involvement in the educational process of all possible stakeholders;

– preparation and support of the activities of teachers implementing project activities.

The introduction of the proposed model of the new ecosystem of the pedagogical university in the educational process will allow it to be oriented towards the result as an educational product in the conditions of creating an activity environment.

Keywords: *higher pedagogical education, university ecosystem, educational process, project activity.*

В настоящее время высшее педагогическое образование ориентировано на обеспечение единых подходов к содержанию предметной, методической и практической подготовки педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны, и следовательно, на формирование единых профессиональных компетенций.

Школа является заказчиком и партнером педагогического образования. Ясно, что его содержание должно соответствовать ФГОС общего образования, программам школьных предметов, быть ориентированным на новые учебники и современные образовательные ресурсы [2].

Основным документом, регламентирующим деятельность образовательных учреждений, является Федеральный государственный образовательный стандарт. В нем определены предметные, метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы, а также условия ее реализации.

Основная образовательная программа, в соответствии с ФГОС, должна обеспечивать:

– создание условий для интеграции урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также их самостоятельной работы по подготовке и защите индивидуальных проектов;

– формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и другие формы), возможность получения практико-ориентированного результата;

– практическую направленность проводимых исследований и индивидуальных проектов [4].

Программа должна содержать описание целей и задач, особенностей, основных направлений, планируемые результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

В процессе реализации основной образовательной программы обучающимся должны быть созданы условия для выполнения индивидуального проекта в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом.

Таким образом, необходимы значительные изменения в подготовке современного педагога, тем более что Стандарт прямо указывает, что «у педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе умения... организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся, выполнение ими индивидуального проекта» [4].

Согласно методическим рекомендациям, сформулированным в проекте «Ядро высшего педагогического образования», в структуре подготовки будущего педагога выделяется модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, который нацелен на формирование исследовательских и проектных навыков, требуемых для написания курсовых работ и проектов, выпускных квалификационных работ, а также работ аналитического и прикладного характера [3]. Предполагается, что при изучении дисциплин модуля студенты не только овладеют навыками осуществления проектно-исследовательской деятельности, но и научатся организовывать ее в образовательных учреждениях.

В методических рекомендациях по разработке структуры и содержания педагогического образования определены объем, формы отчетности и место проведения дисциплин и практик по данному модулю (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности

Наименование дисциплины	Количество зачетных единиц
Методы исследовательской и проектной деятельности	3
Методы математической обработки данных	3

Таблица 2

Рекомендуемый минимальный объем практик по модулю

Наименование модуля	Зачетные единицы		
	Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	Минимальное количество
Модуль учебно- исследовательской и проектной деятельности	9	0	9

По нашему мнению, распределение дисциплин и практик согласно методическим рекомендациям, сформулированным в проекте «Ядро высшего педагогического образования», представленное в табл. 3, не в полной мере способствует эффективной организации проектной деятельности в педагогическом вузе. Дисциплины основных образовательных программ, предполагающие формирование компетенций в области учебно-исследовательской и проектной деятельности, должны быть предусмотрены в каждом семестре. Непрерывное включение студентов в проектную деятельность позволит им накопить опыт, сформировать компетенции и культуру проектной работы [1].

Таблица 3

Примерный учебный план модуля учебно-исследовательской и проектной деятельности

Наименование	Форма контроля с номером семестра		Номера семестров для изучения
	Зачет	Зачет с оценкой	
Методы исследовательской и проектной деятельности	4/5		4/5
Методы математической обработки данных	6		6
Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)		4/6	4/6
Производственная практика, научно-исследовательская работа		8/10	8/10

С целью формирования компетенций, необходимых для развития проектного мышления, считаем необходимым включить в учебный план такие дисциплины и практики, которые позволят студентам:

– получить навыки проведения научно-исследовательской работы, организации совместной деятельности и управления совместной деятельностью, опыт взаимодействия в проектных командах и управления ими;

– получить знания о типологии и классификации проектов, этапах проектирования, способах представления результатов (продуктов) проектной и исследовательской деятельности;

– овладеть умениями проводить самоанализ, диагностику собственных компетенций, проектирование траектории своего профессионального роста и личностного развития;

– получить знания о принципах организации, сущности и функциях, особенностях, достоинствах и преимуществах проектно-исследовательской деятельности в школе.

Для решения данной задачи предлагаем включить в учебный план дисциплины «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности» и «Проектный практикум», а также в качестве учебных практик – технологическую практику (проектную) и практику по получению первичных навыков научно-исследовательской работы, в качестве производственной практики – научно-исследовательскую работу (преддипломную практику) (табл. 4). Главная идея заключается в том, чтобы обучение научно-исследовательской и проектной деятельности было непрерывным, начиная со 2 курса.

Таблица 4

Распределение дисциплин по семестрам, с указанием объема

	1 семестр	2 семестр
1 курс		
2 курс		Основы научно-исследовательской и проектной деятельности – 2 з. е.
3 курс	Проектный практикум – 2 з. е.	Технологическая практика (проектная) – 3 з. е.
		Практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы – 3 з. е.
4 курс	Проектный практикум – 2 з. е.	Технологическая практика (проектная) – 3 з. е.
5 курс		Научно-исследовательская работа (преддипломная) – 6 з. е.

Дисциплина «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности» (4 семестр) направлена на получение первичных знаний об организации, проведении, представлении результатов научного исследования, способствует формированию и развитию компетенций в области организации проектной деятельности, дает представление об организации и осуществлении проектно-исследовательской деятельности в школе.

Дисциплина «Проектный практикум» (5 и 7 семестры) направлена на формирование у студентов компетенций, позволяющим им овладеть навыками

использования специфических практических методов при разработке и реализации различных типов проектов.

Практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы (6 семестр) направлена на развитие у студентов способности к поиску, объективной оценке научной информации, самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам, формирование умения решать профессиональные задачи на основе научных знаний, способности самостоятельно осуществлять научно-исследовательский поиск в инновационных условиях.

Программой практики предусмотрены следующие виды работ:

1. Написание и подготовка к публикации научной статьи.
2. Подготовка выступления и презентации для участия в студенческих научно-практических конференциях.
3. Сбор и интерпретация экспериментальных и эмпирических данных.
4. Математическая обработка результатов эксперимента.
5. Подбор тем проектов, обоснование их актуальности.
6. Разработка и защита проекта.

Технологическая практика (проектная) (6 и 8 семестры) позволит сформировать у студентов общее представление о содержании, формах, методах и направлениях профессиональной деятельности при выполнении проектов; систематизировать, закрепить, развить и практически применить знания, умения и навыки профессиональной деятельности в области разработки и руководства проектами и управления инновациями. В 8 семестре предполагается проведение практики на базе образовательных учреждений с целью обеспечения деятельности по написанию и защите индивидуальных проектов школьниками.

Научно-исследовательская работа (преддипломная) (10 семестр), в процессе которой студенты проводят теоретическое и эмпирическое исследование по теме выпускной квалификационной работы (ВКР) и представляют анализ полученных результатов, позволяет окончательно сформировать компетенции в области научно-исследовательской деятельности.

Организованная подобным образом проектная деятельность в процессе реализации основных образовательных программ подготовки будущих педагогов позволит:

– повысить мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс;

– вовлечь студентов в инновационную деятельность и как следствие сформировать у них проектные компетенции;

– выявить талантливых студентов, способных реализовать себя в проектах различных уровней;

– приобрести обучающимися знания, умения и опыт организации научно-исследовательской и проектной деятельности в образовательных учреждениях;

– привлечь работодателей и представителей реального сектора экономики к реализации образовательного процесса;

– сформировать культуру проектной деятельности.

Все вышесказанное обеспечит формирование у студентов комплекса универсальных и профессиональных компетенций и, как следствие, будет способствовать повышению качества подготовки педагогических кадров.

Таким образом, предлагаемая трансформация образовательного процесса, не противоречащая идее единого подхода к содержанию предметной, методической и практической подготовки педагога («Ядро высшего педагогического образования»), сделает возможной реализацию различных образовательных, научно-исследовательских, социокультурных, международных культурно-образовательных проектов, позволяющих объединить образовательные организации области и региона в единый педагогический кластер, что, в свою очередь, сделает педагогический вуз центром педагогического образования региона.

Литература

1. Методические рекомендации для образовательных организаций высшего образования по формированию экосистемы, направленной на развитие практик сопровождения обучающихся при подготовке и защите выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом». – URL: https://new.tstu.tver.ru/documents/a40r6f8io6.PDF/ (дата обращения: 10.04.2023).

2. Муштавинская И.В Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования / И.В. Муштавинская, М.Б. Сизова. – URL: https://rcneftegorck.ru/wp-content/uploads/2020/08/metod.-rekomendaczii-ind.-proekt-soo-2019.pdf/ (дата обращения: 10.04.2023).

3. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации (вместе с Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (Ядро высшего педагогического образования))». – URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/ (дата обращения: 10.04.2023).

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/ (дата обращения: 10.04.2023).

УДК 378

Е.В. Дудышева, кандидат педагогических наук, доцент,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина,
г. Бийск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ РАСПРЕДЕЛЕННЫХ ПРАКТИК ВЗАИМНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *Практический опыт наставничества для будущих педагогов имеет значимость как с позиций профессиональной деятельности и работы с обучающимися, так и эффективных коммуникаций молодых выпускников в коллективах образовательных организаций. Подобный опыт студенты могут приобрести в командных проектах предметной и методической направленности. Академическое наставничество применяется для повышения качества образовательных результатов, но оно, как правило, имеет односторонний характер и сопутствующие ограничения.* ***Проблема исследования:*** *каковы условия реализации эффективных практик наставничества «студент – студент» в проектной подготовке будущих педагогов?* ***Целью исследования*** *является выявление условий для взаимного наставничества в командах студентов педвузов с учетом будущей профессиональной деятельно-*

сти. ***Методы исследования:*** *педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ образовательных результатов командных проектов, сетевое моделирование коммуникаций.* ***Выводы и рекомендации.*** *Применение приемов геймификации способствует принятию ситуаций наставничества как внутри команд, так и с привлечением других студентов. Практики взаимного наставничества для студентов педвузов могут способствовать формированию методических и коммуникативных навыков будущих педагогов при условии применения технологий междисциплинарного учебно-профессионального проектирования.*

Ключевые слова: *педагогическое образование, распределенное обучение, учебно-профессиональное проектирование, командные проекты, взаимное наставничество*

E.V. Dudysheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Shukshin Altay State University for Pedagogy and Humanities,
Biysk, Russia

IMPLEMENTATION OF MUTUAL MENTORING DISTRIBUTED PRACTICES WITH PROJECT TECHNOLOGIES USING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *The practical experience of mentoring for future teachers is significant both from the standpoint of professional activities and work with school students, and effective communications of young graduates in the teams of educational organizations. Students can gain such experience in team projects of a subject and methodical orientation. Academic mentoring is used to improve the quality of educational outcomes, but it tends to be one-sided and has associated limitations.* ***Research problem:*** *what are the conditions for the implementation of effective practices of mentoring "student – student" in the project training of future teachers?* ***The purpose of the research*** *is to identify the conditions for mutual mentoring in students' teams of pedagogical universities, considering future professional activities.* ***Research methods:*** *pedagogical observation, questioning, analysis of educational results of team projects, communications network modeling.* ***Discussion and conclusions.*** *The use of gamification techniques contributes to the adoption of mentoring situations both within teams and with the involvement of other students. Practices of mutual mentoring for students of pedagogical universities can contribute to the formation of methodical and communication skills of future teachers, provided that the technologies of interdisciplinary educational and professional design are applied.*

Keywords: *pedagogical education, distributed learning, educational and professional design, team projects, mutual mentoring*

Введение. Деятельности наставничества в современном образовании придается особая значимость. Практический опыт наставничества для студентов педвузов – будущих педагогов важен как с позиций профессионально-педагогической деятельности в работе с обучающимися, так и с позиций эффективных коммуникаций молодых выпускников в коллективах образовательных организаций. Вследствие изменений социально-экономических условий и запросов в связи с цифровой трансформацией общества практическая деятельность стала носить распределенный характер по временным и территориальным факторам. Необходимый опыт продуктивной распределенной деятельности студенты педвузов могут приобрести в командных проектах предметной и методической направленности во время проектных практик технологической направленности.

Теоретический анализ литературы. Наставничество в образовательном процессе вуза может приобретать различные формы. Академическое наставничество, как правило, применяется для повышения качества образовательных результатов, но оно зачастую имеет односторонний характер и сопутствующие ограничения [8]. В профессиональных организациях применяются различные формы практик наставничества, такие как менторинг, коучинг, баддинг [1], которые могут быть индивидуальными или командными. Для педагогики высшего образования наиболее важно совместное и индивидуальное развитие студентов в командной работе, которое реализуется через такую форму, как баддинг, и выходит за границы коммуникаций формального образования [5]. Такое наставничество друг друга участниками близкого уровня является взаимным как с точки зрения коммуникаций [6], так и с позиций развития профессиональных компетенций [3]. Действительно, наставнические практики в педагогическом образовании имеют взаимный эффект и одинаково применимы для совершенствования компетенций наставников и наставляемых [7].

Практики наставничества в образовательном процессе также могут различаться по применяемым технологиям и формам обучения. Распределенное обучение в высшем профессиональном образовании способствует «расширению взаимодействия и сотрудничества обучающихся, обогащению их учебного и профессионального опыта» [2, с. 21]. Поэтому исследование распределенных практик взаимного наставничества не только актуально, но и значимо с позиций педагогической науки. Распределенная командная работа студентов эффективно сочетается с проектными технологиями обучения. Она приобретает высокую практическую значимость при использовании учебно-профессионального проектирования в подготовке будущих педагогов [4].

Целью исследования является выявление условий для взаимного наставничества в командах студентов педвузов с учетом будущей профессиональной деятельности.

База исследования. В исследовании приняла участие академическая группа студентов педагогического бакалавриата профиля «Физика и информатика» Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина в период проведения проектно-технологических практик.

Методы исследования: педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ образовательных результатов командных проектов, сетевое моделирование коммуникаций.

Результаты исследования. Проектно-технологическая практика по информатике для студентов педагогического бакалавриата профиля подготовки «Физика и информатика» Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина была разбита на два этапа. Первый этап практики был проведен в конце 6 семестра, второй этап – в начале 7 семестра. На каждом этапе студентам было предложено разбиение на команды для выполнения и документирования учебно-профессиональных проектов.

Задания первого этапа включали командную разработку цифрового образовательного ресурса – прикладной компьютерной программы или цифровой

экскурсии образовательного назначения. В частности, были разработаны программа для моделирования работы с линзами, экскурсия по историческому зданию бывшего физико-математического факультета и другие. Отчеты по практике отражали предварительно согласованные требования на проектные продукты, структурно-функциональные модели предметной области, результаты тестирования.

Практика проходила в распределенном формате, в том числе, проводились фотосъемки различных локаций. Систематическое обращение за консультацией к педагогу в командных проектах студентов не могло быть достаточно оперативным из-за кратких сроков проектной практики (две недели). Педагогическое наблюдение во время контактной работы, а также анкетирование с последующим сетевым моделированием формальных и неформальных студенческих коммуникаций при выполнении проектов продемонстрировали возникшие примеры наставничества «студент – студент» как внутри команд, так и между успевающими по графику и отстающими командами – в условиях, когда ни один из обучающихся предварительно не владел осваиваемыми на практике технологическими навыками. Ситуация наставничества сложно принималась академически успевающими студентами, так как они не были готовы к помощи со стороны своих одногруппников.

Во время второго этапа проектно-технологической практики по информатике студенты также распределились на команды, не меняя их состав. Они выполняли проектные задания по созданию двух образовательных видеороликов – краткого видео игрового характера для обучающихся с элементами геймификации и видео методической направленности для консультации учителей по использованию цифрового оборудования, в том числе, в целях реализации практик взаимного наставничества в школьных коллективах. Все студенты решили использовать школьный учебный материал предметной области «Физика». Таким образом, проектирование имело выраженную междисциплинарную учебно-профессиональную направленность.

При подготовке отчета необходимо было предоставление дополнительного учебно-методического материала, пригодного для инструктажа студентов разных профилей для съемки и обработки образовательных видеоинструкций и заданий. Повторный этап технологии учебно-профессионального проектирования, реализованной в ходе проектно-технологической практики, стимулировал развитие как коммуникативных навыков командной работы, так и опыта взаимного наставничества.

Ситуация наставничества проявлялась намного чаще, участники команды находили согласие в подготовке и изложении новых для всех участников способов и инструментов реализации проектов. Особенно данной ситуации способствовала работа над игровыми видеоматериалами для школьников, что свидетельствует о новом потенциале приемов геймификации в методической подготовке будущих учителей. Анализ проектных продуктов также продемонстрировал, что для будущих педагогов опыт обратного наставничества, даже в форме учебного инструктажа, позволяет формировать наставнические и методические компетенции для обучения школьников и сверстников.

Заключение. Практики взаимного наставничества в командных проектах могут способствовать формированию методических и коммуникативных навыков будущих педагогов при использовании технологий междисциплинарного учебно-профессионального проектирования, в частности технологий предметной области информатики и содержания общепрофессиональной методической подготовки студентов педвузов. Применение приемов геймификации во время проведения проектно-технологических практик способствует принятию неравенства, возникающих в ситуациях наставничества как внутри команд, так и с привлечением студентов других команд.

Литература

1. Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.

2. Бойченко Г.Н. Распределенное образование и обучение: основные тенденции и перспективы / Г.Н. Бойченко, Л.И. Кундозерова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 20–24.

3. Нугуманова Л.Н. Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 182–184.

4. Дудышева Е.В. Организация совместной учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических вузов и школьных учителей как способ совершенствования профессиональных компетенций в контексте трендов развития современного образования / Е.В. Дудышева, Т.А. Гусева, О.Н. Макарова и др. // Гуманизация образования. – 2021. – № 4. – С. 83–99.

5. Чуланова О.Л. Возможности и риски наставничества и баддинга как методов обучения и развития персонала / О.Л. Чуланова // Материалы Афанасьевских чтений. – 2018. – № 1 (22). – С. 37–48.

6. Galanek J.D. Mentoring in Higher Education IT, 2019: research report / J.D. Galanek, C. Shana. – Louisville: ECAR, 2019.

7. Karathanos-Aguilar K. Co-teaching as an opportunity for mentor teacher professional growth / K. Karathanos-Aguilar, L. Ervin-Kassab // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. – 2020. – Vol. 11. – Is. 3. – P. 245–261.

8. Tinoco-Giraldo H. E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research / H. Tinoco-Giraldo, E. Torrecilla-Sanchez, F. Garcia-Peñalvo // Sustainability. – 2020. – No. 12. – P. 4344.

УДК 372.851

З.А. Дулатова, кандидат физико-математических наук, доцент,
А.И. Ковыршина, кандидат физико-математических наук, доцент,
Е.С. Лапшина, кандидат физико-математических наук, доцент,
Н.Н. Штыков, кандидат физико-математических наук, доцент,
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия

АБСТРАГИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В соответствии с современными темпами и направлениями развития общества в условиях взрывного роста информации, средств ее получения и преобразования все более актуальным становится ориентация образования на формирование и развитие у обучающихся способов познавательной деятельности, особенно в ее знаково-символической компоненте. Основой знаково-символической познавательной деятельности является операция абстрагирования, целенаправленному формированию и развитию которой, к сожалению, уделяется недостаточно внимания в работах специалистов по теории методике предметного обучения, в том числе и математике. При этом общепризнанным фактом является то, что обучение математике, в силу абстрактности ее содержания, наиболее приспособлено к решению задачи содействия освоению обучающимися операции абстрагирования. Это и определило содержание нашего исследования.* ***Целью исследования*** *является: обоснование целесообразности актуализации применения разных видов абстрагирования в процессе обучения математике.* ***Методы исследования:*** *анализ философской, математической, психологической и педагогической литературы; теоретическое обоснование авторского подхода к исследованию проблем формирования и развития у обучающихся способов познавательной деятельности; конструирование дидактических и методических материалов; опрос; статистические методы обработки информации.* ***Выводы и рекомендации.*** *Исследование обосновывает необходимость актуализации разных форм абстрагирования в процессе организации освоения теоретических положений математики и их применения к решению задач. Результаты исследования могут быть широко использованы в практике обучения математике в образовательных организациях разного уровня: от школы до вуза.*

Ключевые слова: *знаково-символьная познавательная деятельность, общелогические действия, абстрагирование.*

Z.A. Dulatova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
A.I. Kovyrshina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
E.S. Lapshina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
N.N. Shtykov, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Irkutsk State University,
Irkutsk, Russia

ABSTRACTION AS THE BASIS OF SIGN-SYMBOLIC COGNITIVE ACTIVITY

Abstract. *In accordance with the modern pace and directions of society development in the context of the explosive growth of information, means of its receipt and transformation, the orientation of education on the formation and development of student's cognitive activity, especially in its sign-symbolic component, is becoming increasingly important. The basis of sign-symbolic cognitive activity is the operation of abstraction, the purposeful formation and development of which, unfortunately, is not given enough attention in the works of specialists in the theory of methods of subject teaching, including mathematics. However, it is generally recognized that teaching mathematics, by*

virtue of its abstract content, is the most adapted to the task of facilitating students' mastering of the operation of abstraction. This determined the content of our study. ***The aim of the study*** *is: to substantiate the feasibility of actualizing the use of different types of abstracting in the process of teaching mathematics.* ***Research methods:*** *analysis of philosophical, mathematical, psychological and pedagogical literature; theoretical substantiation of the author's approach to the study of the problems of formation and development of cognitive activity methods in students survey; design of didactic and methodological materials; survey; statistical methods of information processing.* ***Conclusions and recommendations.*** *The study substantiates the need to actualize different forms of abstracting in the process of organizing the mastering of theoretical provisions of mathematics and their application to problem solving. The results of the study can be used in the practice of teaching mathematics in educational organizations of different levels: from school to university.*

Keywords: *sign-symbolic cognitive activity, general logical actions, abstracting.*

Введение. В стандартах начального и основного общего образования среди целей предметного обучения особо выделяется овладение обучающимися учебными знаково-символическими средствами: замещением, моделированием, кодированием и декодированием информации, логическими операциями [5, 6]. В основе знаково-символической деятельности лежит общелогическая операция абстрагирования. Действительно, процесс замещения начинается с установления сходства одних объектов с другими на основе выделения отдельных свойств (признаков, компонент, связей и т. д.) этих объектов и отвлечения от других свойств, что составляет суть изолирующей абстракции. Этот же вид абстракции применяется и при моделировании, кодировании и декодировании, основу которых, в свою очередь, составляет замещение.

Продолжая исследования роли общелогических и формально-логических операций (см., например, [2, 3]), мы рассматриваем значение видов абстрагирования в математическом образовании.

Теоретический анализ литературы. *Абстрагирование* определяется как умственная операция, результатом которой является образование новых понятий за счет отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемых объектов (предметов, явлений, событий) с одновременным выделением интересующих исследователя свойств (прежде всего существенных). Результатом абстрагирования являются не только абстрактные понятия, определяемые в логике как понятия о свойствах объектов и отношениях между объектами, но конкретные общие понятия о классах объектов. Абстрагирование является основой метода познания, определяемого как метод восхождения от конкретного к абстрактному. Этот метод широко применяется в процессе формирования новых понятий и построения моделей разнообразных объектов. В.А. Штофф рассматривает модель как особую форму научной абстракции. Модель выполняет роль идеализированного объекта, в построении которого осуществляется абстрагирование [7].

Д.В. Горский указывает различные виды абстрагирования [1]:

1) *изолирующая абстракция* – отвлечение от того, что в данном контексте рассмотрения объекта не имеет существенного значения;

2) *абстракция отождествления* – формирование нового объекта, наделенного выделенными в исходных объектах общими признаками (свойствами), существенными в данном контексте;

3) *абстракция вычленения части* – выделение части объекта, отвлечение от целого;

4) *конструктивизация* – абстракция отвлечения от неопределенности предметов или процесса;

5) *абстракция идеализации* – формирование нового объекта, не существующего в природе, наделенного свойствами, упрощающими процесс изучения исходных объектов;

6) *абстракция потенциальной осуществимости* – рассмотрение бесконечного пошагового дискретного процесса, т. е. процесса, за каждым шагом которого есть следующий шаг;

7) *абстракция актуальной бесконечности* – рассмотрение бесконечного множества объектов как единого, окончательно сформированного объекта.

Все формы абстрагирования связаны между собой и другими общелогическими операциями и используются комплексно в процессе формирования понятий. С объемом и содержанием понятия связывают операции обобщения и конкретизации. Обобщение определяется как операции перехода от данного понятия к понятию с большим объемом. Конкретизация – переход от данного понятия к понятию с меньшим объемом. В процессе обобщения понятия из его содержания удаляются некоторые признаки, т. е. проводят изолирующую абстракцию. В процессе конкретизации, наоборот, добавляются признаки в содержание понятия.

Так как с каждым понятием связаны такие его характеристики, как имя, объем и содержание, то естественно определить связь операции абстрагирования с этими характеристиками. Следует отметить, что далеко не для всех понятий можно строго определить объем и содержание. Большая часть понятий формируется у нас в процессе демонстрации и именования объектов, относящихся к нему. В основном только научные понятия, и то не все, имеют строгие определения, в которых перечисляются все необходимые и достаточные признаки из его содержания. Неоправданность стремления повысить уровень строгости изложения математической теории в школьной учебной литературе за счет излишнего абстрагирования отмечал А. Пуанкаре [4].

Выделяют абстракции первого, второго, третьего и т. д. уровней. К абстракциям первого уровня относят понятия, являющиеся именами классов реально существующих однотипных объектов, получающиеся в процессе абстракции отождествления этих объектов по определенным общим свойствам. Абстракциями второго уровня являются понятия, получающиеся в процессе обозначения в понятии результата объединения в один класс абстракций первого уровня, обладающих общими свойствами. Третий уровень получается из второго и т. д. [7].

Целью исследования является: обоснование целесообразности актуализации применения разных видов абстрагирования в процессе обучения математике. Заметим, что обучение абстрагированию как логической операции не должно вызывать повышение уровня абстрактности изложения теоретических основ математики. Предлагается переходить к абстрактным математическим моделям, стартуя от материальных объектов [4].

База исследования. В исследовании приняли участие 110 обучающихся 4-х классов школ г. Иркутска.

Методы и методики исследования:

– анализ философской, математической, психологической и педагогической литературы;

– теоретическое обоснование авторского подхода к исследованию проблем формирования и развития у обучающихся способов познавательной деятельности;

– конструирование дидактических и методических материалов;

– опрос;

– статистические методы обработки информации.

Участникам были предложены математические задания, выполнение которых требовало лишь базовых математических представлений (арифметические действия, четность чисел, основные геометрические фигуры). Логическая структура заданий характеризовалась разнообразием. Ответам участников были присвоены ранги, в зависимости от проявленного уровня понимания текста задания. Подробное описание эксперимента представлено авторами в [3]. В настоящей статье будут изложены результаты качественного анализа результатов опроса.

Результаты исследования. В качестве примера формирования разноуровневых математических абстракций можно рассмотреть процесс формирования понятия о некоторых видах чисел. Натуральные числа вводятся как результат отождествления количественных характеристик конечных множеств объектов, между которыми можно установить взаимно однозначное соответствие. При этом используется изолирующая абстракция от природы объектов, образующих отождествляемые множества. Натуральные числа можно рассматривать как абстракции первого уровня. Целые числа, определяемые как классы пар натуральных чисел, являют собой абстракцию второго уровня.

Примерами математических абстракций, в результате которых образовываются понятия для фиксации свойств объектов и отношений между объектами являются понятия положительность, отрицательность, непрерывность, равенство, параллельность, перпендикулярность и т. д. Всякий математический объект является примером абстракции идеализации. Абстракция потенциальной осуществимости выражается в том, что за каждым натуральным числом есть следующее натуральное число. Это составляет основу для индуктивного введения натуральных чисел. Примеры использования абстракции актуальной бесконечности: «Рассмотрим множество всех натуральных чисел», «Рассмотрим все точки отрезка».

Следует отметить, что любое применение операции обобщения происходит в процессе выполнения абстракций изоляции и отождествления понятий. Так вводятся понятия переменных, параметров, уравнений, определяются общие суждения и умозаключения. В основе сравнения объектов с целью установления их сходства или различия также лежат абстракции изоляции и отождествления. При тождественном преобразовании алгебраического выражения происходит сравнение этого выражения с формулой, описывающей соответ-

ствующий закон. При этом мы абстрагируемся от конкретного вида членов выражения и отождествляем с членами формулы на основе их предполагаемой роли (функционального назначения). Таким образом, даже простейшие алгебраические преобразования производятся в результате сложного мыслительного процесса, включающего процесс применения системы общелогических действий, в котором абстрагирование играет ключевую роль.

Можно классифицировать операции абстрагирования, обобщения и конкретизации по количеству и типу признаков, используемых при их выполнении. Например, классификация изолирующей абстракции может быть следующей:

– изолирующая абстракция в процессе обобщения понятия за счет отвлечения от одного признака;

– изолирующая абстракция в процессе обобщения понятия за счет отвлечения от двух и более признаков.

Абстракция идеализации может быть отнесена к одному из классов:

– абстракция идеализации, результатом которой является новый объект, обладающий предельным значением одной из характеристик исходных объектов;

– абстракция идеализации, результатом которой является новый объект, обладающий предельными значениями двух и более из характеристик исходных объектов.

Пример другого основания для классификации – цель применения операции (абстрагирования, конкретизации, обобщения).

В результате проведенного авторами эксперимента было получено более сотни ответов на задания логико-математического характера. Для выполнения заданий не требовалось знаний, выходящих за рамки курса 2 класса. Каждому решению был присвоено числовое значение (ранг) для характеристики степени понимания логической структуры задания и требований к его выполнению. К примеру, максимальный ранг 4 имели решения, в которых школьник полностью понимает содержание задания и понимает, какое логическое обоснование собственного решения от него требуется. Ранг 3 ставился в соответствие решениям, где ребенок понимал содержание задания, но допускал неточность в его выполнении, либо не понимал, как обосновать свое решение. Случаям отсутствия решения или непонимания задания соответствовали ранги 1 и 2.

Таким образом, было получено следующее распределение (табл. 1).

Таблица 1

Выполнение заданий

	Ребенок понимает задание	Ребенок не понимает задание
	Ранг 3 или 4, в %	Ранг 1 или 2, в %
Задание № 1	40	60
Задание № 2	75	25
Задание № 3	33	67
Задание № 4	74	26
Задание № 5	32	68

В нашем исследовании нас пока не интересует более тонкая дифференциация уровней выполнения. Мы видим, что основное затруднение школьников состояло в понимании собственно условий заданий. По трем заданиям условие было понято менее, чем половиной участников. Для большей ясности приведем текст задания № 1: «Если кучу песка пересыпать в 6 одинаковых мешков, то 5 мешков будут заполнены, а в шестой мешок можно еще насыпать 20 кг песка. Если же эту кучу пересыпать в 5 таких же мешков, то останется еще 70 кг песка в куче. Сколько кг песка входит в один мешок?» [3]. В задании № 3 требовалось найти наименьшее число с четными цифрами и фиксированной суммой цифр, а в задании № 5 – построить конструкцию из разноцветных шариков, для которой заданные высказывания являются истинными. Поскольку участники давали развернутые ответы на задания, у экспертов была возможность оценить уровень понимания условия школьником. К примеру, в задании № 3 многим участникам было неясно, что объектом поиска является число, а не набор цифр. Были решения, в которых представленное число не являлось наименьшим, или содержало одну-две нечетные цифры, но при этом участник демонстрировал понимание того, что требуется найти, какие условия должны быть выполнены.

Отдельное внимание уделим заданию № 1. Ответ на эту задачу быть следующий. Когда в первый раз рассыпаем песок по мешкам, получаем 5 полных мешков и шестой мешок, в котором 20 кг песка. Когда рассыпаем во второй раз, получаются те же 5 полных мешков и шестой мешок, в который не досыпали 70 кг. Значит, в мешок входит 70 кг плюс 20 кг, всего 90 кг песка. Условие задачи имеет наглядную графическую иллюстрацию. Формулировка задания в явном виде не содержит ни одного математического объекта. Для ее решения достаточно произвести одно арифметическое действие. Казалось бы, это задание должно быть наиболее ясным для школьника младших классов. Но при проведении опроса задание № 1 вызывало недоумение у многих участников. Это свидетельствует о наличии проблемы с кодированием и декодированием информации через замещение текстовой информации на графическую (при арифметическом решении) или символьную (при алгебраическом решении) информацию и наоборот. Наиболее эффективной помощью от эксперта был совет представить себе мешки с песком («представить картинку»).

Хотя формулировка задания близка по содержанию к традиционным задачам школьного учебника, логическая структура задания оказалась непривычной для участников. Таким образом, абстрагирование как общелогическая операция имеет большое значение при выполнении математических заданий, в которых не требуется применение алгебраической техники, не требуется владение аксиоматическим методом.

Заключение. Приведенные примеры проявления разных видов абстрагирования в математических теориях и задачах (от начальной школы до вуза) свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования общелогических методов познания в целом и абстрагирования в частности. Формирование не может происходить путем добавления в содержание курса математики и диагностических работ по математике типовых заданий определенного (пусть даже и нового) типа. В обучении требуется показывать и объяснять логические

основы изучаемых методов и моделей, не увеличивая при этом избыточно уровень абстрактности изложения теории.

Литература

1. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий / Д.П. Горский. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. – 353 с.

2. Дулатова З.А. Средства развития общелогического универсального учебного действия анализа и культуры его трансляции в процессе подготовки будущих учителей математики / З.А. Дулатова, А.И. Ковыршина, Е.С. Лапшина, Н.Н. Штыков // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 48–57.

3. Дулатова З.А. Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий / З.А. Дулатова, А.И. Ковыршина, Е.С. Лапшина, Н.Н. Штыков // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 43–54.

3. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре. – М.: Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1990. – С. 455–475.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://fgosreestr.ru/educational-standard/ (дата обращения: 19.04.2023).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://fgosreestr.ru/educational-standard/ (дата обращения: 19.04.2023).

6. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – С. 151–165.

УДК 378

П.В. Замкин, кандидат педагогических наук, доцент,
Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. *В современном российском и зарубежном образовании происходят глубинные процессы трансформации, их характеризует возрастающая динамичность и неопределенность. Эффективность профессионального труда педагога все более связана с его готовностью работать в поисковом и экспериментальном режиме. Этим обусловлена необходимость повышения роли исследовательского компонента в профессиональной подготовке педагога и обеспечения условий реализация им полученных компетенций в педагогической деятельности. В образовательных системах различных стран мира прочно утверждаются две взаимосвязанные парадигмы подготовки педагога – практико-ориентированная и исследовательская, смещающие акценты в позиции современного учителя с функционального выполнения трудовых действий к педагогу-исследователю, способному к аналитическому и рефлексивному мышлению, непрерывному самообразованию и совершенствованию образовательной практики.* ***Цель исследования*** *заключается в изучении российских и зарубежных моделей школьно-университетского взаимодействия, в рамках которых эффективно обеспечивается процесс практико-ориентированной подготовки студента-исследователя и включение учителей школ в исследовательскую деятельность, связанную с актуальными проблемами и вызовами образовательной практики и профессионально-личностным развитием педагога.* ***Методы исследования:*** *историко-педагогический и сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование, изучение педагогического опыта, диа-*

гностический эксперимент. ***Выводы и рекомендации.*** *Анализ зарубежных вузовских программ показывает, что подготовка к исследовательской деятельности и исследования в реальной профессиональной практике приобретают в образовательных системах разных стран сквозной характер, пронизывая весь процесс подготовки будущих педагогов в вузе. В статье рассмотрены возможности некоторых экспериментально апробированных моделей подготовки педагогов-исследователей в рамках исследовательского партнерства и наставнического взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций (модель школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR), проект профессионального развития учителя-исследователя (PDTR) и др.). Представлены проблемы и факторы продуктивного развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия.*

Ключевые слова: *исследовательское взаимодействие, школьно-университетское партнерство, исследовательские компетенции, педагог-исследователь, подготовка педагога-исследователя.*

P.V. Zamkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Mordovian State Pedagogical University
named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia

RUSSIAN AND FOREIGN MODELS OF SCHOOL-UNIVERSITY RESEARCH INTERACTION

Abstract. *Deep transformation processes are taking place in modern Russian and foreign education, they are characterized by increasing dynamism and uncertainty. The effectiveness of a teacher's professional work is increasingly linked to his willingness to work in search and experimental mode. This is due to the need to increase the role of the research component in the professional training of a teacher and to ensure the conditions for the implementation of the acquired competencies in pedagogical activity. In the educational systems of various countries of the world, two interrelated paradigms of teacher training are firmly established – practice-oriented and research-oriented, shifting the emphasis in the position of a modern teacher from the functional performance of labor actions to a research teacher capable of analytical and reflexive thinking, continuous self-education and improvement of educational practice.* ***The purpose of the study*** *is to study Russian and foreign models of school-university interaction, within which the process of practice-oriented training of a student researcher and the inclusion of school teachers in research activities related to current problems and challenges of educational practice and professional and personal development of a teacher is effectively ensured.* ***Research methods:*** *historical and pedagogical and comparative analysis, modeling, study of pedagogical experience, diagnostic experiment.* ***Conclusions and recommendations.*** *The analysis of foreign university programs shows that preparation for research activities and research in real professional practice acquire a cross-cutting character in educational systems of different countries, permeating the entire process of training future teachers at the university. The article considers the possibilities of some experimentally tested models of teacher-researcher training within the framework of research partnership and mentoring interaction between the university and general education organizations (the model of school-university research collaboration (CAR), the project of professional development of a teacher-researcher (PDTR), etc.). The problems and factors of productive development of school-university research interaction are presented.*

Keywords: *research interaction, school-university partnership, research competencies, teacher-researcher, teacher-researcher training.*

Введение. Темпы, глубина и масштабы происходящих изменений в образовании приводят к возрастающему числу неструктурированных проблем в педагогической практике – проблем, обладающих высокой степенью новизны, неопределенностью, решение которых не всегда эффективно с помощью известных способов и подходов. Педагог-исследователь успешнее адаптируется к быстро меняющейся профессиональной среде, лучше справляется с критическим анализом и освоением новых образовательных разработок.

Запрос общества, образовательной практики на компетентного учителя-исследователя сформулирован в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. Так, в числе основных мероприятий Концепции: включение в программы подготовки педагогических кадров сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога; формирование и воспроизводство исследовательских компетенций в педагогической среде, включение педагогов-исследователей в актуальную национальную и глобальную исследовательскую повестку и др. [3]. В этом видится один из механизмов преодоления разрыва между темпом обновления содержания педагогической подготовки и развития общего образования; между недостаточным соответствием результатов подготовки выпускника актуальным запросам отрасли образования.

В российских и зарубежных вузах реализуются разнообразные меры усиления практической исследовательской подготовки будущего педагога, в их числе: разработка и реализация модулей образовательной программы исследовательской направленности; профессионально-контекстное наполнение исследовательским содержанием образовательного процесса; использование активных, проблемных, поисково-исследовательских технологий в процессе обучения; разработка и внедрение исследовательских практик; усиление исследовательского компонента в различных видах практик студентов; выполнение студентами исследовательских проектов непосредственно в образовательных организациях с целью лучшего понимания образовательной реальности, ее проблем, получение опыта их контекстуальной интерпретации и анализа, поиска возможных решений; педагогическая интернатура (исследовательский компонент) и др. [2].

Актуальной и востребованной сегодня представляется идея непрерывности подготовки педагога-исследователя, реализованная через различные модели школьно-университетского исследовательского взаимодействия. В России и за рубежом накоплен определенный опыт. Остановимся подробнее на экспериментально подтвержденных возможностях и результатах реализации моделей исследовательского взаимодействия вуза и школы.

Прежде всего, отметим, что модели практико-ориентированного исследовательского взаимодействия разворачиваются в контексте трех основных видов исследовательской деятельности учителя в школе:

– прикладные исследования, научно-методические разработки с целью совершенствования образовательной практики;

– организация и сопровождение исследовательской деятельности обучающихся в рамках исследовательского обучения или его элементов;

– исследование собственной педагогической деятельности в целях ее совершенствования и профессионально-личностного саморазвития.

Применительно к третьему виду исследований в зарубежной литературе используется термин “action research” («исследование действий»). В широком смысле он определяется как процесс, посредством которого педагоги изучают свою собственную практику для решения проблем, возникающих в их повседневной педагогической работе и повышения эффективности решения профессиональных задач [4].

В 2005–2008 гг. в образовательных организациях Венгрии, Италии, Польши, Португалии и Испании группой ученых реализован проект модернизации математического образования на основе методологии соединения преподавания и исследования (PDTR). Суть проекта в обеспечении единства обучения, исследовательской деятельности и профессионального развития педагога. Технология реализации проекта заключалась в вовлечении в исследовательскую работу педагогов-практиков при «наставнической» роли вузовских ученых. В проекте описаны этапы подготовки педагога к исследовательской деятельности. Этот процесс, начинался со знакомства с результатами научных исследований, объясняющих или разрешающих актуальные для конкретного педагога или группы педагогов вопросы и проблемы образовательной практики. Далее развитие сотрудничества приводило педагога к формулированию собственных исследовательских гипотез, выполнению простых экспериментов, анализу данных. Завершался цикл самостоятельной реализацией исследовательского проекта и написанием научной работы. В качестве одной из форм исследовательского тренинга с учителями-практиками использовалось рефлексивное поисковое описание и анализ собственного педагогического опыта совместно с экспертом и его коллективное обсуждение. Подобные результаты интроспективного анализа нацелены на улучшение образовательной практики. В числе важнейших результатов взаимодействия отмечается готовность учителя применять научный исследовательский подход в своей педагогической работе [5].

В ряде европейских стран, США и Канаде успешно апробирована и реализована модель школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR – collaborative action research). Ее целью является профессиональное развитие студентов-будущих педагогов и практикующих учителей, поиск решений практических проблем образования через совместную исследовательскую работу. По замыслу разработчиков, изначально возникшее партнерское исследовательское взаимодействие в период обучения в вузе между студентами и университетскими педагогами-наставниками затем продолжается с переходом выпускников в статус начинающих учителей, т. е., по сути, представляет собой непрерывный процесс профессионального развития [6].

Конечная цель CAR – развить глубокое понимание проблем у учителей в аутентичных условиях педагогической работы, преодолев разрыв между теорией и практикой. Поддерживающий характер модели CAR заключается в переводе проблемы в задачи, требующие решения, побуждении к поиску уже имеющихся эффективных и рациональных решений в педагогической науке

и образовательной практике, или выработке новых решений. Исследовательская деятельность выступает своего рода ресурсом для самостоятельного и обоснованного выбора средств и способов педагогической деятельности в определенной ситуации. Вузовский педагог-наставник помогает студенту и практикующему педагогу использовать полученные в рамках вузовской подготовки теоретические знания и результаты собственных исследований применительно к решению конкретной рассматриваемой проблемы [6].

В упрощенном схематичном виде основные этапы реализации модели школьно-университетской исследовательской коллаборации (CAR) можно представить в виде диалогового алгоритма:

1. Определение проблемы: «В чем заключается вопрос/проблема? Если есть несколько вопросов, какой из них наиболее важен для исследования?»

2. Составление плана сбора данных: «Что вы будете использовать для исследования вашего вопроса? Кто и что будет делать? Когда? Сколько времени это займет?»

3. Анализ данных: «Как вы будете систематизировать информацию, которую собираете? Каким образом лучше представить информацию, чтобы все партнеры могли ее обсудить, используя свой собственный опыт?»

4. Проектирование действий: «Какие практические стратегии или решения были определены? Как они могут быть реализованы? Проверены? Каковы следующие шаги для практики?»

5. Представление результатов: «Есть ли необходимость сообщать о результатах? Как вы будете делиться результатами с другими? Каковы реалистичные временные рамки? Будут ли результаты опубликованы в рецензируемом журнале или представлены на конференции? Имеется ли намерение участвовать в составлении отчетов и обмене данными?»

6. Планирование следующих шагов: «Куда вы собираетесь двигаться дальше? Послужат ли результаты этого исследования основой для решения другого вопроса/проблемы или учитель хочет закрепить изменения, о которые получены в ходе исследования?»

В организации исследовательского взаимодействия в модели CAR используется рекурсивная спираль циклов, которая фокусируется на планировании, действии, наблюдении, размышлении/анализе, перепланировании и повторном принятии, и все это в контексте развития и укрепления партнерских отношений между вузовским педагогом, студентом и педагогом практиком. Эти отношения основаны на достижении целей и совместном накоплении практических знаний. При этом цели учителя часто фокусируются на практических результатах, связанных с его преподавательской деятельностью, и на том, как результаты исследований могут быть использованы для улучшения практики. Цели вузовских исследователей часто сосредоточены на изучении педагогических явлений и процессов для разработки и обоснования теоретических положений и научно-методических рекомендаций. Однако и цели педагога и цели вузовского исследователя направлены на общую конкретную проблему практики.

В числе основных результатов реализации модели CAR исследователи отмечают:

– овладение инструментарием и протоколами (алгоритмами) исследовательской работы, формирование у партнеров культуры «совместного исследовательского опыта»;

– продвижение современных научно-методических разработок в образовательную практику;

– преодоление «педагогической рутины», снижающей эффективность педагогической работы и мотивацию учебной деятельности обучающихся;

– формирование способности видеть и объяснять противоречия, существующие в повседневной профессиональной жизни, что является необходимым условием поиска и внедрения инноваций в образовании;

– исследование студентами и педагогами изменений образовательной практики, обеспечивающих более эффективное решение практических задач/проблем, достижение образовательных целей, а также формирование у них профессионально-личностной позиции субъектов этих изменений;

– предотвращение выгорания учителей, адаптация и включение начинающих педагогов в непосредственное решение повседневных профессионально-педагогических задач, а также преодоление шаблонов и стереотипов в педагогической работе опытных учителей и др. [6].

Таким образом, использование принципов CAR для создания совместных исследовательских партнерств между университетскими исследователями и школьными учителями представляет собой перспективный способ практико-ориентированной подготовки педагога-исследователя, продвижения современных достижений педагогической науки в образовательную практику и решения актуальных образовательных проблем в реальных педагогических условиях.

В России накоплен значительный опыт, наработаны практики исследовательского взаимодействия вузовских ученых, студентов и педагогов образовательных организаций. Этому во многом способствовала институциализация школьно-университетского взаимодействия последних лет: создание Научно-методических центров сопровождения педагогических работников, экспериментальных площадок РАО, базовых школы РАН, университетских базовых школ, профильных психолого-педагогических классов, где реализуются различные формы исследовательского взаимодействия вузов и школ.

Вместе с тем следует отметить, что и российский и зарубежный опыт нуждается в систематизации и изучении. Результаты завершенного в декабре 2022 г. эксперимента по изучению исследовательского профиля педагогов общеобразовательных организаций, в котором приняли участие 834 респондента из 39 регионов России указывают на ряд существенных проблем, препятствующих развитию взаимодействия ученых-исследователей и педагогов-практиков и снижающих преобразующее влияние исследований на практику.

Прежде всего, это проблема преобладания инвазивного подхода к проведению университетских научных исследований в общеобразовательных организациях, когда школьные педагоги чаще всего остаются вне процесса генерации знаний, выступают в качестве объектов исследования, в лучшем случае

становятся помощниками исследователей, а не соисследователями. На эту проблему указывают и зарубежные авторы. Академическая наука зачастую рассматривает педагогов-практиков как пассивных потребителей результатов и продуктов исследований, а не соконструкторов практических знаний. Это довольно распространенное явление, даже если в некоторых случаях взаимодействие «камуфлируется» понятиями «научно-методическое сопровождение», «сотрудничество», «партнерство» и т. д.

Так, 82 % опрошенных учителей выразили затруднение в определении общего замысла и практического результата исследований, в которых они ранее принимали участие совместно с вузовскими работниками. Следует отметить, что зачастую вузовские педагоги не готовы в достаточной степени методически и психологически к наставническому взаимодействию со школьным учителем. В свою очередь, две трети опрошенных учителей испытывают затруднения с определением прикладных возможностей научных достижений в решении практических педагогических задач, с внедрением результатов исследований в образовательную практику, с использованием исследовательского инструментария в своей работе [1].

Становится очевидной необходимость организационно-методической помощи учителю-исследователю. В описанных выше моделях наставническое взаимодействие ученого и педагога создает своего рода «зону ближайшего развития педагога-исследователя». Однако достижение и удержание этого эффекта довольно сложный процесс. Очевидно, что педагог должен быть активным участником на всех этапах исследовательского процесса: от планирования и подготовки исследования, сбора данных, интерпретации и представления, наконец, до отчетности и использования результатов.

Среди факторов продуктивного развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия следует отметить следующие:

– необходимо признать, что школьно-университетское исследовательское взаимодействие – это двустороннее движение: здесь нужна подготовка вузовского педагога к исследовательскому наставничеству и учителя к исследовательскому взаимодействию и проведению прикладных исследований;

– сближение, выработка общих целей совместного проекта среди вузовских исследователей и школьных учителей, разделение ответственности за исследовательский продукт;

– создание исследовательской атмосферы в сообществах практиков и построение доверительных отношений, которые допускают взаимозависимость и взаимовлияние между всеми участниками;

– институциональная поддержка исследовательского сотрудничества – в широком смысле – это создание в вузе и образовательной организации совместного пространства (кампуса), где в различных формах могло бы осуществляться профессионально-развивающее исследовательское общение и взаимодействие преподавателей, ученых, практических работников образования и студентов;

– расширение базы для поисковых и экспериментальных исследований непосредственно в образовательных организациях;

– разработка инструментальных научно-методических материалов (рекомендаций, алгоритмов, протоколов) по исследовательскому взаимодействию.

Названными мерами не решатся в полной мере проблема развития школьно-университетского исследовательского взаимодействия. Поиск эффективных механизмов – это перспективная задача. Обмен опытом и практиками, которые накоплены в российских и зарубежных вузах имеет в этом смысле важное значение.

Литература

1. Замкин П.В. Результаты диагностики прикладных исследовательских компетенций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций / П.В. Замкин, Т.И. Шукшина, Ю.А. Демяшкина и др. – 2023. – Т. 14. – № 1 (53). – С. 26–34.

2. Подготовка педагога-исследователя в вузе: практико-ориентированный подход: монография / под ред. Т.И. Шукшиной. – Саранск: Редакционно-издательский центр Мордовского государственного педагогического университета, 2022. – 151 с.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». – URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf/ (дата обращения: 10.12.2022).

4. Kemmis S. Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas / S. Kemmis // Handbook of action research: Participative inquiry and practice / ed. by P. Reason, H. Bradbury. – Thousand Oaks: Sage, 2001. – P. 91–102.

5. Malara N.A. A European project for professional development of teachers through a research-based methodology: The questions arisen at international level, the Italian contribution, the knot of the teacher-researcher identity / N.A. Malara, R. Tortora // CERME 6 Proceedings – WG10. – Lyon, 2009. – URL: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-12-malara. pdf.

6. Mitchell S.N. Benefits of collaborative action research for the beginning teacher / S.N. Mitchell, R.C. Reilly, M.E. Logue // Teaching and Teacher Education. – 2009. – Vol. 25. – Is. 2. – P. 344–349. – URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.008.

УДК 378.048.2

Г.А. Игнатьева, доктор педагогических наук, профессор,
О.В. Тулупова, кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. *В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. обозначена проблема дефицита опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров. Этот факт определяет необходимость изменения угла зрения на подготовку научно-педагогических кадров. Проблема состоит в том, как организовать в условиях университета педагогического профиля управляемое продуктивное взаимодействие различных субъектов системы непрерывного педагогического образования, имеющих профессиональ-*

ные интересы в области научно-исследовательской деятельности, которое было бы связано с организацией разноплановых пространств, где возможно осуществление будущим научно-педагогическим работником его собственной научно-профессиональной идентичности и соучастие в конструировании этой идентичности со стороны научного руководителя, консультанта, наставника и куратора. ***Целью исследования*** *является формирование новой генерации научных и научно-педагогических кадров по направлению 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), обладающих передовыми научными знаниями, универсальными исследовательскими компетенциями, проектно-конструкторскими способностями, готовых к осуществлению передовых исследований и педагогических экспериментов для решения актуальных творческих задач, обеспечивающих достижение глобальной конкурентоспособности российского образования.* ***Методы исследования*** *основаны на процессной технологии индивидуально-организационного сопровождения обучающегося и предполагают организацию разноплановых пространств, гарантом разворачивания которых выступает диссертационный совет, рассматриваемый как вид научно-образовательной коллаборации, эффективная экспертная площадка для принятия управленческих решений на основании оценки результатов научной деятельности, место дискуссионного общения с научными партнерами, осуществления веера коммуникаций с коллегами и ведущими учеными по направлению исследования в форматах тематических клубов, методологических площадок и олимпиад, научных школ молодых ученых и др. Факторами эффективности реализации технологии индивидуально-организационного сопровождения обучающегося в управленческом контуре диссертационного совета являются: быстрое реагирование на изменения в работе научных руководителей, партнеров (оппонентов), контроль за осуществлением качества отчетной деятельности и за использованием материальных ресурсов для оказания научно-методической помощи соискателям и молодым ученым.* ***Выводы и рекомендации.*** *Технология индивидуально-организационного сопровождения, строящаяся на основе процессного подхода к организации разнопланового пространства «персонализированной опеки и наставничества» молодых ученых в их самостоятельном поиске и научно-исследовательском профессиональном самоопределении в качестве высококвалифицированного преподавателя-исследователя, составляет управленческо-методологическую основу деятельности диссертационного совета. Это новый формат воспроизводства научных кадров в условиях образовательной парадигмы цифрового века, реализуемый в пространстве свободного и ответственного научного дискурса как идеальной формы соорганизации разнонаправленных и многообразных течений и позиций участников процесса работы с будущим.*

Ключевые слова: *научно-педагогические кадры, воспроизводство научных кадров, диссертационный совет, индивидуально-организационное сопровождение, непрерывное опережающее образование.*

G.A. Ignatieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
O.V. Tulupova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia

TECHNOLOGY OF INDIVIDUAL ORGANIZATIONAL SUPPORT OF THE STUDENT IN THE CONDITIONS OF TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL

Abstract. *The Concept of teacher training for the education system for the period up to 2030 identifies the problem of the shortage of advanced scientific research in the field of education for the formation of the modern content of teacher training. This fact determines the need to change the angle of view on the training of scientific and pedagogical personnel. The problem is how to organize, in the conditions of a pedagogical university, a controlled productive interaction of various*

subjects of the system of continuing pedagogical education who have professional interests in the field of research activities, which would be associated with the organization of diverse spaces where it is possible for a future scientific and pedagogical worker to realize his own scientific and professional identity and co-participate in the construction of this identity by the supervisor, consultant, mentor and curator. ***The purpose of the research*** *is to form a new generation of scientific and scientific-pedagogical personnel in the direction 5.8.7 – Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), possessing advanced scientific knowledge, universal research competencies, design and engineering abilities, ready to carry out advanced research and pedagogical experiments to solve urgent creative tasks that ensure the achievement of global competitiveness of the Russian education.* ***The research methods*** *are based on the process technology of individual organizational support of the student and involve the organization of diverse spaces, the guarantor of the unfolding of which is the dissertation council, considered as a kind of scientific-educational collaboration, an effective expert platform for making managerial decisions based on the evaluation of the results of scientific activity, a place for discussion communication with scientific partners, the implementation of a fan of communications with colleagues and leading scientists in the field of research in the formats of thematic clubs, methodological platforms and Olympiads, scientific schools of young scientists, etc. The factors of the effectiveness of the implementation of the technology of individual organizational support of the student in the management circuit of the dissertation council are: rapid response to changes in the work of scientific supervisors, partners (opponents), monitoring the quality of reporting activities and the use of material resources to provide scientific and methodological assistance to applicants and young scientists.* ***Conclusions and recommendations.*** *The technology of individual organizational support, based on a process approach to the organization of a diverse space of "personalized care and mentoring" of young scientists in their independent search and research professional self-determination as a highly qualified teacher-researcher, forms the managerial and methodological basis of the activities of the dissertation council.*

Keywords: *scientific and pedagogical personnel, reproduction of scientific personnel, dissertation council, individual organizational support, continuous advanced education.*

Введение. Развитие фундаментальной и прикладной науки в системе отечественного педагогического образования является безусловным приоритетом в деле обеспечения технологического и мировозренческого суверенитета Российской Федерации [16]. Для того чтобы обеспечить все сферы общества компетентными специалистами требуется, прежде всего, трансформировать существующую систему воспроизводства научных и научно – исследовательских кадров. Современную ситуацию отличает то обстоятельство, что на фоне падения престижа исследовательского труда остро стоит проблема нарушения преемственности в этой среде, что определяется старением научных работников при отсутствии адекватной по уровню компетентности замены. Учитывая имеющиеся в научной среде возрастные параметры, в течение ближайших двух десятилетий должно будет смениться до 70 % кандидатов и почти до 90 % докторов наук. Сегодня пришло время четко сформулировать запрос на тех, кто должен войти в научное сообщество, чтобы не снижалось качество проводимых научных исследований [8].

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [9] обозначена проблема дефицита прорывных научных исследований в сфере проектирования современного содержания и технологий опережающей подготовки педагогических кадров. Этот факт определяет необходимость изменения угла зрения на подготовку специалистов в области методологии и технологии непрерывного педагогического образования. Это не

столько способ подготовки будущих ученых, сколько процесс непрерывного образования, в ходе которого оформляется кризис существующего и зарождается новое научное знание, увеличивающее его собственное многообразие. Проявлением опережающей функции педагогической науки по отношению к образовательной практике выступают сегодня прорывные исследования.

Проблема состоит в том, как организовать в условиях университета педагогического профиля управляемое продуктивное взаимодействие различных субъектов системы непрерывного педагогического образования, имеющих профессиональные интересы в области научно-исследовательской деятельности, которое было бы связано с организацией разноплановых пространств, где возможно осуществление будущим научно-педагогическим работником его собственной научно-профессиональной идентичности и со-участие в конструировании этой идентичности со стороны научного руководителя, консультанта, наставника и куратора.

Теоретический анализ литературы. Ситуация развития системы подготовки научно-исследовательских кадров для системы образования в Российской Федерации на настоящий момент определяется, по мнению исследовательских групп Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова, Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» [1, 13, 14, 15], следующими факторами: новые требования государственной образовательной политики в области управления программами аспирантуры; формирование современной инфраструктуры образовательных и научных организаций, осуществляющих подготовку будущих ученых и работников высшей школы, включая организационно-методические ресурсы и научный потенциал; высокий уровень готовности поступающих на аспирантские программы, характеризуемый наличием интереса и способности к научно-исследовательской деятельности, мотивации к построению академической карьеры и участию в прорывных исследованиях как отраслевых, так и междисциплинарных.

Согласно законодательным изменениям в 2022 г. введены федеральные государственные требования (ФГТ) к программам аспирантуры, ключевой особенностью которых является увеличение доли учебных часов на организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся [17]. Это безусловно расширяет возможности для проектирования персональных треков освоения будущими преподавателями-исследователями программ аспирантуры. Внедрение персонализированного подхода предполагает высокую долю участия самого обучающегося в постановке целей профессионально-личностного развития, определении содержания своего образования и последовательности и темпа освоения дисциплин, отбора форм и методов решения учебно-профессиональных и исследовательских задач, способов взаимодействия с научным руководителем в соответствии с федеральными государственными требованиями и собственными образовательными возможностями, и потребностями [4].

В условиях динамичной смены смысловых ориентаций и актуализации личностного потенциала участников образовательных отношений, по мнению А.О. Селивановой, возрастает роль системного сопровождения обучающихся как неотъемлемая составляющая целостного процесса освоения образовательных программ [12].

Следуя идеям О.С. Газмана, мы определяем индивидуально-организационное сопровождение в рамках освоения программы аспирантуры как процесс сотрудничества аспиранта с командой определенной научной школы, неотъемлемой частью которой выступает он сам, с его нацеленностью на проникновение в сущность исследовательской задачи, определение перспектив своего личностно-профессионального развития в процессе решения научной проблемы [2]. Реализация данного вида сопровождения включает следующие этапы:

– диагностический – определение исследовательской проблемы, установление контакта с командой научной школы, обсуждение проблемы;

– поисковый – проектирование совместного сотрудничества, разработка индивидуальной траектории сопровождения образовательной и исследовательской деятельности аспиранта;

– деятельностный – реализация запланированной деятельности;

– рефлексивный – анализ полученных результатов, осмысление затруднений и осознание нового профессионального опыта.

Цель исследования. Ценностно-целевым ориентиром проектируемой нами технологии индивидуально-организационного сопровождения обучающегося является формирование новой генерации научных работников по направлению 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), обладающих передовыми научными знаниями, универсальными исследовательскими компетенциями, проектно-конструкторскими способностями, готовых к осуществлению передовых исследований и педагогических экспериментов для решения актуальных творческих задач, обеспечивающих достижение глобальной конкурентоспособности российского образования.

Путь воплощения в жизнь данного целевого ориентира лежит в векторе осуществления фундаментальных, поисковых и прикладных исследований по единой методологии, проведения экспертизы и тиражирования научных результатов, трансфера научных достижений и передовых педагогических технологий в систему непрерывного опережающего образования.

Методы исследования. Процессная технология индивидуально-организационного сопровождения обучающегося в условиях подготовки научно-педагогических работников связана с организацией разноплановых пространств, гарантом разворачивания которых выступает диссертационный совет, рассматриваемый как вид научно – образовательной коллаборации, эффективная экспертная площадка для принятия управленческих решений на основании оценки результатов научной деятельности, место дискуссионного общения с научными партнерами, осуществления веера коммуникаций с коллегами и ведущими учеными по направлению исследования в форматах тематических клубов, методологических площадок и олимпиад, научных школ молодых ученых и др.

Процессный подход к управлению научно-исследовательской деятельностью позволяет обеспечить построение четко взаимосвязанной системы трех планов построения логической системы взаимосвязанных видов работ: деятельности самого диссертационного совета; деятельности его членов и университета в целом [5]. Факторами эффективности реализации технологии индивидуально-организационного сопровождения, обучающегося в управленческом контуре диссертационного совета являются: быстрое реагирование на изменения в работе научных руководителей, партнеров (оппонентов), контроль за осуществлением качества отчетной деятельности и за использованием материальных ресурсов для оказания научно-методической помощи соискателям и молодым ученым.

В понятийно-терминологический аппарат проектирования индивидуально-организационного сопровождения обучающегося в условиях подготовки научно-педагогических кадров в соответствии с положениями процессного подхода (рис. 1) входят следующие компоненты: вход, процесс (план, соучастники, треки), выход, ограничения, цели и обратная связь.

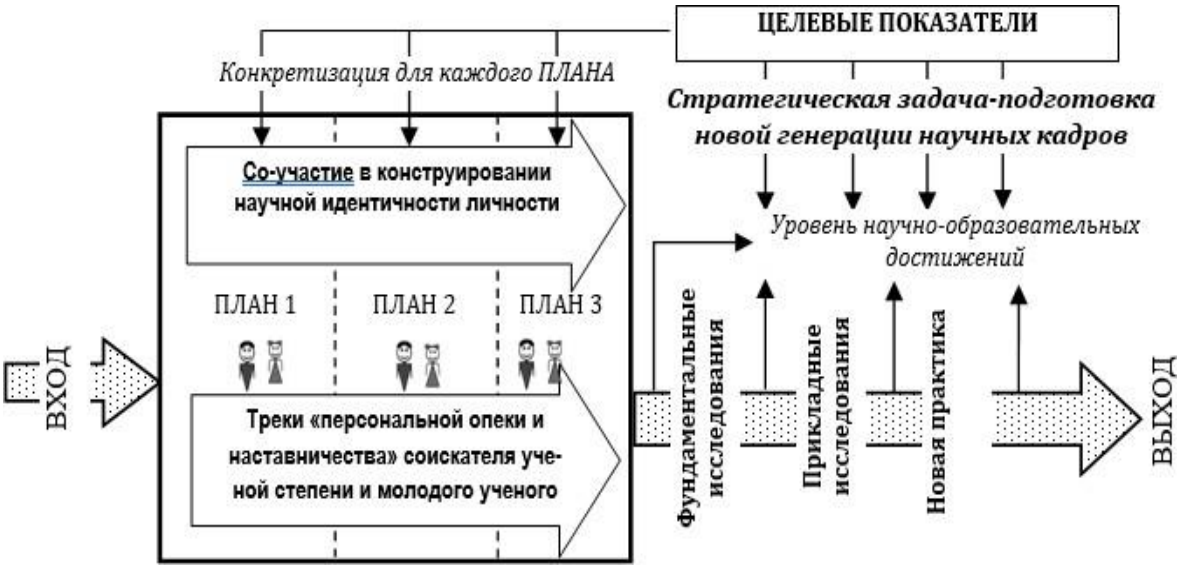


Рис. 1. Разноплановое пространство становления педагогов-ученых нового поколения

К элементам входа относят, во-первых, кадровый состав системы подготовки научных и научно-педагогических работников: аспирантов, соискателей, научных руководителей и консультантов и, во-вторых, нормативные, информационные, научно-методические материалы, программно-планирующую документацию.

Выход представлен результатами освоения программы аспирантуры в виде подготовленных диссертационных работ и продуктов их экспертизы.

Преобразование входа в выход или основной процесс соответствует принципу, который обозначен В.С. Лазаревым: любой вход системы является выходом этой или другой системы, равно как и любой выход служит входом для другой системы [6]. Так, например, выпускник программы аспирантуры включается в научно-исследовательскую деятельность университета, но уже

в качестве соискателя ученой степени. В рамках основного процесса выделяются три типа ситуаций:

– «План 1» – деятельность членов диссертационного совета, которая подтверждается показателями публикационной активности [7];

– «План 2» – деятельность организации, на базе которой создан диссертационный совет по направлению 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования;

– «План 3» – деятельность образовательной организации, представленная базовыми показателями по научно-исследовательской работе за каждый отчетный год.

Соответствие фактического выхода желаемому входу (цели) через системные изменения обеспечивается механизмом обратной связи, гарантирующим фиксацию параметров вышеописанных ситуаций в программе развития научно-исследовательской деятельности вуза [11]. Кроме того, следует учитывать ограничения – основные требования к процессу и результату системы в целом, идущие от системы высшего уровня (ВАК), которые определяют характеристики результата и организационный эффект технологии сопровождения.

Отсюда следует, что эффективным считается такой диссертационный совет, когда вход равняется выходу, или, что еще важнее, когда параметры выхода больше входных, что может быть за счет поступления соискателей со стороны других организаций в рамках региона и (или) федерального округа, а также когда совет работает стабильно и без замечаний со стороны ВАК, четко организуя процедуры защиты и представляя качественные высоко актуальные научные работы.

Выводы и рекомендации. Технология индивидуально-организационного сопровождения, строящаяся на основе процессного подхода к организации разнопланового пространства «персонализированной опеки и наставничества» молодых ученых в их самостоятельном поиске и научно-исследовательском профессиональном самоопределении в качестве высококвалифицированного преподавателя-исследователя, составляет управленческо-методологическую основу деятельности диссертационного совета. Организационно-нормативная готовность к осуществлению эффективной научно-экспертной деятельности определяется взаимодействием ведущих структур, ответственных за подготовку научных исследований, наличием профессиональных навыков командной работы как с нормативно-правовыми документами, так и экспертно-аналитическими, прогностическими научными материалами на основе единой методологии педагогического исследования. Таким образом, мы представляем новый формат воспроизводства научных кадров в условиях образовательной парадигмы цифрового века, реализуемый в пространстве свободного и ответственного научного дискурса как идеальной формы соорганизации разнонаправленных и многообразных течений и позиций участников процесса работы с будущим [3].

Литература

1. Бродовская Е.В. Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов / Е.В. Бро-

довская, А.Ю. Домбровская, А.Б. Шатилов и др. // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 1. – С. 24–41.

2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование. – С. 10–37.

3. Диалог с Александром Асмоловым. Часть 1. Университет как «мастер по обниманию необъятного». – URL: https://www.tsu.ru/university/rector-page/dialog-s-a-asmolovym-universitet-kak-master-po-obnimaniyu-neobyatnogo/ (дата обращения: 05.04.2023).

4. Климова А.С. Индивидуальные образовательные траектории аспирантов: принципы проектирования и условия внедрения (на примере технического вуза) / А.С. Климова, Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 11. – С. 110–124.

5. Коречков Ю.В. Процессный подход к управлению организацией высшего образования / Ю.В. Коречков // Вестник евразийской науки. – 2017. – № 3 (40). – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/107EVN317.pdf/ (дата обращения: 05.04.2023).

6. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В.С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

7. Методические рекомендации по работе с системой сбора отчетов о деятельности советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук за отчетный год. – URL: https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=24&name=2194165001&f=10631/ (дата обращения: 05.04.2023).

8. Мкртчян Е.Р. Воспроизводство научно-педагогических кадров в вузах России как система: состояние, проблемы и перспективы функционирования / Е.Р. Мкртчян. – Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2018. – 304 с.

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». – URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-24062022-n-1688-r-ob-utverzhdenii/ (дата обращения: 05.04.2023).

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2020 № 3684-р «Об утверждении программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.)». – URL: http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf/ (дата обращения: 05.04.2023).

11. Сдобняков В.В. Трансформация педагогического университета в контексте глобальной научно-образовательной повестки / В.В. Сдобняков // Инновационные технологии управления: сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 17–18 ноября 2021 г.). – Н. Новгород: Издательство Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, 2021. – С. 6–11.

12. Селиванова А.О. Индивидуальное сопровождение студента в процессе социально-педагогической подготовки / А.О. Селиванова // Социальная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 53–58.

13. Сероштан М.В. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов / М.В. Сероштан, К.А. Артамонова, Г.З. Акимова и др. // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 5. – С. 46–66.

14. Терентьев Е.А. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е.А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 9–28.

15. Терентьев Е.А. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления / Е.А. Терентьев, С.К. Бекова, Н.Г. Малошонок // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 5 (117). – С. 54–66.

16. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449/ (дата обращения: 05.04.2023).

17. Федеральный закон от 30.12.2020 № 517-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400058042/ (дата обращения: 05.04.2023).

18. Щедровицкий Г.П. Проблемы построения системной теории сложного «популятивного» объекта / Г.П. Щедровицкий / Системные исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 172–214.

УДК 378

А.Н. Иконникова, доцент,
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова,
г. Якутск, Россия

ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. *В статье обсуждаются современные методы обучения иностранным языкам (метод предметно-языкового интегрированного обучения, билингвальный метод, контекстный метод и др.), разработанные отечественными и зарубежными специалистами, и потенциал их использования в профессионально ориентированном контексте в вузе. Системное внедрение в жизнь общества инновационных и онлайн-технологий делает возможным изучение иностранных языков по самым современным методикам обучения, которыми могут также овладевать отечественные педагоги практически в режиме реального времени. В ходе образовательного процесса, направленного на обучение иностранному языку, учащиеся получают возможность не просто изучить иностранный язык, но и овладеть различными компетенциями, в том числе социокультурной, межкультурной, профессиональной коммуникативной компетенцией в различных предметных областях. С учетом современных геополитических процессов с учащимися необходимо продолжать работу, направленную на развитие профессиональной коммуникативной компетенции, с целью обеспечения профессиональной результативности в будущем.* ***Проблемой исследования*** *является наличие обширной научно-теоретической базы обучения иностранным языкам и недостаточным использованием отечественных и зарубежных методик в профессионально ориентированном образовательном пространстве вуза.* ***Целью исследования*** *является рассмотрение передовых методик обучения иностранным языкам и выработка рекомендаций по их оптимальному сочетанию.* ***Методами исследования*** *являются: эмпирический (опрос, анкетирование студентов и преподавателей, реализующих языковые дисциплины, мониторинг процесса и результатов), методический анализ существующей практики сочетания отечественных и зарубежных методик обучения иностранным языкам в вузе. В результате анализа передовых отечественных и зарубежных методик обучения иностранным языкам выявлены их слабые и сильные стороны, а также установлено, что подходы к разработке образовательных программ часто не учитывают мотивацию учащихся в рамках гибридной и дистанционной формы обучения иностранным языкам. В результате осмысления опыта гибридного и дистанционного обучения на первый план вышли методологический и содержательный аспект их организации. Автор также рассматривает мотивационные тактики (наглядно-образное восприятие, исследовательская деятельность в рамках предметно-интегрированного обучения, разнообразие в подаче контента) и мотивационную составляющую как залог повышения эффективности обучения иностранным языкам.*

Ключевые слова: *современные методики, иностранный язык, межкультурные компетенции, гибридное обучение, метод предметно-языкового интегрированного обучения, профессионально ориентированная коммуникативная компетенция.*

A.N. Ikonnikova, Senior Lecturer,
North-Eastern Federal University,
Yakutsk, Russia

THE POTENTIAL OF VOCATIONALLY ORIENTED LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. *The article discusses modern methods of teaching foreign languages (the method of Content and Language Integrated Learning, bilingual method, contextual method, etc.), developed by national and international specialists and the potential for their use in a professional-oriented context at the university. The systematic introduction of innovative and online technologies into the life of society makes it possible to study foreign languages according to the most modern teaching methods, which can also be mastered by teachers in almost real time. In the course of the educational process aimed at teaching a foreign language, students have the opportunity not only for learning a foreign language, but also for mastering various competencies, including sociocultural, intercultural, professional communicative competence in various subject areas. Taking into account modern geopolitical processes with students, it is necessary to continue work aimed at raising the need to learn foreign languages in order to ensure professional effectiveness in the future.* ***The problem of the study*** *is the presence of an extensive scientific and theoretical base for teaching foreign languages and the insufficient use of domestic and foreign methods in the vocationally oriented educational space of the university.* ***The research aim*** *is to focus on the best methods of teaching foreign languages, and to develop recommendations for their optimal combination.* ***The research methods*** *are analysis of scientific literature on modern methods of teaching foreign languages, methodological analysis of the existing practice of combining domestic and foreign methods of teaching foreign languages in higher institution. The analysis of advanced national and international methods of foreign languages teaching revealed their weaknesses and strengths, and also found that approaches to the development of educational programs often do not take into account the motivation of students especially in the hybrid and distance foreign languages learning. As a result of comprehending the experience of hybrid and distance learning, the methodological and content aspects of their organization are discussed. The author also considers motivational tactics (visual-image perception, research activities within the framework of subject-integrated learning, diversity in content presentation) and the motivational component as the key to improving the effectiveness of foreign language teaching.*

Keywords: *modern methods, foreign language, intercultural competence, hybrid teaching, method of subject-linguistic integrated teaching, professionally oriented communicative competence.*

Введение. В настоящее время в системе языкового образования действует принцип вариативности. Наряду с устоявшимся коммуникативным подходом среди множества новых педагогических технологий в качестве наиболее часто используемых на вузовском этапе можно выделить следующие: обучение в сотрудничестве, проектный метод, уровневое обучение (согласно общеевропейской шкале языковых компетенций), индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [1]. В процессе обучения иностранным языкам в условиях вуза активно используются технологии, направленные на профессиональное развитие обучающихся. Профессионально ориентированные технологии характеризуются результативностью (каждый обучающийся имеет возможность достигать высоких результатов), эргономичностью (усвоение большого объема учебного материала за относительно небольшой промежуток времени), установкой на сотрудничество и формирование положительного эмоционального микроклимата, созданием адекватной учебной нагрузки, формированием высо-

кой мотивации к изучению предмета в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Это позволяет развивать личность обучающегося и раскрыть ее резервные возможности. Существует возможность оптимизировать процесс овладения обучающимися профессиональной и коммуникативной компетенцией, развития способности активно и творчески участвовать в обсуждении изучаемого материала профессиональной направленности на изучаемом языке за счет более широкого внедрения профессионально ориентированных технологий обучения иностранным языкам.

Однако, несмотря на вариативность методов обучения иностранным языкам, проблема формирования языковых компетенций остается крайне актуальной и еще более актуализируется в условиях гибридного обучения. Не все современные методы в обучении иностранным языкам в условиях гибридного обучения являются эффективными и результативными в контексте приобретения навыков функционирования на иностранном языке в ситуациях, приближенных к профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы. В трудах Л.В. Щербы, А.А. Любарской, Н.С. Кобленца заложены основы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Позднее этот подход был рассмотрен в работах Т.А. Дмитренко, М.Г. Евдокимова, А.К. Крупченко, М.В. Ляховицкого, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.А. Миролюбова и др. Современные зарубежные исследователи пользуются понятием «язык для специальных целей». Существующие практики применения профессионально ориентированных технологий обучения в вузе нашли отражение в работах В.П. Беспалько, М.Я. Виленского, Т.А. Дмитренко, П.И. Образцова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, А.И. Умана и др.

Согласно исследованиям, практико-ориентированные методы должны быть реализованы через взаимодействие теории и практики, сочетание индивидуальной и коллективной работы, учебного процесса с игровой деятельностью, преподавательского воздействия и самообразования. Основными принципами использования практико-ориентированных методов являются:

– интеграция учебной, околопрофессиональной и профессиональной деятельности;

– творческая направленность обучения, позволяющая раскрыть склонности и таланты в профессионально ориентированной деятельности;

– развитие навыков самообразования и саморазвития.

Развитие гибридного обучения актуализировало вопросы мотивации учебной деятельности, которые традиционно рассматриваются в научных трудах отечественных ученых (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.). В исследованиях, посвященных проблеме мотивации обучающихся при гибридном обучении, зарубежные исследователи указывают на то, что успех обучающихся при гибридном обучении зависит от нескольких факторов, включая уровень подготовки обучающихся, интерес к предмету и качество онлайн-занятий [5]. Другое исследование, проведенное М. Стюартом и Л. Корбеттом, показало, что мотивация обучающихся может быть повышена путем создания интерактивных заданий и использования различных методов обратной связи [6].

Цель исследования. Рассмотреть современные методики обучения иностранным языкам, применяемые на вузовском этапе и выработать рекомендации по их оптимальному сочетанию.

База исследования. Базой исследования явился Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. В исследовании приняли участие 107 студентов1–4 курсов, обучающихся по образовательной программе «Зарубежное регионоведение».

Методы исследования. Эмпирический (опрос, анкетирование студентов и преподавателей, реализующих языковые дисциплины, мониторинг процесса и результата обучения), методический анализ существующей практики сочетания отечественных и зарубежных методик обучения иностранным языкам в вузе.

Результаты исследования. Коммуникативная направленность профессиональной иноязычной деятельности выпускников-регионоведов, анализ профессиональных ситуаций, тематики профессионально-делового общения, т. е. анализ профессионального дискурса позволяет считать формируемую в рамках образовательной программы коммуникативную иноязычную компетенцию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией. Для ее развития согласно анализу существующих практик в Институте зарубежной филологии и регионоведения активно применяются коммуникативный метод, проектный метод, интенсивные методы, метод интегрированногопредметно-языкового обучения, активно обсуждаются и анализируются методические аспекты дистанционного обучения, приобретает интенсивное развитие методика гибридного обучения.

Анкетирование преподавательского состава позволило выявить, что преподаватели вуза, следуя цели развития вторичной языковой личности у обучающихся, при выборе методов обучения руководствуются критериями, в соответствии с которыми используемые методы должны работать на создание комфортной атмосферы, стимулировать интерес к языку, развивать желание применять полученные знания на практике, вовлекать чувства и эмоции обучающегося, сделать его главным действующим лицом, отдать преподавателю вспомогательную функцию, развивать учебную автономию обучающегося и обеспечивать индивидуализацию/дифференциацию процесса обучения. Для этого предусматриваются различные формы работы в аудитории, такие как индивидуальная работа, работа в парах и группах, которые помогают раскрыть творческие способности обучающихся и независимость мышления. Также активно применяется гибридное обучение, которое уже считается новой формой, имеющей очевидные преимущества, однако исследователи активно обсуждают вопросы снижения мотивации при гибридном обучении следует. Для оптимизации образовательного процесса в условиях гибридного обучения критически важно:

– разрабатывать интерактивные задания, вовлекающие в процессе обучения каждого обучающегося;

– использовать игровые элементы, которые могут стимулировать обучающихся к выполнению заданий;

– предоставлять обратную связь, которая поможет обучающимся понять, что они делают правильно, а что неправильно;

– использовать различный видео- и аудиоконтент, который иллюстрирует материал и вовлекает обучающегося в процесс;

– использовать различные онлайн-инструменты, имеющие следующий функционал: проверка домашнего задания, тестирование, быстрая проверка, задания со сторителлингом, организация учебного материала, сбор обратной связи, анкетирование.

Анализ учебной деятельности и анкетирование студентов позволяют сделать вывод о том, что наиболее эффективным методом является контекстное обучение, характеризующееся тремя типами взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной, которые в совокупности складываются в модель перехода от учебной деятельности к профессиональной. Также с целью развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в вузе активно внедряется метод предметно-языкового интегрированного обучения. Это достаточно новое направление обучения, суть которого заключается в том, что на занятиях по иностранному языку изучается и обсуждается предметная область других дисциплин. Понятие «предметно-языковое интегрированное обучение» имеет широкую интерпретацию и только в европейской научно-методической литературе используется более 40 определений. Эта методика позволяет развивать не только языковые навыки, но и предметные знания. В таблице 1 приведены характерные особенности метода предметно-языкового интегрированного обучения, применяемого в образовательном процессе Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета (на примере студентов, обучающихся по программе «Зарубежное регионоведение»).

Таблица 1

Характерные особенности предметно-языкового интегрированного обучения в вузе

Содержание	Содержание обучения включает предметную область языковых дисциплин и предметные области других дисциплин учебного плана (например, дипломатический протокол и деловой этикет, проектная деятельность, информационно-аналитическая работа с текстом, стратегии ведения международных переговоров, культура и религия стран (региона) специализации, регионалистика, литература стран ИЯ)
Коммуникация	Язык является инструментом общения в учебном процессе, обеспечивающим одновременное развитие всех видов речевой деятельности в активной коммуникативной среде. Обязательное обеспечение обратной связи с обучающимися
Активизация познавательной деятельности	Активизации познавательной деятельности обучающихся через интеграцию предметных областей различных дисциплин. Развитие метакогнитивных и металингвистических навыков посредством изучения междисциплинарных тем
Активизация межкультурных навыков	Развитие готовности к межкультурному взаимодействию с пониманием ценности собственной культуры

Заключение. На этапе проектирования учебной деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык» не менее важным, чем оценка в отношении образовательной программы, является необходимость оценить у учащихся готовность воспринимать учебный материал, осознание значимости для достижения профессиональных целей, ожидание и удовлетворенность от образовательной программы, волевой потенциал к достижению поставленной цели. Отсутствие мотивации часто присуще не только обучающимся, но и преподавателям в отношении изучения и внедрения новых методик. В институте на протяжении длительного периода формируется особенная лингвопедагогическая система, которая позволяет достигать высоких результатов в освоении иностранных языков. Однако новые вызовы требуют сочетания устоявшейся практики с современными методами. Использование современных методов, направленных на профессиональное становление специалиста в период развития гибридного подхода к обучению иностранным языкам, превращает процесс обучения иностранным языкам в сферу стратегического развития личности, помогает формированию профессионально-образовательных потребностей, которые позднее могут быть реализованы в условиях непрерывного образования.

Применение новых методов обучения иностранным языкам в вузе позволяет усилить практическую ориентацию образования, направленность на развитие качеств личности, способной к эффективной жизнедеятельности в стремительно меняющемся мире; обеспечить функциональное владение иностранным языком, стимулировать учащегося к продолжению языкового образования; развить навык самостоятельной работы и осознание необходимости непрерывного образования и самосовершенствования; усилить индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения иностранным языкам на основе личного опыта обучающегося.

Литература

1. Глухов Г.В. Новые тенденции в преподавании иностранных языков / Г.В. Глухов, Ю.Д. Ермакова, Л.В. Капустина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2 (38). – С. 37–51.

2. Итинсон К.С. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе / К.С. Итинсон, Е.В. Рубцова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (25). – С. 5666–5669.

3. Кондрахина Н.Г. Сравнительный анализ опыта отечественных и зарубежных практик лингвистического образования / Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 369–372.

4. Оскольская И.А. Современные методики преподавания иностранного языка в вузе: комплексный подход в обучении / И.А. Оскольская // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 22–28.

5. Cheng K. Factors influencing students' motivation in hybrid learning: A study on English language learning in China / K. Cheng, H. Lu // Journal of Educational Technology & Society. – 2018. – Vol. 21. – Is. 3. – P. 136–147.

6. Stewart M. Increasing student motivation in hybrid and online courses through the use of interactive assignments and feedback / M. Stewart, L. Corbett // Journal of Interactive Learning Research. – 2017. – Vol. 28. – Is. 2. – P. 139–155.

7. Walker E.R. Comparing student learning, satisfaction and experiences between hybrid and in-person course modalities: A comprehensive, mixed-methods evaluation of five public health courses / E.R. Walker, D.L. Lang, M. Alperin et al. – Atlanta: Emory University, 2020.

8. Nortvig A.M. A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement / A.M. Nortvig, A.K. Petersen, S.H. Balle // Electronic Journal of E-learning. – 2018. – Vol. 16. – Is. 1. – P. 46–55.

УДК 37.013

А.В. Кармалита, магистрант, учитель,
Гимназия № 116,
г. Екатеринбург, Россия
О.Н. Попова, магистрант, учитель,
«Кузнечихинская средняя школа»
Ярославского муниципального района,
г. Ярославль, Россия
А.А. Азбель, кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

НА ПУТИ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (FEEDBACK LITERACY) В МАССОВОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Аннотация. Проблема исследования. *Исследование базируется на опыте внедрения технологий обратной связи в коммуникацию между учителем и учеником в российских школах и его анализе. Обзор современных зарубежных эмпирических, теоретических и практико-ориентированных исследований, посвященных феномену обратной связи, позволил выделить технологии, которые могут быть использованы учителем для формирования культуры предоставления обратной связи у своих обучающихся [2]. В то же время российские исследователи feedback literacy отмечают низкую готовность школьников к работе с развернутой обратной связью и к запросу на нее [1]. Исходя из вышесказанного,* ***целью исследования*** *является: проанализировать закономерности, которые возникают при предоставлении учениками обратной связи другим обучающимся или учителю. В статье исследуется опыт внедрения технологий обратной связи в образовательный процесс гимназии города-миллионника и сельской общеобразовательной школы.* ***Методы исследования:*** *эмпирические методы: проведение опроса учащихся 6–11 классов (250 человек) в рамках технологии обратной связи от ученика к учителю, контент-анализ полученных результатов; контент-анализ бланков обратной связи в рамках технологии обратной связи от ученика к ученику (ученики 6–11 классов, 160 человек), интерпретация и сравнительный анализ полученных результатов. В исследовании участвовали ученики, преподаватели которых знакомы с инструкциями внедрения технологий обратной связи.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование демонстрирует значимость применения технологий обратной связи для формирования метапредметных результатов у учеников. В ходе знакомства с технологиями обратной связи ученики стали бенефициарами качественных изменений в отношении к собственной учебной деятельности. Выделенные в ходе контент-анализа смысловые группы интенций учеников показывают как зоны их роста в роли субъектов образовательного процесса, так и несформированность метапредметных умений, влияющих на школьную успешность. Также исследование показывает, какие изменения могут быть внесены в методическую работу учителя для более продуктивного образовательного диалога с учениками.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы для организации методической работы в образовательных учреждениях с целью повышения вовлеченности обучающихся в образо-*

вательный процесс, формирования у них ценностного отношения к собственной учебной деятельности.

Ключевые слова: *обратная связь в образовании, обратная связь, грамотность обратной связи, виды и направления обратной связи, технологии обратной связи, образовательный диалог.*

A.V. Karmalita, Master's Student, Teacher,
Gymnasium No. 116,
Yekaterinburg, Russia
O.N. Popova, Master's Student, Teacher,
"Kuznechikha Secondary School"
of Yaroslavl Municipal District,
Yaroslavl, Russia
A.A. Azbel, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia

ON THE WAY TO DEVELOPING THE SKILLS OF PROVIDING FEEDBACK (FEEDBACK LITERACY) IN A MASS SCHOOL: THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING FEEDBACK TECHNOLOGIES

Abstract. The problem of research. *The research is based on the experience of implementing feedback technologies in teacher-student communication in Russian schools and its analysis. A review of modern foreign empirical, theoretical and practice-oriented studies on the phenomenon of feedback has allowed us to identify technologies that can be used by teachers to form a culture of providing feedback to their students [2]. At the same time, Russian feedback literature researchers note the low readiness of schoolchildren to work with detailed feedback and to request it [1]. Based on the above,* ***the purpose of the study*** *is: to analyze the patterns that arise when students provide feedback to other students or teachers. The article examines the experience of introducing feedback technologies into the educational process of a gymnasium of a million-plus city and a rural secondary school.* ***Research methods:*** *empirical methods: conducting a survey of students in grades 6–11 (250 people) within the framework of feedback technology from student to teacher, content analysis of the results obtained; content analysis of feedback forms within the framework of feedback technology from student to student (students in grades 6–11, 160 people), interpretation and comparative analysis of the results obtained results. The study involved students whose teachers are familiar with the instructions for implementing feedback technologies.* ***Conclusions and recommendations.*** *The conducted research demonstrates the importance of using feedback technologies for the formation of meta-subject results in students. In the course of familiarization with feedback technologies, students have become beneficiaries of qualitative changes in their attitude to their own educational activities. The semantic groups of students' intentions identified during the content analysis show both the zones of their growth in the role of subjects of the educational process and the lack of metasubject skills that affect school success. The study also shows what changes can be made to the methodical work of a teacher for a more productive educational dialogue with students.* ***The results of the study*** *can be used to organize methodological work in educational institutions in order to increase the involvement of students in the educational process, the formation of their value attitude to their own educational activities.*

Keywords: *feedback in education, feedback, feedback literacy, types and directions of feedback, feedback technologies, educational dialogue.*

Введение. Под обратной связью принято понимать информацию, получаемую учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимую с процессами и результатами обучения и воспитания [7, с. 118]. В монографии «Видимое обучение» Дж. Хэтти назвал обратную связь одним из самых существенных факторов, влияющих на достижения школьников [7, с. 243]. Последователи Дж. Хэтти – Д. Карлесс и др. – поддерживают его идеи о позитивном свойстве своевременной обратной связи, дающей представление о дальнейшем развитии формируемого в процессе обучения навыка [6]. Однако в отечественной методической литературе достаточно сложно найти конкретные рекомендации, которые бы позволили организовать сотрудничество между учителем и учеником в рамках стратегий обратной связи. В то же время российские исследователи feedback literacy отмечают низкую готовность школьников «к работе с развернутой обратной связью и к запросу на нее в связи с несформированностью у учеников эмоциональных, когнитивных и коммуникативных навыков, которые необходимы им для запроса, восприятия и интерпретации полноценной обратной связи» [1]. Опыт зарубежных исследователей и преподавателей-практиков позволил выделить конкретные технологии обратной связи, которые можно внедрить в образовательный процесс в российских школах [2]. ***Актуальность*** их использования обуславливается тем, что в рамках этих технологий происходит развитие метапредметных навыков учеников, что является одной из приоритетных задач, которая стоит перед российским образованием [3].

Анализ закономерностей, возникающих при работе с технологиями обратной связи и касающихся уровня вовлеченности учеников, возникающих трудностей, корреляции с развитием метанавыков, является ***целью*** психолого-педагогического эксперимента, проведенного в общеобразовательных школах.

Методы исследования. Данные с бланков были обобщены и структурированы с помощью контент-анализа. Анализ проходил по следующим позициям: был выявлен процент «пустых» суждений (ответ не дан), суждений, которые имеют продуктивный характер (они позволяют повысить качество оцениваемой работы), и суждений, которые обращаются к формальной стороне работы (логике построения, речевой характеристике, соответствию критериям). Стоит отметить, что в одном бланке могло быть предложено несколько суждений, поэтому их процент определялся исходя из общего количества высказываний по каждой позиции (n).

Теоретическая основа исследования. Ученые из Санкт-Петербургского университета в своей статье указывают на дефицит обратной связи в образовании в связи с отсутствием педагогических технологий, адаптированных для российского образования. Для проведения исследования были выбраны одни из наиболее часто встречающихся в зарубежной методической литературе технологии обратной связи: «Начать, прекратить, продолжить» и «Поддержи, спроси, посоветуй» [2].

Технология «Начать, прекратить, продолжить». Впервые основы этой технологии были представлены в книге Марка Эффрона «Управление талантами: краткий курс», в оригинале этот метод называется “Start, Stop,

Continue” [5]. Такая технология обратной связи, направленной от ученика к учителю, дает последнему представление о том, какие достоинства и недостатки имеет его способ представления материала, взаимодействия с учениками в рамках изучения раздела или модуля.

Форма обратной связи включает в себе три позиции, в которых необходимо указать:

– что нужно **начать** делать в рамках изучения нового раздела/модуля?

– что нужно **прекратить** делать в рамках изучения нового раздела/модуля?

– что нужно **продолжить** делать в рамках изучения нового раздела/модуля?

Все три позиции касаются деятельности учителя.

Технология «Поддержи, спроси, посоветуй». Данная технология предложена авторами Дугласом Фишером, Нэнси Фрей, Джоном Хэтти в книге «Учим в любых условиях: онлайн-образование на каждый день», в оригинале она называется “TAG: Tell, Ask, Give” [4]. Такая технология организации обратной связи, направленной от ученика к ученику, помогает учащимся грамотно и аргументировано подойти к анализу выступлений, авторских текстов, творческих работ одноклассников.

В рамках этой технологии учитель просит проанализировать ученические работы или выступления по трем позициям:

1) поддержи (необходимо указать, что понравилось в работе или выступлении);

2) спроси (необходимо задать вопрос по любому аспекту работы или выступления);

3) посоветуй (необходимо предложить новую идею для продолжения продуктивной работы или для улучшения работы).

Данная техника будет полезна как при оценке работы другого ученика, так и при рефлексии результатов собственных усилий, определении будущей траектории развития. Учащиеся смогут развивать аналитические навыки, научатся видеть свои работы с другой, критической стороны, а также определять, в чем они наиболее успешны, а что следует скорректировать на основе полученных результатов. Таким образом происходит формирование метанавыков, а процесс обучения становится более эффективным.

База исследования. В январе – марте 2023 г. педагогами крупной школы города-миллионника и сельской школы был проведен психолого-педагогический эксперимент, в ходе которого ученики 6–11 классов были включены в работу с двумя технологиями обратной связи.

Первая предполагала направление обратной связи от учеников к учителю (технология «Начать, прекратить, продолжить»), а вторая демонстрировала обратную связь между учениками класса (технология «Поддержи, спроси, посоветуй»). При знакомстве с технологиями ученики пользовались инструкциями, разработанными авторами статьи.

В ходе эксперимента было собрано 180 бланков по технологии «Начать, прекратить, продолжить» и 250 бланков по технологии «Поддержи, спроси, посоветуй».

Результаты исследования. В ходе проведения срезового исследования ученики 6–11 классов давали обратную связь по предметам история и русский язык. Было выявлено, что оптимальное время для заполнения бланка составляет 15 мин.

Работа с технологией «Начать, прекратить, продолжить».

Анализ категории «Следует начать делать» (n = 212) дал следующие результаты:

– 12 % считают, что следует чаще спрашивать мнение учеников о полученной информации;

– 10 % учеников хотели бы начать *«прогнозировать на уроке результаты событий или экспериментов»*, *«смотреть лекции на изучаемую тему и оценивать художественные фильмы с точки зрения их соответствия изучаемому материалу»*;

– ответ *«начать давать обратную связь»* (ученик 6 класса) и описание конкретных этапов урока, которые может использовать учитель (10 %), свидетельствуют о заинтересованности учеников процессом сотрудничества ученика и учителя;

– в целом 50–60 % суждений содержат конкретные предложения по работе с учебным материалом на уроке.

Анализ категории «Следует прекратить делать» (n = 190) дал следующие результаты:

– 20 % учеников видят необходимость в отмене домашних заданий. Эти ответы объясняются не ленью, а большой загруженностью учеников учебной и внеучебной деятельностью;

– 8 % учеников также предлагали заполнять таблицы не на уроке, а дома, так как эта работа отнимает много времени и непродуктивна; были внесены предложения не разбирать подробно некоторые примеры;

– в 20 % работ отмечено пожелание проводить меньше контрольных или самостоятельных работ либо не проводить их вообще, что не является анализом продуктивности взаимодействия учителя с учениками и полезностью предоставленного материала.

Проблемой стало непонимание разницы между вопросами: в 10 % работ *«Что следует начать делать»* и *«Что следует продолжить делать»* встречались одинаковые ответы; такое же количество учеников сместило ракурс рассмотрения с действий учителя на собственные действия. 45 % учеников либо не смогли дать ответ, либо указали, что не нужно ничего прекращать делать, так как работа с материалом их устраивает.

Анализ категории «Следует продолжить делать» (n = 210, где n – количество суждений) дал следующие результаты:

– 63 % учеников из параллели 6–11 классов хотели бы работать в группах;

– 22 % изучали бы дополнительные источники, участвовали в игровых формах работы и выполняли интерактивные задания;

– 3 % учеников заявили о желании, чтобы учитель давал возможность всем ученикам выражать свою точку зрения.

Остальные ученики оставляли комментарии общего характера (*«заниматься», «разбирать варианты», «изучать сложные случаи правил»*), не указывая при этом, какая конкретно форма работа является для них наиболее предпочтительной.

Нарушение технологии продемонстрировало 26 % ответов, которые описывают деятельность ученика, а не учителя. 15 % учеников не смогли ответить по позиции. В 5 % работ ученики высказали желание садиться так, как хочется, а не как посадил учитель. 7 % учеников дали ответы: *«класс должен вести себя хорошо, не разговаривать на уроках», «следует начать работать в тишине», «прекратить шуметь и кричать», «чтобы все внимательно слушали»*. 4 % учеников не выразили свое мнение ни по одной из категорий – они не поняли способ работы с технологией.

В одном из 9-х классов у учителя и учеников сложились очень доверительные отношения, однако полученная обратная связь в основном оказалась формальной. Около 20 % комментариев содержали в себе высказывание *«меня все устраивает»* или школьники писали про те виды работ, которые уже проводились.

Среди обработанных результатов выделяются комментарии семиклассников. Исследование проводилось в одном из 7-х классов, в котором практически все ученики (80 %) обладают низкой проактивностью, узким кругом интересов, инертны в учебной деятельности. Их рассуждения сводились к тому, что любая групповая деятельность виделась как помощь более мотивированных товарищей. Об этом же говорит предложение 60 % учеников прекратить выполнение любых самостоятельных заданий без посторонней помощи или проводить «больше уроков с развлекательной программой». Лишь 11 % комментариев содержали в себе конструктивный смысл. По словам Дж. Хэтти, «обратная связь должна иметь фундамент, она практически бесполезна в том случае, если ребенок не обладает базовой либо поверхностной учебной информацией», что не наблюдается у этого класса [3, с. 248].

После сбора комментариев к учителю обратились школьники из 9-х классов с устной просьбой попробовать провести урок вместо учителя, но под его руководством, с чем они, в дальнейшем, успешно справились. Обращение было вызвано желанием глубже разобраться в теме предмета, сдаваемого на ОГЭ. Этот случай свидетельствует об имеющейся *потребности* запроса обратной связи, но неумении ее озвучивать до проявления инициативы со стороны учителя.

Работа с технологией «Поддержи, спроси, посоветуй».

Анализ категории «Поддержи» (n = 282).

Ученики практически не сталкивались со сложностями при ответе:

– от 50 до 80 % суждений носят абстрактный характер, хотя в них дано указание на конкретное достоинство работы, но в большинстве случаев – формальное. Например, такие формулировки, как *«дан ответ на поставленный вопрос», «затронута интересная тема», «точка зрения ясна»*, не подчеркивают индивидуальность работы, а показывают автору, что его работа выполнена в соответствии с критериями выполнения подобных заданий. Но если ученик пишет, что в работе представлен интересный ракурс мысли, и указано, какой

именно, то такая обратная связь может вдохновить, показать, что интеллектуальные усилия приложены не зря.

Анализ категории «Спроси» (n = 256).

Более глубокий анализ работы другого ученика происходит на этапе формулирования вопроса:

– от 20 до 54 % вопросов предполагают уточнение информации, мысли, которое позволит внести в работу новые грани смысла, обогатит ее, сделает более цельной;

– у 20–30 % учеников вовсе не получается задать вопрос по предложенной работе;

– оставшаяся часть вопросов касается формальных сторон работы.

Следует отметить различные способы формулирования вопросов: открытые вопросы, построенные с помощью слов «почему» и «как», и закрытые вопросы, предполагающие однозначный ответ, но при этом дающие пищу для размышлений тому человеку, которому они адресованы.

Можно выделить следующие нарушения работы по категории: ученики задавали вопрос не на основе текста, а на отвлеченную тему либо задавали вопрос, ответ на который знали практически все в классе, но не задающий (например, определение термина). Также некоторые ученики задавали вопрос и сами же отвечали на него в новой идее (6 класс).

Анализ категории «Посоветуй» (n = 271).

– порядка 40–50 % идей носят продуктивный характер: они помогают обогатить работу новыми смыслами, восполнить утраченные смысловые звенья. Предложенные идеи достаточно глубоки, они касаются всех элементов текста (образов героев, средств выразительности, логики повествования, ракурса поднятой проблемы). Встретились работы, в которых ученики предложили идеи на уровне разработки нового проекта по теме;

– в таком же количестве суждений высказаны пожелания по улучшению формальных признаков работы: в этом случае ученик выступает в роли оценивающего учителя;

– в 10–20 % работ не предложено ни одной идеи, в том числе из-за того, что ученики воспринимали такой комментарий как критику или замечание или же не обладали нужными предметными знаниями.

Часть работ содержала неточности в способе представления идеи: ученики формулировали ее в виде вопроса или замечания. Также встречались суждения, где ученики предлагали новую идею не на основе текста, оценивали почерк или степень подготовки одноклассника. Таким ученикам нужны были четкие инструкции (6 класс).

Некоторые дети, испытывающие затруднения при предоставлении обратной связи, ссылались на то, что они не владеют информацией об эталонном варианте работы. Таким образом, отсутствие ориентиров являлось для них существенным затруднением при предоставлении обратной связи.

Работа по обеим технологиям показала, что по достижении более взрослого возраста, ученики дают менее развернутую обратную связь, при этом суждения шестиклассников являются такими же глубокими и продуктивными, как

и у старшеклассников. Ученики 7–11 классов дают обратную связь с меньшим желанием, нежели шестиклассники, но предоставляют продуктивную обратную связь, если им интересен материал работы.

Выводы и обсуждение. Анализ закономерностей, выявленных при работе с технологиями обратной связи, позволил сделать следующие заключения, касающихся как механизма внедрения технологий, так и формирования метанавыков учащихся:

– несмотря на наименьшее количество трудностей, возникающих при формулировании поддерживающего суждения либо указания на то, что необходимо «продолжить делать», информация по этим позициям оказалась самой непродуктивной для адресата обратной связи, так как не подчеркивала индивидуальные достоинства работы, следовательно, не способствовала росту ученика либо корректировке деятельности учителя. Эти категории требуют уточнения в инструкции – необходимо указывать обоснование ответа. В то же время категории «начать делать» и «посоветуй» являются наиболее информативными для адресата обратной связи;

– необходимо знакомить учащихся с технологиями обратной связи и практиковать их на уроках, начиная с более раннего возраста средней школы. Учитель сможет помочь формированию проактивности школьников, а значит, и повышению эффективности использования технологий обратной связи. Обладающий высокой проактивностью ученик почувствует, что он является полноправным участником образовательного процесса, он может помочь учителю посредством своих продуктивных комментариев построить работу в классе так, чтобы был достигнут лучший образовательный результат;

– доверительные отношения между адресатом и адресантом обратной связи могут помешать конструктивному выполнению работы;

– вывод Дж. Хэтти о непродуктивности той обратной связи, которая не базируется на предметном фундаменте, подтвержден в ходе эксперимента;

– более начитанные и эрудированные школьники с широким кругозором и проактивной позицией по отношению к собственной жизни дают более продуктивные и подробные комментарии. Такие ученики имеют высокий средний балл по предмету;

– бенефициаром развития является тот, кто дает обратную связь, так как именно он учится пользоваться своим сознанием: выстраивать логические связи, искать закономерности, обращаться к собственному опыту, видеть перспективу;

– благодаря внедрению технологий обратной связи ученики становятся более открытыми к диалогу;

– в гимназии города-миллионника и в сельской общеобразовательной школе ученики столкнулись с одними и теми же сложностями по работе с обеими технологиями, а также похожим образом формулировали свои мысли и с одинаковой частотой давали продуктивные либо непродуктивные комментарии. Следовательно, рефлексия собственной учебной деятельности, отражен-

ная в обратной связи, является необходимой для любого школьника. Также не было выявлено существенных различий в способе предоставления обратной связи ученикам либо учителю;

– к причинам, по которым ученики не готовы предоставлять продуктивную обратную связь другим обучающимся либо учителю, можно отнести несформированный навык анализа информации, выделения ее значимых частей и понимания их гармоничного соотношения, а также пассивное отношения к процессу собственного обучения некоторых школьников. Такие метанавыки могут быть развиты систематическим использованием технологий обратной связи на уроках. Подтвердить эту гипотезу планируется в ходе дальнейшей работе по внедрению технологий в 2023–2024 уч. г.

В целом эксперимент показал возможность выхода учеников из статуса пассивных участников процесса обучения и продемонстрировал возможности взаимного обучения (“peer-to-peer”), построения учебного диалога с педагогом. Внедрение технологий обратной связи помогает ученикам проявлять осознанность в выборе наиболее эффективных способов решения образовательных и познавательных задач, самостоятельно контролировать свою деятельность, выбирать наиболее эффективные способы действий, что является требованием обновленных федеральных государственных образовательных стандартов [3]. Таким образом, ракурс видения конкретных учебных задач смещается с формального на ценностный.

Литература

1. Азбель А.А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития / А.А. Азбель, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова и др. // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 7. – С. 76–109.

2. Кармалита А.В. Какая обратная связь будет полезна учителям и учителю? / А.В. Кармалита, О.Н. Попова, А.А. Азбель // Школьные технологии. – 2022. – № 5. – С. 114–124.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://fgos. ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 18.03.2023).

4. Фишер Д. Учим в любых условиях. Онлайн-образование на каждый день / Д. Фишер, Н. Фрей, Дж. Хэтти. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 303 с.

5. Эффрон М. Управление талантами: краткий курс / М. Эффрон, М. Орт; пер. с англ. Т.Н. Даниловой. – М.: Азбука-Бизнес; Азбука-Аттикус, 2014. – 224 с.

6. Carless D. Differing perceptions in the feedback process / D. Carless // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31. – No. 2. – P. 219–233.

7. Hattie J.C. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / J.C. Hattie. – London; N.Y.: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017. – 489 p.

УДК 159.9

Е.А. Коваленко, магистрант,
С.В. Жолудева, кандидат психологических наук, доцент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. *Сегодня мы делимся результатами исследования особенностей мышления студентов педагогических направлений подготовки. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания особенностей мышления обучающихся в вузе для совершенствования уже имеющихся профориентационных мероприятий, направленных на помощь подросткам в определении их профессиональной траектории. В современном мире, с учетом пребывающих в нем технологий, с учетом особенностей поколений, образование должно стремиться к тому, чтобы каждый выпускник имел возможность стать экспертом в своем деле, это невозможно без определения профессионального пути, без выбора профессии. Мы в какой-то степени проводим наших мальчиков и девочек через школу, а затем бросаем их в этот сложный мир, чтобы они тонули или плыли, в зависимости от обстоятельств. И все же нет такой сферы жизни, где потребность в руководстве ощущается более остро, чем при переходе из школы на работу, выборе профессии, надлежащей подготовке к ней и достижении эффективности и успеха. Построение карьеры – такая же сложная проблема, как и строительство дома, однако мало кто когда-либо садился с карандашом и бумагой, располагая экспертной информацией и советами, чтобы спланировать трудовую карьеру и подойти к жизненным проблемам с научной точки зрения, как они подошли бы к проблеме строительства дома, принимая совет архитектора, чтобы помочь им. Выбор профессии, в свою очередь, обусловлен способностями каждой личности, ее интересами, мотивами, потребностями, желаниями. Чтобы лучше понимать, на том ли пути находится обучающийся, необходимо исследовать его способности, в том числе особенности его мышления. Также для достижения максимального успеха, на который способен человек, его лучшие способности и энтузиазм должны быть объединены с его повседневной работой. Следовательно, ему необходимо исследовать себя, чтобы определить свои способности, интересы, ресурсы и ограничения, а также их причины, чтобы он мог сравнить свои склонности, способности, амбиции и т. д. с условиями успеха в различных отраслях. Ведь благодаря полученным данным имеется возможность увидеть связь между типом мышления и направлением подготовки, а также изучить и другие способности обучающихся, которые смогут дополнить картину исследования. Каждый молодой человек нуждается в тщательной и систематической помощи опытных умов в принятии этого величайшего решения в своей жизни.* ***Целью настоящего исследования*** *является: определить особенности мышления студентов педагогических направлений подготовки.* ***Методы исследования:*** *теоретический анализ феномена в тематической литературе отечественных и зарубежных исследователей. В качестве эмпирических методов использована методика на основе теоретических положений «Профиль мышления» Дж. Брунера. В исследовании приняли участие 56 студентов 2 курса педагогических направлений подготовки.* ***Выводы и рекомендации.*** *Практическая значимость позволяет ориентироваться на данные результаты исследования в профориентационных мероприятиях, а также в разработке новых методов и методик в направлении профессиональной ориентации подростков.*

Ключевые слова: *студенты, мышление, педагог, педагогическое образование, студенты педагогических направлений, профориентация.*

E.A. Kovalenko, Master's Student,
S.V. Zholudeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
South Federal University,
Rostov-On-Don, Russia

THE PECULIARITIES OF THINKING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF PREPARATION

Abstract. *The article presents the results of study of the peculiarities of thinking of students of pedagogical areas of training. The study is due us to understand the types of thinking of students at the university in order to improve existing career guidance measures aimed at helping adolescents in determining their professional trajectory. In the modern world, taking into account the technologies present in it, taking into account the peculiarities of generations, education should strive to ensure that every graduate has the opportunity to become an expert in his field, this is impossible without defining a professional path, without choosing a profession. We guide our boys and girls to some extent through school. Yet there is no part of life where the need for guidance is more emphatic than in the transition from school to work, the choice of a vocation, adequate preparation for it, and the attainment of efficiency and success. The building of a career is quite as difficult a problem as the building of a house, yet few ever sit down with pencil and paper, with expert information and counsel, to plan a working career and deal with the life problem scientifically, as they would deal with the problem of building a house, taking the advice of an architect to help them. The choice of profession, in turn, is determined by the abilities of each individual, her interests, motives, needs, desires. In order to better understand whether the student is on the right path, it is necessary to investigate his abilities, including thinking. Also, in order to achieve the maximum success that a person is capable of, his best abilities and enthusiasm must be combined with his daily work. Therefore, he needs to examine himself in order to determine his abilities, interests, resources and limitations, as well as their causes, so that he can compare his inclinations, abilities, ambitions, etc. with the conditions of success in various industries. After all, thanks to the data obtained, it is possible to see the connection between the type of thinking and the direction of training, as well as to study other abilities of students who can complement the picture of the study. Every young person needs the careful and systematic help of experienced minds in making this greatest decision in his life.* ***The purpose of the current research*** *is to identify the peculiarities of thinking of students of pedagogical areas of training.* ***Research methods:*** *theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological and pedagogical literature. The method of "Thinking Profile" by J. Bruner used as empirical methods. The study involved 56 2nd-year students of pedagogical training areas.* ***Discussion and conclusions.*** *The results of the study could be used to improve existing methods of career guidance, as well as in the development of new methods and techniques in the direction of professional orientation of adolescents.*

Keywords: *students, thinking, teacher, pedagogical education, students of pedagogical directions, career guidance.*

Введение. На сегодняшний день в условиях изменения мировых ценностей развитие экспертности специалистов в нашей стране требует особого внимания. Экспертность ведет за собой не только развитие индивида как профессионала, но и развитие личности в целом. Сформированная личность наделена определенными особенностями, в том числе имеет собственный тип мышления, который позволяет раскрыть свой потенциал в совокупности с другими индивидуальными данными и использовать этот потенциал в своей деятельности.

На протяжении долгих лет многие исследователи тщательно изучали процесс мышления. С.Л. Рубинштейн определяет мышление как процесс,

включающий в себя разные задачи, в том числе познание объективной реальности [5].

По мнению Б.Г. Мещерякова, мышление является проявлением высшей формы творческой деятельности. А.В. Петровский и А.В. Брушлинский также вплотную занимались изучением данного процесса.

Л.С. Выготский полагал, что мышление определяет остальные психические процессы: «...центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т. е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности» [7]. Дж. Брунер рассматривал мышление как перевод с одного языка на другой. Так и появились шкалы особенностей мышления, которые и были применены в методике «Профиль мышления». Описание типов мышления (Г.В. Резапкина, А.К. Белоусова, Р. Брэмсон, Н. Херманн) мы можем наблюдать в работах вышеуказанных авторов. Зная и понимая тип мышления личности, мы можем прогнозировать успех в конкретных видах профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы. Понятие «мышление», как и многие другие феномены, является объектом изучения многих наук и ученых. В совокупности личность не может существовать без мышления, так как оно является основным психическим процессом, который включает в себя функцию обучения, что, несомненно, ведет к успеху в профессиональной деятельности. Мышление однозначно оказывает влияние на мировоззрение человека, его ценности и планирование будущего.

Теоретический анализ литературы по тематике мышления включал в себя исследования представителей различных психологических направлений, таких как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.

Например, Дж. Дьюи и А.В. Брушлинский рассматривали мышление как процесс, в то время как А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн – как особый вид деятельности. Такой процесс определяется как закономерное, последовательное изменение. По словам С.Л. Рубинштейна, процесс мышления – это непрерывное взаимодействие индивида с объектом. А.В. Брушлинский в своих работах упоминает о мышлении как «об объективно существующем процессе» [3].

Цель исследования. Если говорить о работе с обучающимися, то возникает вопрос индивидуального подхода к каждому. Данный подход может быть успешно реализован при высокой компетентности педагога и определении особенностей мышления обучающихся. Исходя из вышесказанного, **целью** данного эмпирического исследования является изучение особенностей мышления студентов педагогических направлений подготовки.

База исследования. В исследовании приняли участие 56 студентов 2 курса Южного федерального университета. Нашу выборку мы условно разделили на две группы – это студенты-психологи, т. е. обучающиеся по психолого-педагогическому направлению, и студенты – будущие педагоги физической

культуры и спорта (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура»).

Методы и методики исследования: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, проведение тестирования, описательный анализ и методы математической статистики.

Анкетирование осуществлялось с помощью опросника «Профиль мышления» на основе теоретических положений Дж. Брунера, разработанного такими авторами, как В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец, в 2001 г. Опросник состоит из 75 вопросов, благодаря которым можно определить следующие *шкалы особенностей мышления:* предметное, символическое, знаковое, образное мышление и креативность.

В качестве метода математической статистики нами был применен *U*-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты исследования по рис. 1, где обозначены шкалы особенностей мышления (предметное, символическое, знаковое, образное мышление и креативность) в процентном соотношении между двумя группами педагогических направлений подготовки.

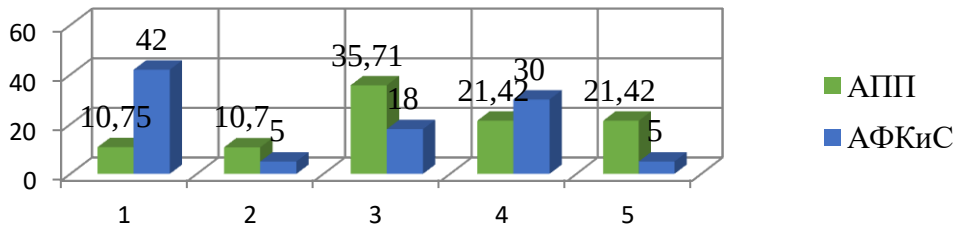


Рис. 1. Опросник «Профиль мышления» (по Дж. Брунеру): 1 – предметное мышление; 2 – символическое мышление; 3 – знаковое мышление; 4 – образное мышление; 5 – креативность

Значимых различий по символическому, знаковому, образному мышлению и креативности между студентами педагогических направлений подготовки выявлено не было. Однако, исходя из данных, представленных на рис. 1, мы можем видеть преобладающие типы мышления у студентов двух разных направлений подготовки. Например, знаковое мышление преобладает у студентов-психологов. Как мы знаем, психология – это наука, которая требует применения методов математической статистики и предполагает многочисленные подсчеты, а это значит, что связанные с этим навыки будут способствовать развитию экспертности студентов психолого-педагогического направления подготовки.

Знаковое мышление свойственно представителям таких профессий, как преподаватель, переводчик, филолог, писатель, журналист, политик, социальный работник, общественный деятель, психолог и др., и предполагает наличие такого качества, как развитый вербальный интеллект. Основное умение ярких представителей данного типа мышления – отчетливо доносить свои мысли до объекта общения [2].

У многих ученых, связанных с такими науками, как математика, физика, экономика и т. д., а также у IT-специалистов, аналитиков преобладает символи-

ческий тип мышления. Такие люди имеют тонкий ум и усваивают информацию при помощи различных символов, формул, будто улавливая ее из воздуха. Самое интересное, что эти символы невозможно потрогать. На основе абстрактно-символического мышления обладающие им люди легко справляются с построением различных гипотез, благодаря чему происходят многие научные открытия в нашем мире [4]. На рисунке 1 мы можем видеть незначительные показатели по данной шкале у обеих групп.

Существуют профессии, представители которых отличаются ярким, художественным складом ума. Такие люди имеют богатое воображение, способны представить то, чего никогда не было, и, главное, то, что когда-нибудь произойдет, а также способны предугадать направление движения предмета. Представители таких профессий, как ландшафтный дизайнер, художник, архитектор, режиссер, конструктор, актер и т. д., обладают в большей степени образным мышлением [6]. На рисунке 1 мы можем видеть значительные показатели по данной шкале, не сильно отличающиеся у обеих групп. Таким образом, нам видна картина, описывающая студентов педагогических направлений подготовки как имеющих способность созидать и использовать это как при построении занятия, так и при подаче материала.

Особым видом мышления, таким как креативность, обладают люди, способные находить нестандартные решения поставленных задач. Они обладают свободой мысли, у них отсутствуют границы мышления. Такой талант применим в любой сфере деятельности, где требуется расширить границы видимого и мыслить творчески [5]. Несомненно, педагоги должны обладать креативностью, чтобы уметь удерживать внимание обучающихся, делая материал интересным и незабываемым. По данным нашего исследования, по шкале «креативность» существует разница между студентами-психологами и студентами-физкультурниками, что показывает нам, что педагогу-психологу чаще приходится проявлять креативность и творческий подход, в то время как педагог физической культуры имеет возможность научить через многократное повторение механических движений. Другими словами, данные по шкале «креативность» свидетельствуют о том, что этот навык в большей степени развит у студентов психолого-педагогического направления, чем у студентов – педагогов физической культуры, которые, несомненно, имеют возможность роста в данном направлении.

Рассмотрим ранжирование по шкалам у обеих групп испытуемых. В таблице 1 представлены расчеты по рангам между двумя исследуемыми группами по заданным показателям. Достоверные различия по результатам методики можно заметить по преобладающей шкале – у студентов педагогического направления Академии физической культуры и спорта преобладает предметное мышление, которое характеризуется через действие, где $r = 266$, при $p = 0{,}007$. Люди, чей преобладающий тип – предметный, обычно описываются как люди дела, их можно встретить в профессиях, где информация легче усваивается через движения, например, учитель физкультуры, танцор, футболист, артист, разнообразные спортсмены, мастер по дереву, наладчик оборудования и др. Такие люди обладают отличной координацией движений. Им дано от природы созда-

вать материальные вещи, которые мы видим вокруг нас. Такие люди способны материализовать в предметы различные идеи других индивидов [1]. Отсюда мы делаем вывод, что студенты – педагоги физической культуры имеют значимые индивидуальные способности в области предметного мышления, что позволяет им с легкостью ориентироваться в выбранной ими профессии.

Таблица 1

Ранги

	Группа 1	*N*	Средний ранг	Сумма рангов
Предметное	1,00	28	24,00	672,00
	2,00	28	33,00	924,00
	Всего	56		
Символическое	1,00	28	29,00	812,00
	2,00	28	28,00	784,00
	Всего	56		
Знаковое	1,00	28	31,00	868,00
	2,00	28	26,00	728,00
	Всего	56		
Образное	1,00	28	27,00	756,00
	2,00	28	30,00	840,00
	Всего	56		
Креативность	1,00	28	30,50	854,00
	2,00	28	26,50	742,00
	Всего	56		

Заключение. Таким образом, мы видим сходство между выбранным направлением подготовки и особенностями мышления студентов, что указывает на преобладание индивидуальных способностей и подтверждает необходимость включения методик исследования особенностей мышления в профориентационные мероприятия, чтобы иметь полноценные результаты, направлять подростков на обучение в соответствии с их способностями, возможностями, ограничениями, готовить профессионалов своего дела, помогать им выстраивать профессиональные планы, ставить профессиональные цели и, как следствие, воспитывать будущих экспертов, которые с удовольствием смогут заниматься своей деятельностью, иметь в ней успех и тем самым улучшать качество жизни в нашей стране в целом.

Литература

1. Бекоева Д.Д. Нейропсихология мышления и искусственного интеллекта / Д.Д. Бекоева // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 175–184. – DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-175-184.

2. Гурова Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.

3. Кашапов М.М. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта / М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова, А.С. Кашапов. – Ярославль: Индиго, 2018. – 392 с.

4. Костромина С.Н. Когнитивные, личностные и мотивационные особенности педагога-психолога и эффективность диагностической деятельности / С.Н. Костромина, А.Ф. Ануфриев, В.И. Чмель // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 144–163. – DOI: 10.31862/2500-297X-2021-4-144-163.

5. *Федекин И.Н. Соотношение типа действия планирования и стилевых особенностей мышления / И.Н. Федекин // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 1 (41). – С. 127–138.*

6. *Хабарова Т.Ю. Особенности протекания психических процессов у студентов медицинского вуза с разными доминирующими полушариями мозга / Т.Ю. Хабарова, О.В. Гладышева, А.А. Филозоп // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/05PSMN121.pdf.*

7. *Parsons F. Choosing a vocation / F. Parsons. – URL: https://archive.org/details/choosingvocation00parsiala/page/11/mode/1up.*

УДК 159.9.07

О.И. Кокорева, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.А. Пешкова, кандидат психологических наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого,
г. Тула, Россия
С.Н. Башинова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
В.А. Хамдамова, кандидат педагогических наук, доцент,
Кокандский государственный педагогический институт
имени Мукими,
г. Коканд, Узбекистан

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ ГЛУХИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СЕМЬИ

Аннотация. *Важнейшим естественным условием социального развития личности любого ребенка является полноценное межличностное общение, которое невозможно без элементарных навыков причинно-следственного анализа проблемной ситуации взаимодействия, основанного на понимании социальной причинности, выявлении причинных связей между действиями индивидов в процессе совместной деятельности и коммуникации. Процесс развития понимания социальной причинности ребенком с нарушением слуха имеет свою специфику. Эти дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей, что мешает как адекватной оценке ими окружающих, так и формированию понимания социальной причинности. Прослеживается зависимость между эмоциональным, нравственным и социальным развитием глухих детей и особенностями родительской семьи. В семьях, где и ребенок, и родители имеют нарушения слуха, складываются эмоциональные отношения, близкие к тем, которые характерны для семей слышащих. В отличие от них, слышащие родители не могут наладить столь же успешное взаимодействие со своими детьми. Таким образом, центром нашего внимания становится обусловленность понимания социальной причинности глухими младшими школьниками особенностями семьи. Исходя из вышесказанного,* ***целью исследования*** *является анализ влияния особенностей семьи с глухими и слышащими родителями на общий уровень развития понимания ребенком социальной причинности, что позволит оптимизировать данный процесс в условиях семьи и образовательной организации. В работе представлены результаты собственного экспериментального исследования, содержащие качественный анализ эмпирических данных. Установлено, что обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением взрослых слышащих людей вызвать маленьких глухих детей на эмоциональное общение. Глухие младшие школьники, воспитывающиеся глухими родителями, относительно более адаптированы в обществе и имеют больший уровень развития понимания со-*

циальной причинности, чем глухие младшие школьники из семей слышащих родителей. ***Результаты исследования*** *можно использовать в качестве основы для целенаправленной коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и их семьями по развитию понимания социальной причинности.*

Ключевые слова: *социальная причинность, представления, глухие младшие школьники, семьи с глухими и слышащими родителями.*

O.I. Kokoreva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.A. Peshkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Tula State Pedagogical University
named after L.N. Tolstoy,
Tula, Russia
S.N. Bashinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia
V.A. Khamdamova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kokand State Pedagogical Institute
named Mukimi,
Kokand, Uzbekistan

THE CONDITIONING OF UNDERSTANDING OF SOCIAL CAUSALITY BY DEAF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON FAMILY CHARACTERISTICS

Abstract. *The most important natural condition for the social development of the personality of any child is full-fledged interpersonal communication, which is impossible without the elementary skills of a cause-and-effect analysis of a problem situation of interaction based on an understanding of social causality, identifying causal relationships between the actions of individuals in the process of joint activity and communication. The process of developing an understanding of social causality in a child with hearing impairment has its own specifics. These children have difficulty mastering the logical connections and relationships between phenomena, events and people's actions. This hinders both their adequate assessment of others and the formation of an understanding of social causality. There is a relationship between the emotional, moral and social development of deaf children and the characteristics of the parental family. In families where both the child and the parents have hearing impairments, emotional relationships develop that are close to those that are typical for hearing families. In contrast, hearing parents cannot develop the same successful relationship with their children. Thus, the focus of our attention is the conditionality of the understanding of social causality by deaf junior schoolchildren by the characteristics of the family. Based on the foregoing,* ***the purpose of the study*** *is to analyze the influence of the characteristics of a family with deaf and hearing parents on the general level of development of a child's understanding of social causality, which will optimize this process in a family and educational organization. The paper presents the results of our own experimental study, containing a qualitative analysis of empirical data. It has been established that the impoverishment of understanding of social causality in deaf children with hearing parents is largely due to the inability of adult hearing people to provoke small deaf children to emotional communication. Deaf elementary school students raised by deaf parents are relatively more socially adapted and have a greater level of development of understanding of social causality than deaf elementary school students from families of hearing parents.* ***The results of the study*** *can be used as a basis for purposeful correctional and developmental work with deaf junior schoolchildren and their families to develop an understanding of social causation.*

Keywords: *social causality, representations, deaf junior schoolchildren, families with deaf and hearing parents.*

Структура дефекта глухого ребенка сама по себе обуславливает деформацию его социального развития, однако, многие трудности формирования его личности и успешной социализации детерминированы социальными условиями (В.В. Абраменкова, Б.З. Драпкин, А.И. Захаров и др.), оказывающими особое влияние на негативное развитие межличностных отношений [Abramenkova, 2008; Drapkin, 2020; Zaharov, 2006].

Нарушение слуха и детерминированное им отсутствие предпосылок речевого общения уже в первые месяцы жизни начинает оказывать серьезное негативное влияние на контакты ребенка с окружающим миром, вследствие чего категория глухих детей оказывается наиболее уязвимой как в плане установления эмоционально-личностного отношений с близкими на ранних этапах детства, так и в дальнейших социальных контактах. Проблема затрудненного общения, характерная для всех категорий детей с нарушенным развитием, для глухого ребенка становится определяющей атрибутивной особенностью социального развития, определяющей не только снижение адаптивных и коммуникативных возможностей, но и деформацию личности в целом.

Первичный сенсорный дефект приводит к целому комплексу вторичных нарушений в эмоционально-личностной сфере уже в дошкольном возрасте: ощущению своей неполноценности и уязвимости по сравнению со слышащими детьми; тревожности и постоянному напряжению, направленному на мобилизацию компенсаторных адаптивных функций; появлению и закреплению защитных поведенческих реакций в межличностном взаимодействии. Неизбежно возникающее осознание собственной физиологической дефицитарности приводит к стрессу, усиливающемуся в ситуациях межличностного общения, триггером к запуску деструктивных форм поведения становится накапливающийся негативный коммуникативный опыт.

Неполное, неадекватное осмысление или непонимание мотивов, поступков и действий людей, причинно-следственных связей трансакций между ними, свойственное глухим детям, обусловлено, в первую очередь, непониманием человеческой речи и невозможностью речевого общения. Таким образом, из составляющих социального интеллекта в более или менее сохранном состоянии оказывается только распознавание невербальных реакций (мимики, поз, жестов), что явно недостаточно для понимания социальной причинности, которое формируется только при условии активной практической коммуникации, требующей от детей умения договариваться друг с другом с учетом понимания чувств и намерений других.

Очевидно, что для развития у ребенка социального интеллекта необходимо, чтобы он был постоянным участником различных проблемных ситуаций взаимодействия, для разрешения которых требуется применение навыков причинно-следственного анализа, основывающихся на уже имеющихся у детей представлениях о социальной причинности. Более того, участие в таких ситуациях предполагает не только выявление связей по типу причина-следствие между действиями каждого из партнеров, в качестве которых могут фигурировать его внутреннее состояние, интенции, черты характера, но и требует от ребенка проявлять определенную степень ориентации своего поведения на ожи-

даемую реакцию других участников взаимодействия на основе предшествующего реального опыта взаимоотношений с ними. Можно констатировать, что ситуации взаимодействия создают условия для формирования новых, более сложных представлений о социальной причинности, суть которых заключается в понимании ребенком влияния каждого взаимодействия на динамику взаимоотношений в целом.

Семья становится первым проводником ребенка в мир межличностных взаимодействий. Она обладает огромным потенциалом, вооружая опытом эмоционального и социального общения, внушая понятие о логике и причинности. Но также семья может стать и негативным фактором в понимании человеческих взаимоотношений: родительская гиперопека, некомпетентность, когда родители не понимают, как общаться с ребенком, приводят его к робости, пассивности и неспособности полноценного взаимодействия с окружающими. Так, исследователи уделяют большое внимание особенностям семьи, в которой воспитывается глухой ребенок, выделяя семьи с глухими и слышащими родителями [Schlesinger, 1972; Schein, 1984].

Дж. Шейн отмечает, что глухие дети глухих родителей могут с самого начала наслаждаться общением и отношениями со своими родителями, а также имеют больше шансов познакомиться с другими глухими детьми и взрослыми, вступив, таким образом, во взаимодействие с другими людьми. Такие дети вырастают уверенными в себе и в своих силах. В особенном положении оказываются глухие дети слышащих родителей. Неумение родителей общаться со своим глухим ребенком приводит к катастрофическим последствиям, так как «рудиментарные формы диалога и языка не способствуют развитию детского интеллекта. Такие дети плохо понимают причинно-следственные связи и очень редко высказывают какие-либо идеи относительно будущего» [Schein, 1984].

Впервые сам термин и краткая характеристика социального интеллекта как структурного компонента модели интеллекта человека были представлены в работе Э. Торндайка [Thorndike, 1920]. Социальный интеллект рассматривался им как способность понимать людей и управлять ими, проявляющаяся как дальновидность и мудрость в межличностных отношениях и обеспечивающая успех в межличностных ситуациях. Э. Торндайк полагал, что главное назначение социального интеллекта заключается в прогнозировании поведения участников реальных ситуаций, как важнейшего фактора успешности выстраивания межличностных взаимодействий и отношений между людьми.

Для нашего исследования важное значение имеет социологический подход к пониманию социального интеллекта, охарактеризованного Дж.Ф. Килстромом и Н. Кантором как способность человека накапливать объем декларативных и процедурных знаний, в основе которого лежит положение об опосредованности социального поведения когнитивными процессами восприятия, мышления, памяти [Cantor, Kihlstrom, 2000].

Очевидно, что отставание в развитии и своеобразие этих процессов у глухих детей, обусловленные первичной патологией и отсутствием полноценного речевого общения, приводят к значительным проблемам и в формировании социального интеллекта в целом и понимания социальной причинности, в частности.

Определяя социальный интеллект как способность к пониманию себя, других, взаимоотношений и прогнозированию на этой основе межличностных событий, Ю.Н. Емельянов указывает, что она базируется на трех составляющих – мыслительных процессах, аффективном реагировании и социальном опыте человека [Emelyanov, 1985].

Предпринятое О.Б. Чесноковой исследование социального интеллекта в контексте возрастного подхода позволило автору утверждать, что социальный интеллект не является врожденной способностью, однако уже в дошкольном возрасте появляется возможность формирования у ребенка способности к ориентировке во взаимоотношениях между людьми, включающей и понимание социальной причинности. Уровень проявления последней в различных ситуациях определяется степенью значимости для ребенка отношений с конкретными людьми и наличием у него достаточного опыта межличностного взаимодействия [Chesnokova, 2005].

Анализируя работы различных исследователей, изучавших возникновение и развитие у детей представлений о причинности, Е.В. Субботский выделяет естественную, спонтанно-физическую и психологическую причинность, трактуя последнюю как способность ребенка воспринимать и дифференцировать причины поведения людей. Автор приходит к выводу, что к пяти годам ребенок способен делать вполне адекватные суждения о причинах поведения субъекта в определенной ситуации и различать его внешние и внутренние мотивы [Subbotskij, 1989].

Полагая, что понятие психологической причинности не является достаточным в случае установления причин поведения субъектов в ситуации межличностного взаимодействия, О.Б. Чеснокова вводит категорию социальной причинности, трактуя ее как «способность устанавливать причинно-следственные отношения между действиями или отношениями индивидов в ситуации взаимодействия и в процессе развития взаимоотношений (и, как частный случай, осознание связи между своими действиями и действиями других людей)» [Chesnokova, 2005, с. 35].

О.Б. Чеснокова полагает, что представления о социальной причинности накапливаются, постепенно становясь все более сложными и дифференцированными, на протяжении всей жизни человека, но этот процесс берет свое начало в дошкольном детстве и от его успешности в этот возрастной период во многом будет зависеть развитие социального интеллекта в дальнейшем [Chesnokova, 2005].

И.В. Китаева выделяет понимание социальной причинности как один из определяющих факторов успешности социализации дошкольника, делая акцент на роли причинности как базового инструмента для структурирования человеком своего жизненного опыта [Kitaeva, 2002].

Следует отметить, что в работах зарубежных ученых, посвященных исследованиям закономерностей понимания каузальных связей относительно поведения субъекта межличностного взаимодействия, приводятся в основном данные по взрослым респондентам, поскольку объяснение многофакторной

причинности оказалось доступным испытуемым, только с подросткового возраста [Kelli, 1984; Ruble, Rholes, 1981]. Однако при специально созданных условиях, на близком и эмоционально значимом материале понимание причин поведения отдельного субъекта в конкретной ситуации межличностного общения оказалось в ряде случаев доступным детям старшего дошкольного возраста [Miller, 2018; Sobel, 2012; Buchsbaum, 2012].

В исследовании, направленном на сравнительное изучение развития у детей представлений о социальной причинности в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте, О.Б. Чеснокова установила, что понимание социальной причинности появляется к 5–7 годам. К этому возрасту у ребенка появляется способность к соотнесению внешних и внутренних причин действий нескольких субъектов конкретной ситуации межличностного взаимодействия с результатами этих действий. Фактически дети начинают осмысливать причинно-следственные связи, ориентируясь на последовательность поступков и им становится доступным понимание происходящего с позиции всех ее участников [Chesnokova, 2005].

Эти выводы касаются нормально развивающихся детей, в то же время мы обнаружили, что специальные исследования формирования представлений о социальной причинности у детей со слуховой патологией не проводились, и цель проанализировать влияние на него семейной ситуации глухого ребенка не ставилась.

В то же время общепринятым является мнение о наличии не только онтогенетических, но и социальных предпосылок формирования социального интеллекта. К.А. Казаченко делает вывод о его проявлении у нормально развивающихся детей в старшем дошкольном возрасте как способности к выбору адекватных стратегий поведения и применении их для решения различных задач межличностного взаимодействия [Kazachenko, 2017].

Мы полагаем, что для реализации такого поведения необходим определенный уровень понимания социальной причинности, для формирования которого, безусловно, необходим практический опыт участия в межличностных ситуациях, прежде всего, в ближнем социуме. Следует также отметить, что по данным О.Б. Чесноковой, даже нормально развивающиеся дети младшего и среднего школьного возраста демонстрируют разный, весьма отличающийся уровень понимания социальной причинности, что позволяет сделать вывод о выраженной зависимости развития этой способности от личностных факторов [Chesnokova, 2005].

Исходя из этого, следует обратить внимание на факт влияния взрослого окружения, и прежде всего, семьи, на формирование у ребенка представлений о социальной причинности. Реализуя потребность ребенка в социальном контакте, семья оказывает основное влияние на формирование у него различных схем социального поведения. Особенности семейной социальной ситуации оказывают влияние на развитие социального интеллекта и успешность межличностных взаимодействий ребенка.

Необходимо также отметить, что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, глухие дети дошкольного и младшего школьного возраста не проявляют активной ориентации на освоение представлений о социальной причинности. Первичный дефект оказывает резко выраженное негативное влияние на формирование способности к анализу межличностных ситуаций взаимодействия, установлению причинно-следственных связей, существенно сужает круг общения. А свойственная глухим детям стереотипность препятствует возможности формирования разнообразных навыков поведения.

Эти факты также подчеркивают особую роль семьи в накоплении глухим ребенком первичного социального опыта и формирования у него представлений о социальной причинности.

Методология исследования. Для того чтобы выяснить уровень объективных представлений о социальной причинности у глухих детей, прежде всего необходимо установить степень понимания ими причинно-следственных связей во взаимодействии индивидов в деятельности и различных ситуациях общения. При составлении диагностической программы мы опирались на исследования О.Б. Чесноковой и И.В. Китаевой [Chesnokova, 2005; Kitaeva, 2002].

Учитывая специфику нарушения, каждая ситуация межличностного взаимодействия для анализа социальной причинности предлагалась глухим младшим школьникам в форме серии рисунков с элементами письменной речи, содержащей реплики персонажей, просмотр которой сопровождался описанием ситуации с использованием жестового языка, после просмотра которого экспериментатор задавал детям вопросы о причинах реакций и действий персонажей.

В эксперименте выяснялось, могут ли глухие младшие школьники указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), в прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3).

В ситуациях, предъявленных в первой серии эксперимента, выявлялось, могут ли глухие младшие школьники понять логику их развития, установив триггер, запустивший последующие события, дифференцировать причину и следствие, проявить способность к децентрации, сделать предположения о возможном развитии взаимодействия участников ситуации.

Вторая серия эксперимента содержала ситуации, при анализе которых от детей требовалось на основании поведения одного участника, установить, какие действия второго в прошлом стали его причиной, диагностировалось умение по имеющейся информации предположить, какие события привели к такому развитию ситуации и сделать прогноз по дальнейшему взаимодействию персонажей.

В третьей серии эксперимента выявлялось, способны ли глухие младшие школьники, зная причину, которая привела к представленной ситуации и основана на положительной или отрицательной модальности взаимоотношения ее участников, определить наиболее логичный возможный вариант направления развития взаимодействия.

Для определения уровня развития представлений о социальной причинности были приняты следующие критерии. Инструментально-аналитический критерий оценивался через полноту и адекватность восприятия ситуации межличностного взаимодействия, умение выполнить ее причинно-следственный анализ по следующей шкале: правильное установление причинно-следственных связей с анализом поведения всех участников ситуации, т. е. с позиций социальной причинности – 2 балла; правильное установление причинно-следственных связей с анализом ситуации с позиции одного участника, без учета действий другого – 1 балл; неумение определить причинно-следственные связи, отсутствие аргументации – 0 баллов.

Когнитивный критерий оценивался на основе умения адекватно прогнозировать возможное развитие взаимоотношений персонажей в ситуации на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности по следующей шкале: адекватный прогноз с аргументацией – 2 балла; краткий прогноз без аргументации – 1 балл; неадекватный прогноз, отсутствие ответа – 0 баллов.

Эмпатийно-рефлексивный критерий оценивался на основе понимания эмоционального состояния и определения возможности предвосхищения эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (децентрации) по следующей шкале: уверенные и адекватные действия от имени участника с учетом контекста ситуации – 2 балла; затруднения в децентрации, не вполне адекватное понимание контекста ситуации – 1 балл; неумение стать на позицию участника ситуации и действовать в ее контексте – 0 баллов.

На основании изучения социального паспорта семьи ребенка были дифференцированы две группы семей: с глухими и слышащими родителями.

Результаты исследования. В результате выполненного нами анализа литературных источников данных о проведении исследований формирования представлений о социальной причинности у глухих детей не обнаружилось. Никем из авторов не рассматривался ни вопрос о специфике влияния семьи с глухими и слышащими родителями, ни уровень понимания социальной причинности глухим ребенком младшего школьного возраста, который и стал предметом нашего исследования.

Выборку составили 25 детей из семей с глухими и 25 детей из семей со слышащими родителями первого года обучения в Тульском областном центре образования (школе-интернате), Казанской школе-интернате имени Е.Г. Ласточкиной для детей с ОВЗ, школе-интернате № 88 Багдадского района Ферганской области Республики Узбекистан, в возрасте 8–10 лет.

Результаты в каждой серии оценивались по сумме баллов, на основе чего определялись оптимальный (от 4 до 6 баллов), допустимый (2–3 балла) и критический (0–1 балл) уровни развития у ребенка представлений о социальной причинности (рис. 1).

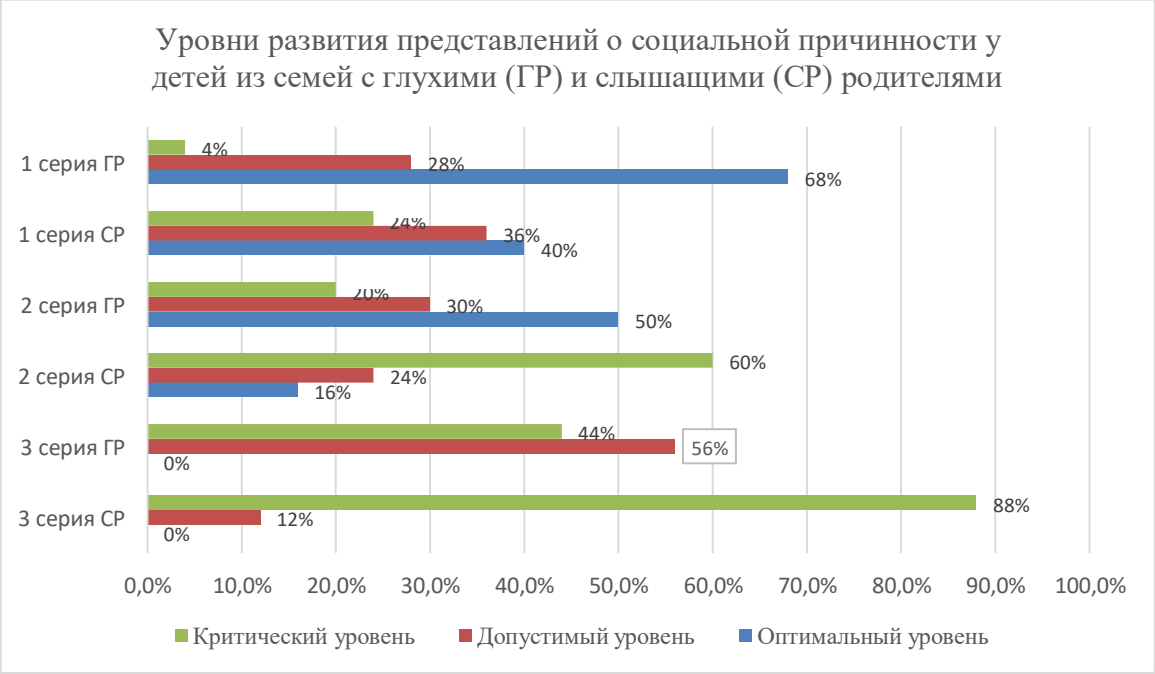


Рис. 1. Уровни развития представлений о социальной причинности

Кроме того, были подсчитаны средние показатели по каждому критерию в отдельности в каждой из трех серий (рис. 2).

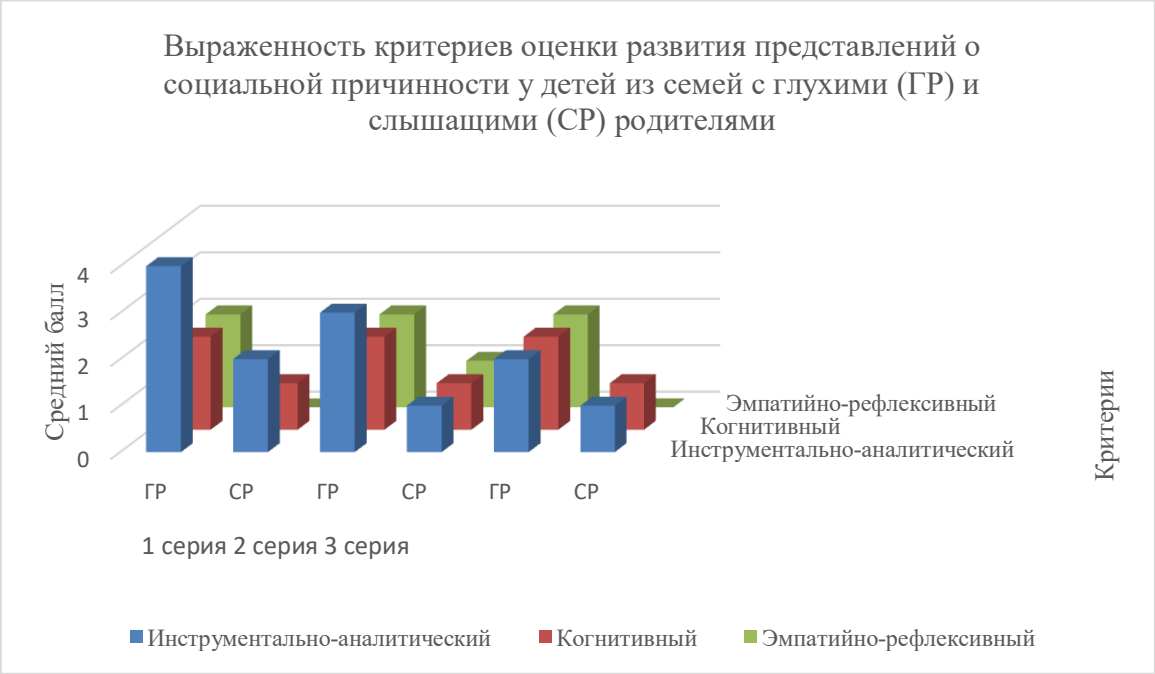


Рис. 2. Выраженность критериев оценки развития представлений о социальной причинности

При анализе ответов выяснилось, что для значительной части глухих детей из семей со слышащими родителями характерны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста [Chesnokova, 2000]: простое называние действий персонажей при отсутствии объяснения причины, указание на психологическую причину (желание или выраженное проявление базовой эмоции ос-

новного участника ситуации), объяснение действий одного участника без указания причины ответных реакций другого.

Несколько детей из данной категории смогли указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта. Но в целом глухие дети из семей со слышащими родителями, не видят обусловленности транзакций субъектов социальной причинностью и не способны объяснить причинно-следственные отношения даже применительно к наглядно представленной несложной жизненной ситуации.

В отличие от них, глухие младшие школьники из семей с глухими родителями давали ответы с объяснениями в категориях социальной причинности, демонстрируя понимание обусловленности действий одного участника по отношению к другому предыдущими событиями или взаимоотношениями между ними. Хотя чаще всего преобладала неразвернутая оценка действий участников (характерная для большинства нормотипичных детей 5–6 лет [Chesnokova, 2005], но в контексте ситуации она являлась адекватной и демонстрировала понимание детьми причины произошедшего и логики развития последующих событий как ее следствия. Так, глухие дети из семей с глухими родителями оказались способны к пониманию достаточно широкого набора эмоциональных проявлений субъектов ситуации и причинно-следственных отношений между ними, обусловленных социальными факторами.

Наиболее высокие результаты были показаны по заданиям первой серии. Однако, если, по данным О.Б. Чесноковой, нормотипичные младшие школьники 7–8 лет могли самостоятельно установить причинно-следственную связь между взаимодействиями участников, то в нашем эксперименте для адекватных ответов по ситуациям, представленным во второй и третьей сериях, испытуемым требовались уточняющие вопросы экспериментатора, что также характерно для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Процентное соотношение детей из семей с глухими и слышащими родителями, которые смогли дать адекватные ответы в категориях социальной причинности по трем сериям эксперимента представлено на рис. 3.

Результаты, полученные по итогам первой серии эксперимента, свидетельствуют о том, что 68 % младших школьников из семей с глухими и 40 % со слышащими родителями способны установить причинно-следственную связь, выполнить анализ поведения каждого из участников ситуации, указать на чувства или эмоциональное состояние как причину поступка, дать адекватный прогноз дальнейшего развития ситуации с учетом ее контекста (см. рис. 1).

Соответственно 28 % и 36 % детей смогли определить причинно-следственную связь с помощью уточняющих вопросов экспериментатора по поводу взаимодействия участников, при этом все-таки делая акцент на качества и поступки одного из них, что свидетельствует о недостаточно ясном понимании взаимозависимости действий и мотивов участников.

24 % глухих детей слышащих родителей могут дать прогноз взаимоотношений с некоторой помощью экспериментатора, но даже в этом случае не в состоянии предложить какую-либо аргументацию своим предположениям. Де-

центрация проявляется, как правило, в отношении одного из участников, причем чаще того, который, как им кажется, находится в положении «обиженного» (что не всегда реально совпадает с контекстом ситуации) (рис. 1 и 3).

Рис. 3. Выраженность способностей к познанию поведения, базирующихся на представлениях о социальной причинности

У всех детей слышащих родителей обнаружились серьезные затруднения в дифференциации причины и следствия даже при условии помощи экспериментатора. Они не способны самостоятельно дать адекватное объяснение действиям участников и спрогнозировать дальнейшее развитие событий, децентрация не проявляется ни к одному из субъектов ситуации.

В заданиях второй серии эксперимента оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности, был диагностирован у 50 % детей глухих родителей и 16 % детей слышащих родителей (см. рис. 1).

Только 32 % детей глухих родителей и 4 % детей слышащих родителей смогли на основе контекста дать адекватное предположение о неназванной прямо причине поступков одного участника ситуации по отношению к другому на основе анализа поведения первого в настоящем и возможных поступков последнего в прошлом, которыми и обусловлено это поведение. Исходя из этого им удалось сделать вполне объективный прогноз дальнейшего взаимодействия участников (см. рис. 3).

30 % младших школьников из семей с глухими и 24 % со слышащими родителями в ситуациях второй серии смогли с помощью вопросов экспериментатора установить причинно-следственную связь, но, как и в первой серии, испытывали затруднения в анализе взаимодействия персонажей, фактически иден-

тифицируя себя с одним из них и выступая с его позиции, недостаточно ориентируясь на возможные по контексту действия другого (см. рис. 1).

В процессе эксперимента нами было сделано интересное наблюдение о том, что при прогнозировании развития событий практически никто из детей не видит возможного развития событий в конструктивном плане. Даже адекватные и вполне логичные предположения о продолжении ситуации были сделаны, как правило, в негативном контексте невозможности изменения поведения «отрицательным» персонажем и полном отказе «положительного» или «обиженного» персонажа от взаимодействия с ним.

Как и в первой серии, большое количество (60 %) детей слышащих родителей не смогли выполнить задание. Им не удалось определить скрытую причину на основе явного следствия, поставить себя на место участников и дать прогноз развития ситуации.

Аналогичные результаты показали 20 % детей глухих родителей. Снижение показателей, очевидно, было обусловлено большей сложностью ситуаций второй серии, причина происходящего в которых не была непосредственно представлена (см. рис. 1).

В третьей серии эксперимента никто из испытуемых глухих младших школьников не смог самостоятельно определить наиболее логичный возможный вариант направления развития взаимодействия, основываясь на положительной или отрицательной модальности взаимоотношения участников ситуации, даже при условии знания причины, которая к ней привела.

56 % детей глухих родителей с помощью экспериментатора, смогли определить модальность взаимоотношений участников ситуации и спрогнозировать продолжение ситуации с учетом ранее сложившихся у них устойчивых отношений друг к другу. Дети были склонны не принимать эти чувства в расчет и фактически анализировали ситуации по аналогии с заданиями первой и второй серии, не учитывая влияние субъективного личного отношения одного участника на поведение по отношению к другому (см. рис. 1).

88 % детей слышащих и 44 % детей глухих родителей не смогли выполнить все задания третьей серии (см. рис. 1). Очевидно, во многом это объясняется психологическими и личностными особенностями глухих детей, среди которых особое место занимает несформированность необходимого для установления причинно-следственных связей умения задавать вопросы и искать ответы на них, степень развития которого во многом зависит от особенностей общения с ребенком в семье.

Особенно негативное влияние на формирование этого умения у глухого ребенка оказывает ситуация со слышащими родителями, которые не владеют способами компетентного общения с ним. В результате мир отношений остается для ребенка во многом непознанным, неисследованным, необобщенным [Schlesinger, 1972]. Напротив, отсутствие барьеров в общении глухого родителя с глухим ребенком позволяет включить в мир ребенка других людей, приучить сначала называть, а затем и понимать их действия и чувства.

Исходя из сказанного выше, необходимо отметить разницу в выраженности критериев оценки развития представлений о социальной причинности у де-

тей из семей с глухими и слышащими родителями (см. рис. 2). Так, глухие младшие школьники глухих родителей успешно указывают на действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), в прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3). Данные школьники правильно устанавливают причинно-следственные связи с анализом поведения всех участников ситуации (инструментально-аналитический критерий), адекватно прогнозируют возможное развитие взаимоотношений персонажей в ситуации на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности (когнитивный критерий), и несколько менее успешно справляются с пониманием эмоционального состояния и определения возможности предвосхищения эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Глухие младшие школьники слышащих родителей показывают худший результат способности к анализу ситуации и прогнозированию дальнейшего взаимодействия участников. Кроме того, наиболее страдает понимание и определение эмоционально-поведенческих реакций субъектов ситуации межличностного взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Следует отметить значительную разницу во времени, затраченном отдельными детьми на анализ ситуации, обдумывание возможных вариантов ответа, высказывание предположений.

Также необходимо подчеркнуть, что только у 32 % детей из семей с глухими родителями нам удалось при рассмотрении ситуаций зафиксировать элементы инициативной формы общения с экспериментатором, направленной на уточнение некоторых аспектов предъявленных ситуаций, которые дети не в полной мере смогли уяснить для себя. Дети из семей со слышащими родителями за подобными объяснениями к экспериментатору не обращались.

Большинству детей слышащих родителей для анализа ситуации в категориях социальной причинности требовалась помощь экспериментатора. Продуктивность их деятельности и интерес к ней были значительно ниже, чем у детей глухих родителей, чаще проявлялось нежелание отвечать на вопросы и отвлекаемость на несущественные для задания детали (внешность участников ситуации, детали их одежды, игрушки и предметы, задействованные в ситуации). Можно предположить, что детей больше привлекала внешняя атрибутика ситуации, чем смысл человеческих отношений, представленный в ней.

Выводы. На основании результатов исследования были сделаны выводы, что в семьях с глухими детьми и родителями эмоциональные отношения близки к тем, которые складываются в слышащих семьях со слышащими детьми. Это объясняется тех, что при общении на жестовом языке, понятном обеим сторонам, в семьях с глухими детьми и родителями достигается более полный контакт и взаимопонимание. Слышащие родители, в отличие от глухих, не могут наладить столь же успешное взаимодействие со своими глухими детьми, поскольку их общение с ребенком ограничивается «языковым барьером», т. е. сравнительно небольшим количеством жестовых фраз, усвоенных самими ро-

дителями и выученных детьми. Такая относительная обедненность эмоционально-действенного и речевого общения глухих детей со слышащими родителями приводит к недостатку у детей эмоциональных проявлений, морально-этических представлений и причинно-следственных отношений в проблемных ситуациях, что в нашем эксперименте выразилось в наименьшем количестве понимания социальной причинности в разных жизненных ситуациях. Другой результат показали глухие дети, воспитывающиеся в семьях глухих родителей, показав владение большим репертуаром в объяснении причинных связей между действиями индивидов в процессе совместной деятельности и межличностного общения, и обнаружив наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа.

Таким образом, в ходе проведения эксперимента были выявлены следующие тенденции:

– уровень понимания социальной причинности у глухих детей глухих родителей выше, чем у глухих детей слышащих родителей;

– глухим детям из семей со слышащими родителями свойственны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста;

– обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением слышащих родителей вызвать маленьких глухих детей на эмоциональное общение;

– глухие родители обеспечивают наибольшее необходимое эмоциональное общение со своим ребенком, чем слышащие родители, что позволяет им достигать значительной степени эмоционального, нравственного и социального развития своих глухих детей;

– глухие младшие школьники, воспитывающиеся глухими родителями, относительно более социально зрелы и адаптированы в обществе, они имеют больший уровень развития понимания социальной причинности, чем глухие младшие школьники, воспитывающиеся в семьях слышащих родителей.

Результаты исследования можно использовать в качестве основы для целенаправленной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и семьями, имеющими детей с нарушением слуха, по развитию понимания социальной причинности.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства / В.В. Абраменкова. – М.: Когито-Центр, 2008. – 500 с.

2. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 303 с.

3. Гозова А.П. К вопросу об изучении личности глухого / А.П. Гозова // Изучение личности аномального ребенка: тезисы докладов конференции (Москва, 12–13 апреля 1977 г.) / под ред. Ю.А. Кулагина, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Т.В. Розановой. – М.: Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук СССР, 1977. – С. 26–27.

4. Драпкин Б.З. Семейная психотерапия (метод психотерапии материнской любовью) / Б.З. Драпкин. – М.: ДеЛи, 2020. – 238 с.

5. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И. Емельянов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 168 с.

6. Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов / под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Гардарики, 1991. – 180 с.

7. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – М.: Каро, 2006. – 672 с.

8. Казаченко К.А. Онтогенетические и социальные предпосылки формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / К.А. Казаченко // Научные тенденции: педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам XII международной научной конференции. – СПб.: ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. – С. 25–28.

9. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – С. 127–137.

10. Китаева И.В. Диагностика развития представлений о социальной причинности / И.В. Китаева // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: проблемы, поиски, перспективы: материалы международной научной конференции «Герценовские чтения». – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2002. – С. 129–132.

11. Китаева И.В. Педагогические условия развития представлений о социальной причинности у старших дошкольников в процессе решения проблемных ситуаций / И.В. Китаева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2006. – Спецвыпуск. – С. 27–32.

12. Кокорева О.И. Особенности развития понимания социальной причинности у старших дошкольников с нарушением зрения / О.И. Кокорева // Известия Тульского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 54–63.

13. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слабослышащих младших школьников / В. Петшак // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 66–70.

14. Субботский Е.В. Развитие у ребенка представлений о причинности / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 158–166.

15. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.

16. Чеснокова О.Б. Методы диагностики социального интеллекта в детском возрасте / О.Б. Чеснокова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 3. – С. 57–80.

17. Чеснокова О.Б. Развитие представлений детей о социальной причинности / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 35–47.

18. Buchsbaum D. Learning about causes from people and about people as causes: probabilistic models and social causal reasoning / D. Buchsbaum, E. Seiver, S. Bridgers et al. // Advances in Child Development and Behavior. – 2012. – No. 43. – P. 125–160.

19. Cantor N. Social Intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom // Handbook of Intelligence. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – P. 359–379.

20. Miller P.H. Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior / P.H. Miller, P.A. Aloise-Young // Child Development. – 2018. – Vol. 89. – Is. 5. – P. 1441–1461.

21. Ruble D. The development of children's perception and attributions about social and nonsocial world / D. Ruble, W. Rholes // New Directions in Attribution Research. – 1981. – Vol. 3. – P. 3–36.

22. Thorndike E.L. Intelligence and its uses / E.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – No. 140. – P. 227–235.

23. Schlesinger H.S. Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health / H.S. Schlesinger, K.P. Meadow. – Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1972. – 265 p.

24. Schein J.D. Speaking the Language of Sign: The Art and Science of Signing / J.D. Schein. – Garden City: Doubleday, 1984. – 356 p.

25. Sobel D.M. The influence of social information on children's statistical and causal inferences / D.M. Sobel, N.Z. Kirkham // Advances in Child Development and Behavior. – 2012. – No. 43. – P. 321–350.

УДК 811.133.1

Е.А. Коныгина, аспирант,
Т.И. Ретинская, доктор филологических наук, доцент,
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия

СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ ВЕСЕННЕЙ ШКОЛЫ «СИНОНИМИКА КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ КОНСТАНТ ПОЛИАСПЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ АРГО»

Аннотация. *Важным аспектом арготологии является исследование синонимического потенциала неконвенциональных лексем. В фокусе настоящей статьи находится характеристика синонимики как ключевой лексико-семантической категории французских арго и разработка целостной научно-обоснованной методической системы обучения синонимике французских арго в рамках организации Весенней школы «Синонимика как одна из ключевых констант полиаспектного исследования французских арго». Программа школы включает три этапа (теоретический блок, практический блок, аналитический блок). Все занятия первого блока организованы в формате мастер-классов и тренингов, в значительной степени способствующих творческому осмыслению теоретического материала. На втором этапе обучения участники Весенней школы анализируют художественные произведения, выявляют синонимические объединения, определяют частотность арготических синонимов, инвентаризируют аргорецептивные концепты и семантические поля. На занятиях Аналитического блока в формате круглого стола обучающиеся представляют результаты проведенных исследований.*

Ключевые слова*: французские арго, синонимика, инвентаризация синонимических ресурсов, весенняя школа, тренинг, мастер-класс.*

E.A. Konygina, Postgraduate Student,
T.I. Retinskaya, Doctor of Philology, Associate Professor,
Orel State University named after I.S. Turgenev,
Orel, Russia

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF THE SPRING SCHOOL "SYNONYMY AS ONE OF THE KEY CONSTANTS OF THE MULTI-ASPECT STUDY OF FRENCH ARGOTS"

Abstract. *An important aspect of argotology is the study of the synonymic potential of non-conventional lexemes. The focus of this article is the characterization of synonymy as a key lexical-semantic category of French argot and the development of a holistic, scientifically based methodological system for teaching the synonymy of French argot within the framework of the Spring School "Synonymy as one of the key constants of the multi-aspect study of French argots". The school program includes three stages (theoretical block, practical block, analytical block). All classes of the first block are organized in the format of master classes and trainings, which greatly contribute to the creative understanding of theoretical material. At the second stage of training, the participants of the Spring School analyze works of art, identify synonymous associations, determine the frequency of argotic synonyms, inventory argoreceptive concepts and semantic fields. At the lessons of the Analytical block students present the results of their research in the format of a round table.*

Keywords: *French argots, synonymy, inventory of synonymic resources, spring school, training, master class.*

В ходе подготовки к VIII Международному форуму по педагогическому образованию IFTE-2022 был разработан спецкурс «Синонимика французских арго», позволяющий освоить студентам бакалавриата и магистратуры языковых вузов алгоритм декодирования субстандартных лексических единиц и принцип функционирования синонимической субституции как системного приема арготического словотворчества и систематизировать представления о лексическом составе современного французского языка как динамичной и открытой системы в объеме, необходимом для успешной профессиональной деятельности [4, с. 235].

Комплексное описание синонимов, включенных в авторские словари арготизмов, показывает, что синонимика является, с одной стороны, одним из основных компонентов многоаспектного исследования арготического словопреобразования [5], с другой – важным аспектом изучения «непрепарированной разговорной французской речи» [1, с. 12]. Отметим при этом, что «синонимы в практике преподавания являются не только целью обучения, а также его средством» [6].

Анализ художественных произведений французских авторов первой четверти XXI в., в язык которых инкорпорированы неконвенциональные лексемы, выявил необходимость продолжения инвентаризации синонимических ресурсов арго [3], которые могут быть использованы для организации образовательного мероприятия в формате Весенней школы «Синонимика как одна из ключевых констант полиаспектного исследования французских арго». В качестве примера, иллюстрирующего активное использование элементов синонимических объединений для стилизации речи персонажей, усиления, уточнения и конкретизации смысла фраз [2], процитируем парольные слова *taffe* – *bosser* («работать»), инкорпорированные в микроконтекст: “Je *taffe* trois jours par semaine au bar, et Rim-K est le mec avec qui je préfère *bosser*” [7].

Исходя из вышеуказанного, цель нашего исследования – разработка целостной научно-обоснованной методической системы обучения синонимике французских арго в рамках организации Весенней школы «Синонимика как одна из ключевых констант полиаспектного исследования французских арго».

Целесообразно разделить процесс обучения и взаимодействия в рамках предлагаемой Весенней школы на три этапа:

1. Теоретический блок.
2. Практический блок.
3. Аналитический блок.

Участие в первом этапе предполагает изучение:

1) методов арготологического исследования;

2) специфики лексикографической фиксации некодифицированных лексем;

3) синонимики как одной из категорий, характеризующих семантику французских арго:

– методологические подходы к полипарадигмальному анализу субъязыков;

– методы сбора языкового материала и процедура его анализа;

– соотношение понятий «аргорецептивный концепт» и «семантическая доминанта»;

– арготические синонимы как компонент тропологического пространства;

– алгоритм классификации стилистических функций арготических синонимов;

– классификация арготографических источников, используемых для проведения микросоциолингвистического исследования;

– метод симптоматической статистики, используемый для выявления стилистической значимости арготических синонимов;

– неконвенциональные синонимы как компонент арготического блока;

– синонимическая субституция как специфический механизм арготического словотворчества;

– приемы семантизации арготических синонимов.

Следует уточнить, что изучаемый материал снабжен примерами из разных арго (табл. 1).

Таблица 1

Синонимическая деривация как специфический механизм арготического словопреобразования

Наименование арго	Синонимическая пара / синонимический ряд
Молодежное арго	*beignet* (букв. «пончик») – *pain* (букв. «хлеб»), *châtaigne* (букв. «каштан») – *marron* (букв. «каштан») – «удар»; *éclater* (букв. «разорваться») – *bombarder* (букв. «бомбардировать») – *exploser* (букв. «взрываться») – «бить», «разрушать»
Профессиональное арго (арго актеров)	*serpillière* (букв. «половая тряпка») – *torchon* (букв. «тряпка») – «занавес»; *légume (*букв. «зелень, овощ») – *végétal* (букв. «растение») – «ничтожный актер»; *baffes* (букв. «пощечины») – *beignes* (букв. «пощечины») – «аплодисменты»
Солдатское арго	*singe* (букв. «обезьяна») – *gorille* (букв. «горилла») – «мясные консервы»; *hibou* (букв. «сова») – *chauve-souris* (букв. «летучая мышь») – «летчик, совершающий ночные полеты»; *bateaux* (букв. «лодки») – *péniches* (букв. «баржи») – *torpilleurs* (букв. «миноносцы») – *bateaux-mouches* (букв. «речные трамвайчики») – «башмаки»
Традиционное арго	*croustille* (букв. «хлебная корка») – *croûte* (букв. «хлебная корка») – «еда»; *marasquin* (букв. «мараскин (ликер на основе мараскиновой вишни)») – *raisiné (*букв. «виноградное варенье») – *rouquin* (букв. «красное вино») – *sirop* (букв. «вино») – «кровь»; *crocodile* (букв. «крокодил») – *loup* (букв. «волк») – «кредитор»

Важно подчеркнуть, что все занятия первого блока организованы в формате мастер-классов и тренингов, в значительной степени способствующих творческому осмыслению теоретического материала.

На втором этапе обучения участники Весенней школы анализируют художественные произведения, выявляют синонимические объединения, определяют частотность арготических синонимов, инвентаризируют аргорецептивные концепты и семантические поля.

На занятиях ***аналитического блока*** в формате круглого стола обучающиеся представляют результаты выполненных исследований.

Итак, в ходе исследования составлен глоссарий синонимических объединений и определены теоретические и методические основы разработки системы обучения синонимике французских арго в рамках проведения тренингов и мастер-классов Весенней школы.

Примечание. В статье представлены промежуточные результаты реализации индивидуального проекта исследования проблем французской арготологии, осуществляемого в рамках деятельности Международной научно-исследовательской лаборатории «Проблемы социального и территориального разноречия» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Литература

1. Береговская Э.М. Арго в обучении французскому языку как иностранному / Э.М. Береговская // Вопросы обучения иностранным языкам в вузе и школе. – Смоленск: Издательство Смоленского государственного педагогического института, 1996. – С. 3–12.

2. Береговская Э.М. Стилистические функции синонимов (на материале произведений Флобера): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Э.М. Береговская. – Львов, 1964. – 23 с.

3. Коныгина Е.А. Параллельное использование синонимов как специфический прием семантизации арготических единиц в художественном тексте / Е.А. Коныгина // Риторика. Лингвистика. – Смоленск: Издательство Смоленского государственного университета, 2021. – Вып. 16. – С. 43–50.

4. Коныгина Е.А. Специфика разработки спецкурса «Синонимика французских арго» / Е.А. Коныгина, Т.И. Ретинская // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI в.: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 25–27 мая 2022 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. I. – С. 231-235.

5. Коныгина Е.А. Синонимическая субституция как специфический механизм арготического словотворчества: особенности терминологической номинации (на материале французского языка) / Е.А. Коныгина, Е.А. Козельская, Т.И. Ретинская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – № 1. – С. 253–259.

6. Саркисова А.Ю. Лексические синонимы на занятиях по русскому языку как иностранному / А.Ю. Саркисова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 159–162.

7. Chevallier L. Bloody Black Pearl / L. Chevallier. – Paris: Black Queen Editions, 2021. – 351 p.

УДК 378

С.М. Конюшенко, доктор педагогических наук, профессор,
С.В. Кузьмин, кандидат педагогических наук, доцент,
М.О. Комиссарова, аспирант,
Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Россия

STEAM-ПОДХОД: ОТ ОБУЧЕНИЯ К ФАСИЛИТАЦИИ

Аннотация. *Переход от преподавания к обучению характерен для внедрения STEAM-подхода. В работе использованы методы анализа и обобщения содержания научных публикаций по проблематике STEAM-подхода в образовании и результатов использования этого подхода в образовательной практике. Для достижения цели работы мы реализовали методологию, основанную на опросах, с использованием анкет и открытых вопросов. Ключевыми компонентами в программе повышения квалификации педагогов являются упражнения, которые помогают участникам при формировании навыков STEAM.*

Ключевые слова: *повышение квалификации педагогов, тренинг STEAM, переход на STEAM.*

S.M. Konyushenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
S.V. Kuzmin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.O. Komissarova, Postgraduate Student,
Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia

STEAM APPROACH: FROM LEARNING TO FACILITATION

Abstract. *The transition from teaching to learning is typical for the implementation of the STEAM approach. The paper uses methods for analyzing and summarizing the content of scientific publications on the problems of the STEAM approach in education and the results of using this approach in educational practice. To achieve the goal, we implemented a survey-based methodology using questionnaires and open-ended questions. The key components of the teacher development program are exercises that help participants to acquire their STEAM skills.*

Keywords: *advanced training for teachers, STEAM training, transition to STEAM.*

Введение. Интерес к STEM, STEAM-подходу в образовании подтверждают более 500 млн ссылок при простом поиске в Google, который включает термины “STEM”, “STEAM”, «STEM, STEAM-подход в образовании». Такой объемный поиск подтверждает, что STEAM-подход в образовании является быстро развивающейся и динамичной областью. Существует много исследований, которые показывают, что при реализации STEAM-подхода у обучающихся меняется отношение, мотивация и интерес к обучению [2, 4].

Однако надо понимать, что STEAM-обучение не имеет аналога в качестве отдельного курса, такого как естествознание и математика, что привело к путанице в отношении того, какое из понятий, составляющих STEAM, должно быть более доминирующим. Исследователи интерпретируют интеграцию между различными дисциплинами STEAM по-разному, используя различные термины, такие как «мультидисциплинарный», «междисциплинарный» и «трансдисциплинарный». Это привело к неопределенности и сложности в объяснении и определении того, что представляет собой STEAM. Поскольку STEAM-обучение не имеет прямого аналога с точки зрения естественных наук или математики, преподаватели, которые хотят использовать методы STEAM-обучения в учебном процессе, чувствуют себя неуверенно [6].

Существует мнение, что STEAM-обучение связано с переходом от преподавания к обучению, т. е. с изменением парадигмы. Реализация таких изменений возможна, если система повышения квалификации педагога, направленная на формирование у педагогов навыков реализации практик STEAM-обучения. Важно понимать, что переформатирование преподавания заключается в необходимости овладения умениями проектирования учебной среды, организации сотрудничества обучающихся в условиях этой среды, подготовки специальных учебных кейсов для реализации STEAM в учебном процессе. Эти действия приведут педагога к осознанию изменения профессиональной идентичности в условиях STEAM-обучения, следствием чего станет изменение педагогической культуры.

В этой статье будет представлен опыт обучения преподавателей на основе семинара по формированию навыков фасилитации в STEAM-обучении, так как навыки и обязанности педагога и фасилитатора сильно различаются.

Различные модели STEAM-обучения. В STEAM-обучении обучающихся активно вовлекают в учебный процесс и побуждают работать над практическими задачами. На практике STEAM принимает различные формы, что приводит к множеству моделей STEAM, начиная от проблемных лекций, где преподаватель строит свою презентацию на примере конкретного случая из практики, до самоорганизованной групповой работы вне формального образования. Наиболее важным различием является различие между проблемным и проектным обучением. Оба подхода происходят в значительной степени из одних и тех же педагогических предпосылок. При этом ведущей учебной деятельностью в STEAM-обучении считается проектная деятельность.

Проект предлагает обучающимся найти решение сложной задачи, для выполнения которой обычно требуется коллективная работа. В своей работе У. Килпатрик и др. [5] отмечают, что поиск решения практической задачи в коллективе очень мотивирует обучающихся и тогда конкретизируется цель проекта в аспекте решения практической проблемы. Известно, что любой проект имеет ограничение по времени и завершается при полном решении проблемы.

Переходя от одного проекта к другому, обучающиеся приобретают опыт совместной работы в команде при решении аутентичных проблем из профессиональной практики. Работа над задачами из практики уже много лет является частью многих образовательных программ.

Альтернативой решению проблемы группой является инициирование процесса обучения путем использования проблемы в качестве входных данных для группового обсуждения. Проблема проекта может носить характер природного явления, ситуации из педагогической практики, частного наблюдения за деятельностью обучающихся и др. Все это требует обоснованного объяснения и является точкой входа для обсуждения в процессе обучения. Так, например, если проблемой проекта является профессиональный выбор, то деятельность в рамках STEAM-проекта вполне может быть началом формирования профессиональных умений в случае с инженерно-техническими профессиями. Хотя для других профессий участие в реализации STEAM-проекта будет полезным в меньшей степени. В педагогике чаще осуществляются проекты, проблематика которых связана с процессами наблюдения в контексте учебных ситуаций. В таких педагогических проектах проблема может быть представлена в текстовом, графическом или видео- формате. При этом проектный кейс отличается от проектного задания таким критерием качества, как актуальность, и вполне может быть прогнозным по ситуации или носить характер предупреждения. Проектный кейс должен быть логичен, должен отражать педагогическую практику в сочетании различных ситуаций или поведений субъектов обучения, а также должен быть не настолько сложен, что даже опытному преподавателю будет критично сопровождать поиск решения проблемы при групповой работе.

Многие авторы отмечают, что реализация STEAM-подхода в образовании осложняется тем, что для этого требуется определенное место проведения учебной деятельности. Особенность организации групповой работы при STEAM-подходе заключается в том, что для нее не требуются большие пространства или классы. Это обосновывается тем, что в инженерно-техническом

проекте у инженера рабочее место ограничено по размерам, т. е. компактно. Понимание этого и приводит к сложностям при выборе учебного пространства, необходимого для реализации STEAM-подхода в учебной программе.

С различными моделями STEAM-обучения связаны альтернативные роли преподавателей. В некоторых моделях STEAM роль тьютора строго определена в качестве фасилитатора процесса. Тьютор – это преподаватель, который проводит дополнительные занятия с отдельными обучающимися или с группой обучающихся. Он часто не обязательно должен быть экспертом по контенту. Чтобы помочь обучающимся в организации их собственного группового учебного процесса, фасилитатор процесса, или наставник, направляет их деятельность в соответствии с проектной процедурой решения проблемы [3]. В других моделях STEAM фасилитатор проекта должен быть экспертом по контенту и направлять участников проекта к правильному решению проблемы. В некоторых моделях STEAM преподаватель берет на себя роль руководителя проекта. Однако, когда преподаватель берет на себя большую часть обязанностей по ведению проекта, мотивация обучающихся неизбежно снижается.

Программа повышения квалификации преподавателей. Повышение квалификации преподавателей является важным аспектом образовательных инноваций, особенно когда вводится новый педагогический подход, такой как STEAM. Основная характеристика STEAM-подхода заключается в создании условий для реализации самостоятельного сотрудничества обучающихся в малых группах. Ожидается, что обучающиеся будут проводить свои собственные групповые встречи и планировать свою учебную деятельность. Внедрение STEAM-подхода влечет за собой организационные изменения в учебном процессе. Кроме этого, необходимо продумать образовательный дизайн учебного процесса, механизмы оценивания образовательных результатов, но самое главное – STEAM-педагоги должны приобрести ряд новых компетенций.

Внедрение образовательных инноваций подразумевает процесс культурных изменений. Например, педагоги должны научиться распределять свои обязанности вне границ традиционных дисциплин и сотрудничать в междисциплинарных командах по внедрению инноваций, т. е. реализовывать фасилитаторские умения. Поэтому и возникла необходимость разработки и проведения семинаров по навыкам фасилитации в STEAM-обучении в рамках системы повышения квалификации преподавателей. Эти семинары стали частью стратегии изменений в образовании, начиная от ознакомительного этапа и заканчивая конкретной подготовкой к фактической реализации инноваций.

Цель такого семинара, с точки зрения лиц, управляющих процессом изменений, согласуется с рациональной стратегией, а также со стратегией перевоспитания [4]. В начале подобного семинара мы обязательно информируем преподавателей о преимуществах модели STEAM, а далее обсуждаем общие презентации принципов STEAM и примеры передовой практики применения STEAM. Для более глубокого понимания, как изменится роль преподавателя при внедрении STEAM-подхода, реализовывались элементы семинара, позволяющие участникам практиковать такие навыки STEAM, как фасилитация и построение кейсов. Фасилитатору необходимо практиковать техники, позво-

ляющие ему вмешиваться в непрерывный процесс самостоятельного обучения, не нарушая его. В некоторых случаях семинар специально направлен на изменение отношения к преподаванию и обучению. Основными темами программы семинары были:

– модели STEAM и педагогические принципы;
– лучшие практики STEAM;
– фасилитация в сравнении с обучением;
– создание среды для активного обучения;
– управление изменениями;
– оценка и самооценка.

С приобретенным на семинаре опытом преподаватель сможет определять активные компоненты STEAM, применять основные модели преподавания в STEAM-обучении, понимать последствия внедрения STEAM, мотивировать, когда и какую модель STEAM стоит использовать. По окончании обучения по семинарской программе обучающиеся имеют возможность в рамках рефлексивных часов высказать свои суждения о процессе обучения, сделать комментарии и задать вопросы. Но в ряде групп обучения оценивание было проведено в формате опроса, но и в этом случае участники семинара имели возможность оценить качество образовательных результатов.

Для тщательной оценки результатов семинара мы использовали хорошо известный метод «Три М», когда педагогам – участникам семинара предлагается перечислить три момента, которые им |хорошо удались в процессе семинара, и предложить одно действие, которое может улучшить их работу на занятиях STEAM. Применение этого способа оценки позволяет завершить семинар на позитивной ноте, а также в процессе рефлексии участники могут почерпнуть друг у друга интересные идеи, которые не приходили им в голову [1].

Обучение в рамках семинара носит групповой характер и построено таким образом, что каждый участник группы в заданиях сталкивается с прямой обратной связью. Этот прием обучения способствует формированию у участников семинара понимания содержания концепции фасилитации в STEAM-обучении. При традиционной форме обучения педагог – это инициатор всех учебных действий, и поэтому многие участники семинара вначале стремились и в STEAM-обучении к инициативе. Их стремление к авторитаризму проявлялось и в ролевых играх, хотя у них совсем не было опыта их реализации. В ходе семинара мы наблюдали у участников искреннее удивление, когда они получали обратную связь от участников группы, где они высказывали отрицательные суждения про «инициативизм» некоторых коллег.

Выводы. Совершенствование учебного процесса является неотъемлемой частью образовательных инноваций. Как минимум, семинары должны служить для того, чтобы объяснить педагогам, в чем заключается инновация с точки зрения поведения преподавателя.

Внедрение STEAM-обучения будет результативным, если:

– система повышения квалификации педагогов будет строиться на практических ситуациях, что позволит сформировать у участников обучения STEAM-навыки;

– деятельность на семинарах будет строиться на анализе обратной связи участников обучения, а не на теориях и концепциях;

– реализовать другой тип взаимодействия субъектов STEAM-обучения. В частности, было выявлено, что педагогам с опытом работы в традиционном обучении сложно осваивать принципы фасилитации и выступать в роли фасилитатора;

– сформировать у участников семинара понимание, что в ходе проекта фасилитатор должен быть экспертом по содержанию решаемой проблемы и быть в роли наблюдателя при самостоятельном процессе обучения, а не лидером, авторитетом.

Одним из результатов обучения на семинаре было осознание педагогами важности роли фасилитации в STEAM-обучении. При этом некоторые из навыков приносят пользу как учителю, так и фасилитатору, в частности:

– способность к общению важна для всех типов педагогов. Без эффективных коммуникативных навыков педагоги не могут передавать информацию обучающимся, а фасилитаторы не могут направлять процесс обучения;

– активное слушание является важным навыком для эффективных педагогов и фасилитаторов. Без возможности слушать обучающихся и сужать то, что нужно улучшить, педагоги будут потеряны. Кроме того, активное слушание играет важную роль во многих стилях обучения, позволяя педагогам общаться со своими учениками и строить отношения;

– разрешение конфликтов направлено на улучшение отношений между субъектами образовательного процесса. Эта стратегия улучшает обучение, сводя к минимуму отвлекающие факторы.

Стратегия внедрения STEAM-подхода в образование зависит от успешной реализации многих факторов. Однако главным среди них является подготовка STEAM-педагога. Поэтому программа семинара, разработанная нами, направленная на формирование навыков STEAM у педагогов и помогающая им изменить восприятие собственной роли по отношению к образовательному процессу, является важной частью современной системы повышения квалификации педагогов.

Литература

1. Акиншина И.Б. Рефлексия как элемент занятия в учреждении дополнительного образования / И.Б. Акиншина, С.В. Слепцова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 13 августа 2021 г.) / ред. кол.: Ж.В. Мурзина и др. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 104–107.

2. Cevik M. From STEM to STEAM in ancient age architecture / M. Cevik // World Journal on Educational Technology: Current Issues. – 2018. – Vol. 10. – Is. 4. – P. 221–240.

3. Conradty C. STEAM teaching professional development works: Effects on students' creativity and motivation / C. Conradty, F.X. Bogner // Smart Learning Environments. – 2020. – No. 7. – P. 1–20.

4. Henriksen D. Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices / D. Henriksen // The STEAM Journal. – 2014. – Vol. 1. – Is. 2. – P. 15.

5. Kilpatrick W.H. Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them / W.H. Kilpatrick, W.C. Bagley, F.G. Bonser et al. // Teachers College Record. – 1921. – No. 22. – P. 283–321.

6. Khine M.S. STEAM Education: Theory and Practice / M.S. Khine, Sh. Areepattamannil. – Springer, 2019. – P. 192.

УДК 373

С.В. Косикова, кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. *Сегодня новым образовательным результатом в нормативно-правовых документах федерального уровня провозглашена функциональная грамотность школьника. Готовы ли учителя создать педагогические условия, способствующие достижению данного результата в целом и его компонентов в частности?* ***Цель исследования*** *– определить уровень готовности учителей начальных классов к формированию у младшего школьника читательской грамотности. В работе представлены результаты проведенного в Пермском крае опроса учителей, ведущих преподавание на начальном уровне общего образования, на предмет выявления дефицитов профессиональных компетенций в вопросе формирования у младшего школьника читательской грамотности. Проблема, анализируемая в статье, имеет решающее значение для обеспечения готовности учителей, ведущих преподавание в начальных классах, к образовательной деятельности, направленной на формирование у младшего школьника читательской грамотности. Опираясь на полученные данные, автор обосновывает необходимость научно-методического сопровождения учителей начальной школы в обеспечении их готовности и способности к реализации требований ФГОС НОО в аспекте достижения планируемого результата – читательской грамотности.* ***Методы исследования:*** *анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме, изучение документации, анкетирование (Google Формы (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeI7LVFvhpO8PTDcv3tla7BlfKdYj58-Dwp-Q0oUF3-qr7wzYw/viewform)), а также статистические (среднее арифметическое) методы и методы представления результатов проведенного исследования (шкалирование).* ***Выводы и рекомендации:*** *1. Из-за отсутствия четкого понимания учителями начальных классов сущности читательской грамотности школьника автором прогнозируется практика стихийного ее развития в ходе реализации ФГОС НОО (от 31.05.2021). 2. «Литературное чтение» как учебный предмет с развивающим потенциалом, способствующим формированию у младшего школьника читательской грамотности, признает подавляющее число опрашиваемых учителей начального уровня общего образования. 3. Большая доля учителей-респондентов не владеет методикой формирования у младшего школьника читательской грамотности в учебной деятельности, признавая недостаточность своей готовности в технологическом компоненте и указывая на необходимость научной и методической помощи. 4. Учителя указали в качестве форм научно-методического сопровождения курсы повышения квалификации, практические семинары, мастер-классы, образовательные квесты и квизы и др., главное условие таких мероприятий – в возможности приобретения практических умений по разработке учебных заданий на формирование и оценку у младшего школьника читательской грамотности. Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что вопрос о подготовке учителя начальных классов к формированию у младшего школьника читательской грамотности является актуальным и требуют дальнейшего исследования. В перспективе продолжения исследования планируется осуществление научно-методического сопровождения учителей начальных классов в вопросе формирования читательской грамотности у обучающихся*

начальной школы в рамках деятельности ***Научно-методического центра по сопровождению педагогических кадров (НМЦ)****, созданного при Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете.*

Ключевые слова: *читательская грамотность, готовность, учитель, младший школьник, НМЦ.*

S.V. Kosikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

TEACHER READINESS TO THE FORMATION OF READING LITERACY IN THE JUNIOR SCHOOLCHILD

Abstract. *Today a new educational result in the legal documents of the federal level is the functional literacy of a schoolchild. Are teachers ready to create pedagogical conditions conducive to the achievement of this result, in general, and its components, in particular?* ***The purpose of the study*** *is to determine the level of readiness of primary school teachers to develop reading literacy in younger students. The paper presents the results of a survey conducted in the Perm Territory of teachers teaching at the primary level of general education in order to identify deficits in professional competencies in the formation of reading literacy among younger students. The problem analyzed in the article is of decisive importance for ensuring the readiness of teachers who teach in the primary grades for educational activities aimed at developing reading literacy in younger students. Based on the data obtained, the author substantiates the need for scientific and methodological support of elementary school teachers in ensuring their readiness and ability to implement the requirements of the Federal State Educational Standard of the IEO in terms of achieving the planned result – reading literacy.* ***Research methods:*** *study of scientific and methodological literature, analysis and synthesis of literature studied on the problem, study of documentation, questionnaires (Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeI7LVFvhpO8PTDcv3tla7BlfKdYj58-Dwp-Q0oUF3-qr7wzYw/viewform)), as well as statistical (arithmetic mean) methods and methods for presenting the results of the study (scaling).* ***Conclusions and recommendations:*** *1. Due to the lack of a clear understanding by primary school teachers of the essence of the student's reading literacy, the author predicts the practice of its spontaneous development during the implementation of the Federal State Educational Standard of the IEO (dated May 31, 2021). 2. "Literary reading" as an educational subject with a developing potential that contributes to the formation of reading literacy in younger students is aware of the overwhelming number of teachers surveyed at the primary level of general education. 3. A large proportion of teachers-respondents do not know how to develop reading literacy in primary school students in educational activities, recognizing the insufficiency of their readiness in the technological component and pointing out the need for scientific and methodological assistance. 4. Teachers indicated advanced training courses, practical seminars, master classes, educational quests and quizzes, etc. as forms of scientific and methodological support, the main condition for such events is the possibility of acquiring practical skills in developing training tasks for the formation and assessment of reading literacy of a younger student. Thus, as a result of the study, it was found that the issue of preparing a primary school teacher for the formation of reading literacy in a younger student is relevant and requires further research. In the perspective of continuing the study, it is planned to carry out scientific and methodological support for primary school teachers on the issue of the formation of reading literacy among primary school students as part of the activities of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Staff (SMC), created at the Perm State Humanitarian Pedagogical University.*

Keywords: *reading literacy, readiness, teacher, primary school student, SMC.*

Введение. Сегодня на федеральном уровне признается необходимость формирования у обучающихся функциональной грамотности с набором образовательных компетенций в ее структуре, в совокупности эти компетенции способствуют продолжению образования, участию человека в труде и жизни общества [3].

Особое место в структуре функциональной грамотности школьника занимает читательская грамотность [1], так как успешное обучение во многом обусловлено сформированностью читательских знаний и умений, способностью ориентироваться в источниках информации, сортировать информацию с точки зрения ее важности, критически оценивать ее, делать выводы и обобщения.

Особая значимость в решении данной проблемы отводится начальному уровню общего образования, поскольку именно в этот период формируется читательская деятельность и применяемые в ее ходе умения.

Актуальность предпринятого нами исследования заключается в определении готовности учителей начальных классов к формированию у младших школьников читательской грамотности.

Теоретический анализ литературы. Термин «читательская грамотность» появился в 1991 г. в рамках проведения международного тестирования. В международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) «читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [2].

В отечественной педагогике термин «читательская грамотность» появился в 2000-х гг., когда российские образовательные учреждения впервые приняли участие в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся – PISA.

В настоящее время читательская грамотность рассматривается как умение понимать и анализировать прочитанное, использовать информацию для решения учебных, в том числе практико-ориентированных, задач [4].

Цель исследования. Готовы ли учителя создать педагогические условия, способствующие достижению вышеназванного результата? Цель проведенного исследования – определить уровень готовности учителей начальных классов к формированию у младшего школьника читательской грамотности.

База исследования. В рамках Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Новые результаты начального общего образования как проблема педагогической науки и практики», проведенной 4 апреля 2023 г. Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом, было проведено анкетирование 48-ми учителей начальных классов общеобразовательных школ Пермского края, призванное решить эту задачу.

Методы и методики исследования: анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме, изучение документации, анкетирование (Google Формы (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeI7LVFvhp

O8PTDcv3tla7BlfKdYj58-DwpQ0oUF3-qr7wzYw/viewform)), статистические (среднее арифметическое) методы.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты анкетирования.

Первый вопрос анкеты: «*Понимаете ли вы, что такое читательская грамотность и зачем ее формировать? В каких умениях она проявляется? Дайте определение*». Все опрашиваемые учителя путем педагогического наблюдения смогли дать определение читательской грамотности. Однако уровень понимания был продемонстрирован разный. Так, чуть больше десятой части респондентов ограничились тем, что определили рассматриваемый нами образовательный результат как компонент функциональной грамотности. Примерно половина опрошенных респондентов под читательской грамотностью понимает умение искать информацию в тексте. Незначительная доля респондентов (6 %) считает, что младшие школьники способны проявлять читательскую грамотность только при анализе литературных произведений; 4 % учителей начальных классов осознают, что читательская грамотность формируется в читательской деятельности, но при этом не могут назвать умения, в которых эта читательская грамотность проявляется; 8 % от числа опрошенных дали утвердительный ответ только на первую часть вопроса «Понимаете ли вы, что такое читательская грамотность и зачем ее формировать?», но не показали свое понимание, так как не раскрыли сущности понятия, не дав ему определения. Только 18 % учителей начальных классов смогли дать полный, развернутый ответ на поставленный вопрос (табл. 1).

Таблица 1

Примеры ответов на вопрос «Понимаете ли вы, что такое читательская грамотность и зачем ее формировать?» и доли этих ответов

№	Пример ответа на вопрос	Доля ответов, в %
1	Читательская грамотность – это один из компонентов функциональной грамотности	12
2	Читательская грамотность – это умение извлекать нужную информацию из текста	52
3	Читательская грамотность – это способность обучающихся анализировать и понимать литературные произведения	6
4	Читательская грамотность – это способность ученика осуществлять читательскую деятельность	4
5	Читательская грамотность – это способность обучающегося понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни	18
6	Да (дан утвердительный ответ на первую часть вопроса)	8

Второй вопрос: «Какой учебный предмет имеет возможности формирования читательской грамотности»? Задавая этот вопрос, мы хотели выяснить, в рамках какого учебного предмета учителя начальных классов ведут работу по

формированию у младших школьников читательской грамотности. Мы получили следующие результаты (рис. 1).

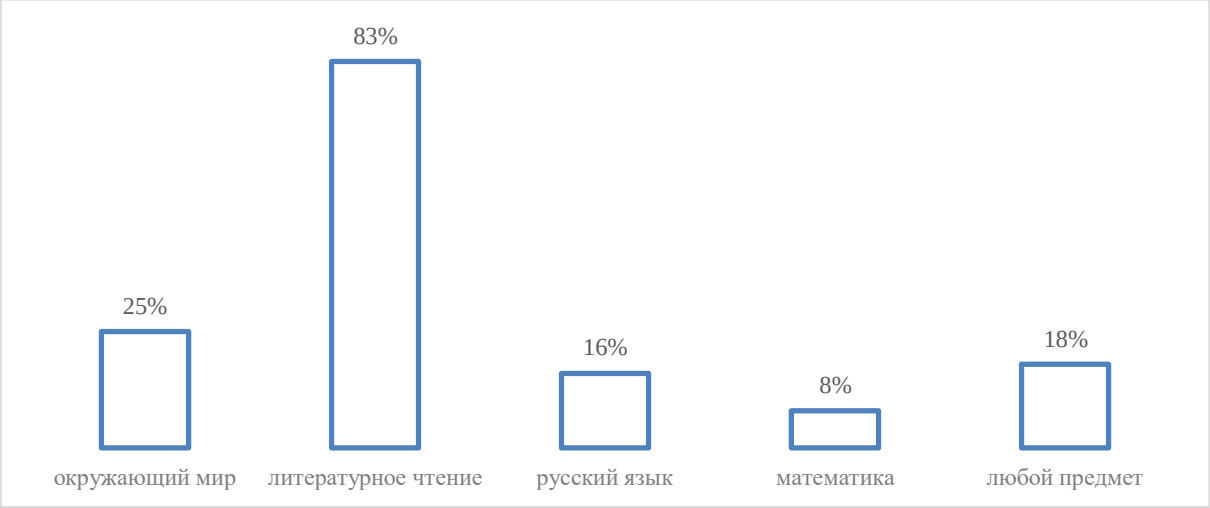


Рис. 1. Какой учебный предмет имеет возможности формирования читательской грамотности: окружающий мир – 25 %, литературное чтение – 83 %, русский язык – 16 %, математика – 8 %, любой предмет – 18 %

Следует отметить, что практически треть учителей в ответах на поставленный вопрос дали ответ, содержащий несколько названий учебных предметов, при этом подавляющее число опрашиваемых учителей начального уровня общего образования осознают развивающий потенциал учебного предмета «Литературное чтение» в формировании у младших школьников читательской грамотности.

Третий вопрос: «Способствует ли содержание учебника «Литературное чтение» формированию у младшего школьника читательской грамотности»? На рисунке 2 представлены результаты обработки ответов на данный вопрос.

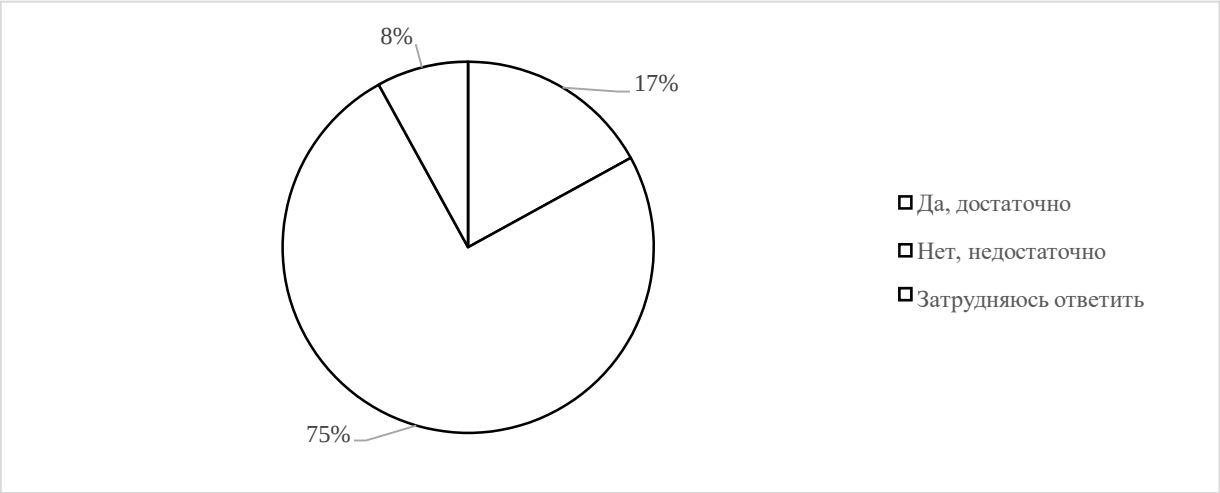


Рис. 2. Результаты обработки ответов на вопрос «Способствует ли содержание учебника «Литературное чтение» формированию у младшего школьника читательской грамотности»?

Согласно обработке ответов, 17 % респондентов провели анализ учебников по литературному чтению и выявили достаточное количество заданий практико-ориентированного, проблемного характера, которые позволяют формировать читательскую грамотность младшего школьника на всех уровнях проявления этого качества (знание, применение и рассуждение в определенной и неопределенной ситуации [4]), 75 % выявили недостаточность обозначенных выше заданий, 8 % затруднились ответить на данный вопрос, предположительно по причине того, что им неизвестны типы заданий на формирование у младших школьников читательской грамотности.

Задав *четвертый вопрос анкеты: «Имеете ли вы опыт по формированию читательской грамотности?»,* мы выяснили, какая доля учителей занимается вопросом формирования у младших школьников читательской грамотности и владеет соответствующими методическими приемами? Результаты представлены на рис. 3:

– «да, я владею необходимыми методическими приемами» – 18 %;

– «имею теоретические представления о некоторых методических приемах» – 66 %;

– «нет, не владею необходимыми методическими приемами» – 8 %.

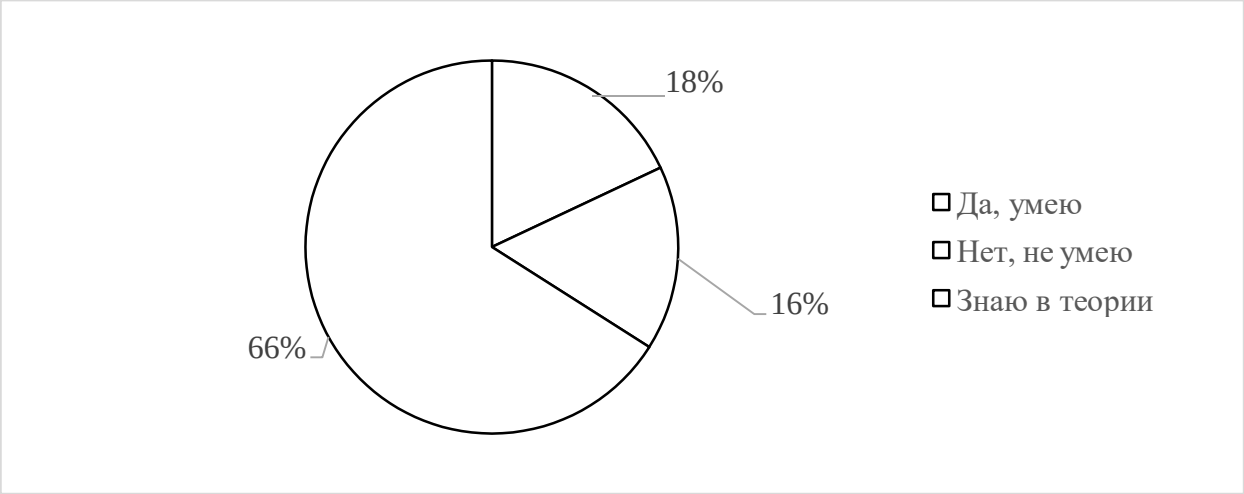


Рис. 3. Результаты обработки ответов на вопрос «Имеете ли вы опыт по формированию читательской грамотности?»

Таким образом, ответы на данный вопрос продемонстрировали необходимость повышения профессиональных компетенций учителей начальных классов в вопросе формирования у младших школьников читательской грамотности. В связи с этим нам важно было узнать, в каких формах методической деятельности учителя начальных классов хотели бы повысить свое профессиональное мастерство по обозначенной нами проблеме исследования.

Пятый вопрос: «Укажите формы методического сопровождения по формированию у младшего школьника читательской грамотности, в которых вы бы приняли участие (семинары, КПК, мастер-классы и др.). Приведите примеры».

В качестве форм методической деятельности учителя назвали открытые уроки, тематические декады (недели, месяцы), конкурсы, викторины и др. Од-

нако практически все (96 % респондентов) указали в качестве эффективной формы методического сопровождения мастер-класс как практический способ освоения профессиональных умений.

Заключение. Как мы видим, результаты, полученные в ходе исследования, показывают:

1. Из-за отсутствия четкого понимания учителями начальных классов сущности читательской грамотности школьника автором прогнозируется практика стихийного ее развития в ходе реализации ФГОС НОО (от 31.05.2021).

2. «Литературное чтение» как учебный предмет с развивающим потенциалом, способствующим формированию у младшего школьника читательской грамотности, признает подавляющее число опрашиваемых учителей начального уровня общего образования.

3. Большая доля учителей-респондентов не владеет методикой формирования у младшего школьника читательской грамотности в учебной деятельности, признает недостаточность своей готовности в технологическом компоненте и указывает на необходимость научной и методической помощи.

4. Учителя указали в качестве форм научно-методического сопровождения курсы повышения квалификации, практические семинары, мастер-классы, образовательные квесты и квизы и др., главное условие таких мероприятий – в возможности приобретения практических умений по разработке учебных заданий на формирование и оценку читательской грамотности младшего школьника.

Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что вопрос о подготовке учителя начальных классов к формированию у младшего школьника читательской грамотности является актуальным и требуют дальнейшего исследования. В перспективе продолжения исследования планируется осуществление научно-методического сопровождения учителей начальных классов в вопросе формирования читательской грамотности у обучающихся начальной школы в рамках деятельности Научно-методического центра по сопровождению педагогических кадров (НМЦ), созданного при Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

2. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М.И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 18–28.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

4. Сравнительный анализ имеющихся в отечественной и зарубежной науке и практике подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности, соотнесения их с возрастными возможностями младших школьников / под общ. ред. М.А. Худяковой; науч. ред.: К.Э. Безукладников, В.А. Захарова. – Пермь: Издательство Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021.

УДК 378.14

Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент,
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
г. Гродно, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. *В условиях инклюзивного образования повышаются требования к подготовке учителей-дефектологов с учетом понимания специфики образовательного процесса с детьми с разными вариантами особых образовательных потребностей. В связи с этим возникает необходимость формирования у них инклюзивной компетентности, включающей в себя деятельностную, общепедагогическую, профессионально-педагогическую и социально-психологическую компетентности. С учетом важности формирования профессиональной компетентности у учителей-дефектологов в условиях инклюзивного образования нами был проанализирован термин «инклюзивная компетентность» и возможность формирования данного вида компетентности на основе практико-ориентированного подхода.* ***Цель исследования*** *– определить структуру и содержание инклюзивной компетентности будущих учителей-дефектологов, формируемой на основе практико-ориентированного подхода.* ***Методы исследования:*** *аксиоматический и общелогические методы.* ***Выводы.*** *Инклюзивная компетентность является важной основой подготовки студентов к работе с детьми с разными вариантами особых образовательных потребностей. С этой целью у будущих учителей-дефектологов необходимо формировать четыре вида инклюзивной компетентности: деятельностную, общепедагогическую, профессионально-педагогическую и социально-психологическую путем проведения практических и лабораторных занятий, прохождения студентами педагогических практик и участия в деятельности научных кружков. Данные виды работ позволят актуализировать у будущих учителей-дефектологов потребность в самосовершенствовании, развивать у них профессиональную аналитико-синтетическую деятельность, подготовят их к решению профессиональных задач в условиях инклюзивного образования.*

Ключевые слова: *особые образовательные потребности, инклюзивная компетентность, образовательный процесс, практико-ориентированный подход, учитель-дефектолог, обучающиеся.*

N.V. Kryukovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yanka Kupala Grodno State University,
Grodno, Belarus

THE USE OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

Abstract. *In the context of inclusive education, the requirements for the training of teachers-defectologists are increasing, taking into account the understanding of the specifics of the educational process with children with different variants of special educational needs. In this regard, there is a need to form inclusive competence among them, including activity, general pedagogical, professional-pedagogical and socio-psychological competence. Taking into account the importance of the formation of professional competence among teachers-defectologists in inclusive education, we analyzed the term "inclusive competence" and the possibility of forming this type of competence based on a practice-oriented approach.* ***The purpose of the study*** *is to determine the structure and content of the inclusive competence of future teachers–defectologists, formed on the basis of a practice-oriented approach.* ***Research methods:*** *axiomatic and general logical methods.* ***Conclusions.***

Inclusive competence is an important basis for preparing students to work with children with different variants of special educational needs. To this end, it is necessary to form four types of inclusive competence among future teachers-defectologists: activity, general pedagogical, professional-pedagogical and socio-psychological by conducting practical and laboratory classes, students passing pedagogical practices and participating in the activities of scientific circles. These types of work will allow future teachers to actualize the need for self-improvement, develop their professional analytical and synthetic activities, prepare them to solve professional problems in inclusive education.

Keywords: *special educational needs, inclusive competence, educational process, practice-oriented approach, teacher-defectologist, students.*

Введение. Одной из важных задач подготовки будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования является формирование у них необходимой системы общих и профессиональных знаний и умений для решения задач обучения и воспитания. В связи с этим построение процесса обучения студентов в вузе осуществляется путем формирования у них компетентности с опорой на принцип практико-ориентированного образования.

Теоретический анализ литературы. Качество профессионального образования, по мнению В.А. Федорова, относится к категориям социального качества и качества образования и представляется как соответствие профессионального образования потребностям социума, последующей профессиональной деятельности и личности, получающей данное образование, поэтому результирующее качество профессионального образования в интегральной форме выражается в качестве специалиста (выпускника) [3, с. 188]. Основой профессионального образования является формирование профессиональной компетентности.

Рассматривая понятие компетентности, мы опираемся на представление И.А. Зимней о компетентности как актуальном, формируемом личностном качестве, интеллектуально и личностно обусловленной социально-профессиональной характеристике человека, основывающейся на знаниях [1]. Будущие учителя-дефектологи в процессе обучения в вузе приобретают, с одной стороны, общую компетентность, обеспечивающую решение повседневных задач, возникающих в процессе взаимодействия с окружающими, поиск необходимой информации и эффективность работы с этой информацией. С другой стороны, их обязательным приобретением становится профессиональная компетентность, создающая основу грамотного, своевременного и целенаправленного решения задач, возникающих в ходе организации процесса обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями. Особую значимость профессиональная компетентность приобретает в условиях инклюзивного образования. Наличие в классе обучающихся как с нормальным психическим развитием, так и обучающихся с разными особыми образовательными потребностями требует от педагога знания принципов и методов как общепедагогических, так и специальных, и умения эффективно применять их в своей практической профессиональной деятельности.

По отношению к рассмотрению процесса подготовки будущих учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования нам представляется возможным определить профессиональную компетентность на основе

представлений В.А. Сластенина: «Профессиональная компетентность учителя-дефектолога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению коррекционно-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями» [2].

В.А. Сластенин выделяет четыре группы педагогических умений, входящих в понятие «профессиональная компетентность»:

1) умение «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи;

2) умение построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему;

3) умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие;

4) умение учета и оценки результатов педагогической деятельности [2].

С учетом важности формирования профессиональной компетентности у учителей-дефектологов в условиях инклюзивного образования нами был проанализирован термин «инклюзивная компетентность» и возможность формирования данного вида компетентности на основе практико-ориентированного подхода.

Цель исследования – определить структуру и содержание инклюзивной компетентности будущих учителей-дефектологов, формируемой на основе практико-ориентированного подхода.

Методы и методики исследования. Методами исследования являлись аксиоматический и общелогические методы.

Результаты исследования. Инклюзивное, или включенное, образование – это термин, который применяется по отношению к обучению в гетерогенной среде. Оно подразумевает доступность образования, предполагает приспособление к различным потребностям всех детей, тем самым обеспечивает доступ к образованию для детей с разными вариантами особых образовательных потребностей. Инклюзивное образование предполагает создание условий для полноценного обучения и воспитания обучающихся, характеризующих разным уровнем развития, разным темпом усвоения учебного материала, разными возможностями и работоспособностью. Данная ситуация требует от специалиста знания особенностей обучающихся, умения наполнить процесс обучения и воспитания соответствующим содержанием.

Понятие инклюзивной компетенции, на наш взгляд, включает в себя следующие составляющие:

1) деятельностная компетентность;

2) общепедагогическая компетентность;

3) профессионально-педагогическая компетентность;

4) социально-психологическая компетентность.

Рассмотрение представленных составляющих позволит в целом получить представлений о сущности инклюзивной компетентности и определить содержание процесса обучения будущих специалистов инклюзивного образования в вузе.

Деятельностная компетентность представляет собой совокупность умений, обеспечивающих возможность полноценного и адекватного участия в любом виде деятельности. Любой вид деятельности включает в свою структуру три компонента: мотивационно-целевой, действенно-операционный и контрольно-оценочный. Реализация каждого компонента сопряжена с рядом умений, которые обеспечивают успешность выполнения деятельности в целом.

Для осуществления мотивационно-целевого компонента деятельности необходимы следующие умения: анализировать условия задачи и наличную ситуацию, выделять существенное и абстрагироваться от несущественного, соотносить условия задачи с наличными способностями, привлекать для анализа ситуации знания из смежных областей, планировать деятельность с учетом заданной цели, подбирать возможные варианты решения задачи, определять наиболее оптимальный из них, прогнозировать итог деятельности с учетом наличных условий и имеющихся возможностей.

Осуществление действенно-операционного компонента возможно при сформированности следующих умений: следовать поставленной цели, определять способы выхода из затруднительных ситуаций, определять последовательность действий, изменять содержание деятельности в соответствии с изменением условий.

Эффективность деятельности зависит также от сформированности контрольно-оценочного компонента: умение удерживать цель на всем протяжении выполнения деятельности, целенаправленно сосредотачиваться на осуществляемых действиях, сопоставлять полученный результат с первоначальной целью, своевременно вносить коррективы в выполняемые действия. Формирование деятельностной компетенции осуществляется на начальных этапах обучения студента в вузе на практических занятиях пи изучении дисциплин психологической и педагогической направленности. Студенты анализируют литературу, выделяют главное, учатся ставить цель деятельности, подбирать способы выполнения задания. С учетом поставленных задачи происходит отбор необходимой информации и компоновка ее для получения конечного результата.

Наличие деятельностной компетентности позволяет учителю-дефектологу участвовать в деятельности, но не является достаточным для решения профессиональных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания. С этой целью у будущего специалиста необходимо формировать умения общепедагогической компетентности. Общепедагогическая компетентность может быть представлена как совокупность профессиональных знаний и качеств педагога, которые обеспечивают эффективную организацию образовательного процесса. Данный вид компетентности обеспечивает знание основных методов и средств организации процессов обучения и воспитания, умения подбирать наиболее эффективные из них для достижения результативности образовательного процесса. С целью формирования общепедагогической компетентности на практических занятиях формируется умение анализировать учебный план и учебную программу, наполнять занятия и уроки соответствующим содержанием, ставить задачи (образовательные, воспитательные, развивающие), определить коррекционную направленность образовательного процесса,

подобрать наиболее адекватные методы и приемы организации процесса передачи знаний, использовать индивидуально-дифференцированный подход, осуществлять самообразование, выполнять рефлексию своей педагогической деятельности, использовать технические средства обучения, определять критерии оценки эффективности проведенных занятий и уроков.

В условиях инклюзивного образования у учителя-дефектолога должны быть сформированы умения, раскрывающие профессионально-педагогическую компетентность в данной области профессиональной деятельности, которые можно представить в виде следующих блоков:

– блок диагностических педагогических умений, направленных на полноценную реализацию специалистом принципа единства диагностики и коррекции, с учетом которого построение процесса обучения в условиях инклюзивного образования возможно только на основе проведения педагогической диагностики объема знаний, умений и навыков обучающихся и основных трудностей, которые они испытывают в процессе получения и усвоения учебного материала;

– блок образовательных умений, предполагающий наличие способности организовать процесс обучения и воспитания на основе поставленных задач с учетом особенностей каждого обучающегося, на основе тесного взаимодействия с другими специалистами, обеспечивающими данный процесс. В этом блоке могут быть представлены следующие умения: прогнозировать обучаемость учащихся на основе анализа результатов педагогической диагностики, подбирать специальные приемы обучения учащихся в соответствии с поставленными задачами, организовывать совместную деятельность с другими специалистами для общего планирования процесса обучения и воспитания, анализировать собственную деятельность;

– блок коррекционных умений, обеспечивающий возможность организовывать и проводить работу по исправлению имеющихся у обучающихся нарушений. К данному блоку можно отнести следующие умения: разрабатывать конспект коррекционных занятий; определять коррекционную направленность образовательного процесса и на этой основе разрабатывать конспект занятий по образовательным областям в учреждении дошкольного образования и уроков в учреждении общего среднего образования; определять приемы и средства реализации уровнево-дифференцированного подхода.

Формирование профессионально-педагогической компетентности осуществляется первоначально на практических занятиях, где происходит закрепление полученных знаний, оценивается полнота их усвоения, возможность устанавливать причинно-следственные и междисциплинарные связи, формируются начальные практические умения организовывать образовательный процесс с детьми с учетом их особых образовательных потребностей. Затем организуется проведение лабораторных занятий на базе учреждений образования. Студенты проводят диагностику детей с разными вариантами особых образовательных потребностей, анализируют результаты, составляют план работы с детьми на основе результатов диагностики, проводят коррекционные занятия, выделяют наиболее эффективные приемы работы с детьми. Большое значение для формирования профессионально-педагогической компетентности имеет ор-

ганизация педагогических практик. Студентам может быть предоставлена возможность пройти практику на базе учреждения образования, обеспечивающего образовательный процесс с детьми с определенным вариантом особых образовательных потребностей. В рамках практики происходит расширение опыта коррекционно-педагогической работы, закрепление теоретических знаний и приобретение практических умений.

Особую значимость в условиях инклюзивного образования приобретает социально-психологическая компетентность, которую можно рассматривать как способность учителя-дефектолога эффективно взаимодействовать с другими людьми (специалистами) для обеспечения образовательного процесса и положительного воздействия на формирование личности обучающихся с особыми образовательными потребностями. В рамках данной компетенции формируются такие умения как ориентироваться в наличной ситуации; устанавливать контакт как со специалистами, так с детьми и их родителями; определять эмоциональное состояние другого ребенка и взрослого, подбирать адекватные способы воздействия в образовательном процессе; дифференцировать эмоциональные состояния обучающихся и действовать с учетом данных эмоций, выбирать адекватные способы взаимодействия с ребенком и родителями.

Формирование социально-психологической компетентности осуществляется на каждом практическом занятии путем организации групповой формы работы. Группа студентов для выполнения заданий делится на подгруппы, получает задание и разрабатывает его. В конце предлагается изложить результаты работы в группе для последующего анализа всей группой. Выполнение задания сопровождается рядом требований, которые необходимо соблюдать. Например, временная длительность выступления, распределение ролей для получения необходимого результата, четкая структура выполнения задания и др.

Для формирования социально-психологической компетенции большое значение приобретает выполнение заданий психологического и педагогического компонентов педагогических практик. Например, в рамках психологического компонента практики студентам предлагается в процессе наблюдения за обучающимися на уроках определить наиболее эффективные средства взаимодействия учителя и учащихся, которые повышают мотивацию последних, формируют у них положительные эмоции. В рамках педагогического компонента предлагаются задания разработать консультацию для родителей, которые воспитывают детей с особыми образовательными потребностями, с учетом специфики нарушения ребенка и уровня подготовленности родителей; выделить и описать формы взаимодействия с родителями.

Особое значение для формирования всех видов инклюзивной компетентности приобретает участие студентов в деятельности научного кружка, в рамках которого предлагаются следующие виды работ: анализ научного направления и поиск статей по данной проблеме, выстраивание материала с учетом логики изложения, умение связно и доступно излагать проанализированный материал и др. В рамках кружка проводятся тренинги, направленные на формирова-

ние коммуникативных компетенций, ораторских умений, невербальных способов общения, расширяются представления о детях с разными вариантами особых образовательных потребностей и формирование толерантного отношения к ним; прорабатываются разные педагогические ситуации и возможные варианты их решения.

Заключение. Инклюзивная компетентность является важной основой подготовки студентов к работе с детьми с разными вариантами особых образовательных потребностей. С этой целью у будущих учителей-дефектологов необходимо формировать четыре вида инклюзивной компетентности: деятельностную, общепедагогическую, профессионально-педагогическую и социально-психологическую путем проведения практических и лабораторных занятий, прохождения студентами педагогических практик и участия в деятельности научных кружков. Данные виды работ позволят актуализировать у будущих учителей-дефектологов потребность в самосовершенствовании, развивать у них профессиональную аналитико-синтетическую деятельность, подготовят их к решению профессиональных задач в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

2. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

3. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В.А. Федоров. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2001. – 330 с.

УДК 371

И.В. Кузина, кандидат педагогических наук, доцент,
В.Ф. Миронычева, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.В. Федосеева, кандидат педагогических наук, доцент,
Арзамасский филиал Национального исследовательского
Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас, Россия

МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. *В статье затрагивается проблема методической грамотности педагога как показателя сформированности профессиональных компетенций будущего учителя русской литературы. Особое внимание обращается на степень понимания и уровень развития методической грамотности у студентов 1-х и 5-х курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература».*

Ключевые слова: *педагогическое образование, учитель литературы, методическая грамотность, профессиональные компетенции, педагогическая профессия.*

I.V. Kuzina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
V.F. Mironycheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.V. Fedoseeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Arzamas Branch of the National Research
Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Arzamas, Russia

METHODOLOGICAL LITERACY OF A TEACHER AS AN INDICATOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A FUTURE TEACHER OF RUSSIAN LITERATURE

Abstract. *Methodological literacy of a teacher as an indicator of the formation of professional competencies of a future teacher of Russian literature. The article touches upon the problem of methodological literacy of a teacher as an indicator of the formation of professional competencies of a future teacher of Russian literature. Particular attention is paid to the degree of understanding and the level of development of methodological literacy among 1st and 5th year students studying in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), profiles "Russian language" and "Literature".*

Keywords: *pedagogical education, literature teacher, methodological literacy, professional competencies, teaching profession.*

В период реформирования современного педагогического образования одной из актуальных проблем является методическая грамотность будущего учителя русской литературы. На протяжении последних десятилетий в профессиональном сообществе решается вопрос об эффективном формировании и развитии специалиста новой формации. Особая роль в подготовке будущего учителя-словесника отводится методике преподавания, которая, по мнению Ф.Ю. Ахмадулиной, выступает связующим звеном между всеми дисциплинами, преподаваемыми в вузе [2]. В исследованиях С.В. Тетиной методическая грамотность учителя определяется как часть профессиональной компетентности [4]. А.М. Антипова обращает внимание на совершенствование профессиональной компетентности учителя-словесника через введение в обучение междисциплинарных курсов по выбору, способствующих развитию навыка чтения (например, курс Е.С. Романичевой и Г.В. Пранцовой «Методология и технология обучения читательской деятельности») [1]. О формировании методического кругозора и профессиональной компетентности будущих педагогов-словесников говорит Е.О. Галицких, подчеркивая, что современная методика представляет собой методическую палитру преподавательского мастерства [3].

Однако, несмотря на поиск путей и способов решения обозначенной проблемы, в исследованиях ученых-методистов целостная система формирования методической грамотности будущего учителя литературы представлена не в полной мере.

Разработанное в настоящее время «Ядро высшего педагогического образования» дает целостное представление о процессе обучения будущих специалистов и определяет «ключевые характеристики и параметры основных профессиональных образовательных программ уровня бакалавриат педагогических направлений подготовки» [5]. Особый интерес с точки зрения формирования профессиональных компетенций представляют модули: 1) психолого-

педагогический; 2) воспитательная деятельность; 3) предметно-методический. В них находит отражение профессиональная (в области преподаваемых предметов) и целенаправленная воспитательная деятельность. В самом названии документа (Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию…) представлена система подготовки будущего учителя, заложенная в определении термина «компетенция» как динамической совокупности знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимой «для эффективной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после освоения части или всей образовательной программы» [5].

Решение проблемы методической грамотности будущего учителя русской литературы напрямую зависит от осознанного освоения студентами профессиональной педагогической деятельности. В целях исследования понимания студентами предметной направленности профиля подготовки и выявления уровня развития методической грамотности в процессе обучения бакалаврам 1-х (31 человек) и 5-х (18 человек) курсов, обучающимся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература», было предложено ответить на три вопроса:

1. Методическая грамотность учителя русской литературы – это...?

2. Что, на ваш взгляд, входит в понятие «методическая грамотность учителя русской литературы»?

3. Что влияет на развитие и совершенствование методической грамотности учителя русской литературы?

Сравнительный анализ ответов показал, что студенты 1 курса имеют смутное представление о том, что такое методическая грамотность. Так, из 31 респондента (100 %) 7 человек (23 %) затруднились дать определение; 9 обучающихся (29 %) отметили, что «это знание учителем русской литературы своего предмета во всех его аспектах (составляющих, проявлениях и т. п.)», «способность на примере героев русской классической литературы духовно развивать школьников», «используя тексы русской литературы, воспитывать уважение к культуре и истории своей страны»; у 4 первокурсников (13 %) произошла подмена понятий «методическая грамотность учителя русской литературы» и «образ учителя русской литературы»; 11 первокурсников (35 %) включили в определение виды деятельности («умеет заинтересовать учеников своим предметом», «знает, как организовать урок», «хорошо разбирается в проблемах образования», «много читает и умеет профессионально анализировать художественные произведения»).

Ответы выпускников на первый вопрос отличаются обоснованностью и глубинным пониманием сути понятия «методическая грамотность учителя русской литературы». 15 выпускников (83 %) из 18 (100 %) включили в определение «совокупность знаний, умений и навыков (владений) профессиональной педагогической деятельности». 3 респондента (14 %) дали развернутое толко-

вание понятия, акцентируя внимание на предметной направленности и умении интегрировать общепедагогические, психологические и методические знания.

Ответы на второй вопрос (что, на ваш взгляд, входит в понятие «методическая грамотность учителя русской литературы»?) выявили следующее: 12 первокурсников (39 %) считают, что методическая грамотность учителя включает в себя «знание теории литературы, психологии, социологии образования», «умение организовывать проектную деятельность», «умение держать внимание учащихся», «способность воспитывать средствами русской литературы» и т. п.; 14 респондентов (45 %) предприняли попытку распределить знакомые им аспекты преподавательской деятельности по категориям: «знание теории преподавания русской литературы и особенностей взаимодействия с учащимися», «через текст художественного произведения русских классиков воспитывать уважение к стране, гражданином которой является школьник»; 5 человек (16 %) попытались в обобщенных рассуждениях обозначить границы понятия: «создание, переработка и формирование учебного материала для конкретного класса», «способность учителя подготовить школьника к олимпиаде по литературе и ЕГЭ», «эмоциональная и психическая устойчивость, адекватная реакция на учеников», «через анализ произведений русской классической литературы воспитывать нравственность школьников» и т. п.

Бакалавры выпускного курса, отвечая на второй вопрос, показали достаточно высокий уровень сформированности методической грамотности, что проявилось в способности структурирования знаний, умений и навыков (владений). Так, больше половины пятикурсников (13 человек – 72 %) считают, что «комплекс общекультурных и общепедагогических компетенций является фундаментом методической грамотности педагога, т. е. того, что должен уметь учитель русской литературы». 5 выпускников (28 %) большую роль отвели педагогической практике, во время которой «проходит апробация в конкретной деятельности в качестве учителя литературы всего того, что изучалось во время теоретического освоения различных дисциплин».

Анализ ответов на третий вопрос (что влияет на развитие и совершенствование методической грамотности учителя русской литературы?) показал, что 19 студентов первого курса (61 %) считают учебную деятельность главным «двигателем развития методической грамотности»; 10 бакалавров (32 %) убеждены, что «постоянное чтение научной и художественной литературы, а также участие в различных мероприятиях» позволяет учителю «расти профессионально»; 3 респондента (7 %) затруднились дать ответ, так как «еще не совсем» идентифицируют себя «с профессией учителя». Все участвующие в исследовании выпускники (18 человек – 100 %) при ответах на данный вопрос проявили себя как выпускники со сформированными профессиональными компетенциями, понимающие важность продуманной траектории развития и саморазвития, которая нашла отражение в «системе повышения квалификации, куда входит как теоретическая подготовка (изучение и внедрение современных технологий

в процесс обучения русской литературе), так и практическая деятельность», а также умение «интегрировать традиционные методики с инновациями».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Методическая грамотность будущего учителя русской литературы напрямую зависит от системы обучения, направленной на осознанное овладение педагогической профессией с учетом преподаваемого предмета.

2. Эффективность формирования и развития профессиональных компетенций была продемонстрирована в продуманных ответах выпускников, в которых представлена система совершенствования методической грамотности; в то же время и ответы первокурсников показывают высокое качество практико-ориентированного обучения, так как все изученные дисциплины наряду со знанием художественных произведений вошли в понятие «методическая грамотность педагога», что уже является признаком продуманного поэтапного освоения будущей профессии.

3. Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература», осознают меру своей ответственности как учителей русской литературы за духовно-нравственное и гражданско-патриотическое развитие подрастающего поколения, что является одним из показателей сформированности профессиональных компетенций будущего учителя русской литературы.

Литература

1. Антипова А.М. Современный учитель-словесник как читатель (о путях совершенствования профессиональной подготовки учителя) / А.М. Антипова // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 44–47.

2. Ахмадуллина Ф.Ю. Формирование методической компетенции будущего учителя-словесника / Ф.Ю. Ахмадуллина // Вестник ТГГПУ. – 2007. – № 8. – С. 108–111.

3. Галицких Е.О. Технология изучения методической литературы студентами университета: чтение с увлечением / Е.О. Галицких // Педагогический ИМИДЖ. – 2016. – № 4 (33). – С. 26–32.

4. Тетина С.В. Методическая грамотность как часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка / С.В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 164–169.

5. Ядро высшего педагогического образования // Академия Минпросвещения России. – URL: https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 12.04.2023).

УДК 37.062

И.В. Кузина, кандидат педагогических наук, доцент,
В.Ф. Миронычева, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.В. Федосеева, кандидат педагогических наук, доцент,
Арзамасский филиал Национального исследовательского
Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас, Россия

ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *Развитие профессионально-педагогической Я-концепции молодого учителя является одной из ключевых проблем современного образования. От того, какая личность занимается воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения, зависит будущее государства. Для системы высшего педагогического образования одной из первоочередных задач становится формирование высоко духовного, нравственно устойчивого учителя, способного к саморазвитию и совершенствованию; мотивированного к профессиональной деятельности. Анализ научно-методической литературы показал, насколько актуальным является вопрос развития Я-концепции будущего учителя. Однако в исследованиях в полной мере не представлена система комплексного формирования Я-концепции, поэтому* ***целью исследования*** *стали анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработка и апробирование алгоритма выстраивания траектории развития Я-концепции будущего учителя.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы: анализ и синтез разработанности проблемы в научной психолого-педагогической литературе; эмпирические методы, среди которых опрос 135 студентов 1-х курсов направления подготовки Педагогическое образование; количественные методы: сбор количественных данных.* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в процессе исследования результаты позволили сделать вывод о том, что работу над выстраиванием траектории развития профессиональной Я-концепции будущего учителя целесообразно начинать на 1 курсе во втором семестре, так как к этому времени происходит осмысление обучающимися специфики педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *профессиональная Я-концепция, траектория развития, саморазвитие, педагогическая деятельность, будущий учитель, педагогическое образование.*

I.V. Kuzina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
V.F. Mironycheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.V. Fedoseeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Arzamas Branch of the National Research
Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Arzamas, Russia

THE DEVELOPMENT TRAJECTORY OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-CONCEPT OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. *The development of the professional and pedagogical self-concept of a young teacher is one of the key problems of modern education. The future of the state depends on what kind of person is engaged in the upbringing, training and development of the younger generation. For the system of higher pedagogical education, one of the priorities is the formation of a highly spiritual, morally stable teacher, capable of self-development and improvement; motivated for professional activity. Analysis of the scientific and methodological literature showed how relevant the issue of developing the self-concept of the future teacher is. However, the research does not fully represent the system of complex formation of the self-concept, therefore,* ***the purpose of the study***

was to analyze the psychological and pedagogical literature on the research problem; development and testing of the algorithm for building the development trajectory of the self-concept of the future teacher. ***Research methods:*** *theoretical methods: analysis and synthesis of the development of the problem in the scientific psychological and pedagogical literature; empirical methods, including a survey of 135 1st-year students in the direction of training Pedagogical education; quantitative methods: collection of quantitative data.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results obtained in the course of the study made it possible to conclude that it is advisable to start working on building a trajectory for the development of a professional self-concept of a future teacher in the 1st year in the second semester, since by this time students are comprehending the specifics of pedagogical activity.*

Keywords: *professional self-concept, development trajectory, self-development, pedagogical activity, future teacher, pedagogical education.*

Введение. Подготовка будущих педагогов для системы общего образования требует новых подходов обучения, фундаментом которых в настоящее время выступает мотивированность к освоению педагогической профессией. Одной из ключевых проблем современного высшего образования является развитие профессионально-педагогической Я-концепции молодого учителя. В настоящее время школе нужны высоко духовные, нравственно устойчивые, способные к саморазвитию и самосовершенствованию специалисты. Исторически сложилось, что учитель для ученика – это образец не только поведения, но и отношения к миру, поэтому важной является работа над мировоззренческой составляющей будущего педагога, которая в большей степени заключается в понимании миссии будущей профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы. На протяжении последнего десятилетия современными учеными активно разрабатывается проблема формирования профессиональной Я-концепции молодого специалиста. Так, Л.Н. Кубашичева предприняла попытку методологического обоснования необходимости целенаправленного саморазвития обучающегося как носителя активности и субъектного опыта, который старается раскрыть и реализовать свой внутренний потенциал [3]. В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова, Б.С. Воронин в своих исследованиях актуализируют проблему реализации инновационной стратегии по творческому саморазвитию российских и зарубежных студентов в профессиональном образовании [4]. По мнению ученых, актуальной становится педагогическая технология по творческому саморазвитию будущего учителя, которая опирается на ценностные ориентации и интенсификации процессов самости при проектировании Я-концепции творческого саморазвития [5]. В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Э.Ф. Ибрагимова определяют Я-концепцию как особый конструкт профессиональной личности [1]. Л.Ф. Михальцова считает, что становление и развитие профессиональной Я-концепции опирается на принципы: доступности образования, органического единства вертикального и горизонтального процессов обучения; воспроизводства креативной личности в процессе обучения, непрерывности приращения научного знания [6]. О.А. Дробышева особое внимание обращает на Я-концепцию творческого саморазвития педагога-исследователя и условия достижения поставленных перед личностью целей и задач: специальные программы профессионально-творческого обучения,

определенный благоприятный психолого-педагогический микроклимат, профессиональные образцы креативного поведения педагогов [2].

Таким образом, на современном этапе развития педагогического образования актуальной является решение проблемы целостной системы формирования профессионально-педагогической Я-концепции будущего учителя.

Цель исследования. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; разработать и апробировать алгоритм выстраивания траектории развития Я-концепции будущего учителя.

База исследования. В исследовании приняли участие 135 студентов 1-х курсов направления подготовки «Педагогическое образование» Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского.

Методы и методики исследования. Теоретические методы: анализ и синтез разработанности проблемы в научной психолого-педагогической литературе; эмпирические методы, среди которых опрос; количественные методы: сбор количественных данных.

Результаты исследования. На первом этапе первокурсникам (135 человек) предлагалось ответить на два вопроса:

– Какой я учитель (относительно настоящего времени)?

– Каким учителем я хотел бы быть?

Из 135 респондентов (100 %) 34 человека (25 %) не планируют быть учителями, а 3 (2 %) не стали отвечать на вопросы (оставили листы чистыми). 98 первокурсников (73 %), отвечая на первый вопрос, обращали внимание: а) на личностные качества (52 респондента – 39 %): «вспыльчивый», «неуверенный», «раздражительный», «понимающий», «общительный», «неопытный», «непунктуальный», «неусидчивый», «ленивый», «веселый», «ответственный», «трудолюбивый», «чуткий и справедливый», «добрый», «энергичный» и пр.; б) на трудовые действия (46 респондентов – 34 %): «интересующийся работой», «жаждущий новых знаний», «стараюсь привлечь внимание к своему предмету», «мало профессиональных знаний», «стараюсь разнообразить учебную деятельность», «доступно объясняю материал», «взаимодействую со всеми учителями, даю несколько примеров», «желаю внедрить что-то новое» и пр.

Ответы на первый вопрос позволяют сделать вывод, что из 100 % первокурсников (135 человек) 34 % (46 человек) имеют представление о профессиональной деятельности учителя, могут ее проецировать на себя, таким образом показывают готовность к выполнению социальной роли учителя.

Ответы на второй вопрос первого этапа работы над траекторией развития профессиональной Я-концепции показали следующее: из 34 человек (25 %), не видящих себя учителями, 18 (13 %) попытались абстрагироваться от собственных предпочтений и акцентировали внимание на «хорошем знании предмета», «креативности, доброте и отзывчивости», а 16 бакалавров (12 %) обратили внимание на свои личностные качества как учителя в будущем: «спокойный», «общительный», «более профессиональный», «терпеливый», «мудрый», «умеющий выступать на публике без страха», «решительный», «упорный», «трудо-

любивый», «уверенный». 32 % первокурсников (43 человека), определяя свое представление о себе – учителе, ориентировались исключительно на профессиональные действия: «уметь заинтересовать каждого ученика в классе», «знать методику преподавания и уметь использовать разные подходы к обучению», «уметь структурировать материал», «уметь взаимодействовать со всеми учениками», «интересно и современно проводить уроки в старших классах», «быть профессионалом своего дела», «быть опытным педагогом, использующим современные методы обучения». 28 % обучающихся (38 человек) при ответе на вопрос «Каким учителем я хотел бы быть?» интересовали личностные качества и профессиональные умения: «быть интересным, иметь профессиональные навыки», «быть объективным, соблюдать нужный профессионализм», «быть терпеливым, уметь концентрироваться на деле, уметь заинтересовывать», «быть опытным, иметь цель, глубоко разбираться в преподаваемом предмете», «быть уверенным, уметь проводить интересные уроки», «оставаться чутким к чувствам детей» и пр. 4 % (6 человек) ограничились ответом «Хочу быть, как мой любимый учитель», 8 % (11 человек) написали «Не знаю».

Таким образом, мы видим, что большинство первокурсников не отрицают, что будут заниматься преподавательской деятельностью; понимают, что без развития личностных качеств невозможно профессиональное становление. Важно, что те студенты, которые не видят себя учителями, не исключают вероятности изменения отношения к своей будущей профессии.

Второй этап работы – выстраивание Я-концепции – планирование долгосрочного (на период обучения) профессионально-личностного развития. Ответы на вопрос «Что необходимо сделать, чтобы стать таким учителем, каким я хотел(а) бы быть?» показали следующее: из 100 % (135 человек) 2 % (3 человека) оставили вопрос без ответа; 33 % (44 человека) ограничились обобщенными рассуждениями («необходимо следовать своей цели, быть более уверенным и настойчивым», «достигнуть понимания, что я учитель», «работать над внутренним дискомфортом», «иметь прямую заинтересованность в профессии», «много учиться», «познавать себя, перенимать опыт у прошлого поколения», «иметь общий кругозор», «работать над собой», «научиться контролировать свои эмоции» и т. д.); 65 % (88 человек) продумали конкретные действия: «уделять больше времени на изучение детско-подростковой психологии, чтобы найти общий язык с учениками», «проходить практику», «уметь распределять время, организовывать его», «узнавать много нового, читать различную литературу», «обогащаться методиками», «научиться вести уроки», «проходить спецкурсы для преподавателей», «наблюдать за работой опытных учителей», «не пропускать занятия» и т. д.

Попытка выстраивания траектории развития Я-концепции профессионального становления будущего учителя позволила сделать вывод о необходимости разъяснения самой сути обозначенной проблемы. На следующем, третьем, этапе велась деятельность по разработке алгоритма, который был бы понятен всем. Так, задачами траектории профессиональной Я-концепции стали ответы, в которых обозначены обобщенные профессиональные действия, а собственно план – это та конкретика, которая позволяет сосредоточиться на становлении и разви-

тии общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя. Например, для решения задачи «иметь прямую заинтересованность в профессиональном развитии» необходимо: а) стараться посещать все занятия; б) выполнять задания; в) один раз в неделю (месяц) изучать психолого-педагогическую и методическую литературу» и пр.

Важно отметить, что работа над траекторией развития профессионально-педагогической Я-концепции будущего учителя не должна носить эпизодического характера. Концепция саморазвития и самосовершенствования обучающегося, на наш взгляд, должна быть подвижной – подвергаться промежуточному анализу и корректировке. Такой взгляд на развитие Я-концепции помогает студентам осознанно проходить все этапы (теоретический и практический) обучения и проводить мониторинг: 1) мотивированности к освоению профессии;
2) эффективности включенности в осознанное освоение профессионального блока дисциплин; 3) эволюции принятия/непринятия себя в качестве учителя.

Заключение. Таким образом, приступать к работе над выстраиванием траектории развития профессиональной Я-концепции будущего учителя целесообразно со второго семестра 1 курса, так как к этому времени обучающиеся начинают осознанно понимать специфику педагогической деятельности. Проведенное исследование показало следующее: 1) представление о себе как об учителе в настоящий момент времени отличается от того, какими видят себя студенты после окончания вуза в профессиональной деятельности; 2) существует необходимость продумывания стратегии развития профессионально-педагогической Я-концепции с конкретными видами деятельности, позволяющими достигать обозначенного идеала (каким учителем я хотел(а) бы быть).

Результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных материалов и практических занятий, содержащих ярко выраженный мотивационный блок освоения профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Долгова В.И. Особенности становления профессиональной Я-концепции будущих педагогов / В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Э.Ф. Ибрагимова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10. – Ч. 2. – С. 318–321.

2. Дробышева О.А. Я-концепция творческого саморазвития педагога / О.А. Дробышева // Психология в России и за рубежом: материалы II Международной научной конференции (Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 127–131.

3. Кубашичева Л.Н. Развитие профессиональной Я-концепции будущих педагогов / Л.Н. Кубашичева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (103). – С. 56–61.

4. Куровский В.Н. Инновационная стратегия российских и зарубежных участников экспериментальной деятельности по творческому саморазвитию личности как современный тренд профессионального образования / В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова, Б.С. Воронин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5 (182). – С. 87–93.

5. Куровский В.Н. Педагогическая технология творческого саморазвития будущих педагогов на основе формирования ценностей как современная проблема российского образования / В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова, Б.С. Воронин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5 (194). – С. 175–182.

6. Михальцова Л.Ф. Система организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования / Л.Ф. Михальцова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 45–49.

УДК 378.14

В.В. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент,
Московская государственная академия хореографии,
г. Москва, Россия

К ВОПРОСУ О РЕАЛЬНОЙ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. *Социальные вызовы приводят к стремительным изменениям в структуре высшего образования, которое возвращается к традиционной, апробированной системе подготовки специалистов. В статье исследуется проблема необходимости стандартизации педагогического образования по профилю «Музыкальное образование», что обусловлено внешними и внутренними процессами создания единого образовательного пространства страны. Исследование учебных планов педагогических вузов, осуществляющих подготовку по ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование», показало большую вариативность не только в перечне дисциплин, связанных с методикой музыкального образования, но и в количестве зачетных единиц, отведенных на их освоение, а значит, вариативность формирования соответствующих профессиональных компетенций учителя музыки, т. е. речь идет о фактически разном подходе к подготовке специалистов и, вероятно, разном качестве их подготовки. Автор статьи обосновывает принципиальную необходимость приведения к единству образовательные программы по педагогическому образованию в концепте единства профессиональной подготовки к работе по реализации социального запроса общества на отечественное качественное образование.*

Ключевые слова: *методика музыкального образования, учитель музыки, общеобразовательная школа, интонация, музыка, профессиональная компетенция.*

V.V. Kuznetsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State Academy of Choreography,
Moscow, Russia

ON THE ISSUE OF THE REAL STANDARDIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

Abstract. *Social challenges are making rapid changes in the structure of higher education, which is returning to the traditional, proven system of specialist training. The article examines the problem of the need for standardization of pedagogical education in the profile of "Music education", which is caused by external and internal processes of creating a unified educational space of the country. A study of the curricula of pedagogical universities that provide training in the Federal State Educational Standard 44.03.01 "Pedagogical education" in the profile "Music education" showed great variability not only in the list of disciplines related to the methodology of musical education, but also in the number of credit units allocated for their development, which means the variability of the formation of appropriate professional competencies of a music teacher, that is, about the actual different approach to the training of specialists and probably different quality of their training. The author of the article substantiates the need to fundamentally bring educational programs for pedagogical education to unity in the concept of unity of professional training for work on the implementation of the social demand of society for domestic quality education.*

Keywords: *music education methodology, music teacher, secondary school, intonation, music, professional competence.*

Введение. В 2023 г. российское высшее образование могло бы отметить двадцатилетний юбилей присоединения к Болонскому процессу. Главной целью присоединения было создание условий для выхода на западный рынок российских интеллектуальных ресурсов, владеющих необходимым набором профессиональных компетенций, что позволяло признавать российские дипломы о высшем образовании [6].

Параллельно в России развивались процессы стандартизации всех уровней образования. Так, в Законе Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» впервые появляется понятие «федеральные государственные образовательные стандарты», которые формулировались как совокупность требований, обязательных при реализации образовательных программ. Чуть позже понятие «федеральный государственный образовательный стандарт» было зафиксировано в ст. 43 Конституции Российской Федерации (1993).

Исследуя эволюцию федеральных государственных образовательных стандартов, которые должны обновляться каждые десять лет, от государственных требований к минимуму содержания к ныне действующим ФГОС, следует отметить следующие аспекты:

1) в части предметного содержания – движение от знаний и умений по закрепленному перечню дисциплин и минимума их содержания к инвариантной части с необходимым перечнем обязательных дисциплин и вариативной части, которую определяет образовательная организация высшего образования самостоятельно;

2) в части компетенций – расширение их перечня до нескольких групп: универсальные компетенции (по уровню образования), общепрофессиональные компетенции (по направлению подготовки или специальности), профессиональные компетенции (по конкретной образовательной программе).

Проект нового поколения стандартов предлагает введение еще одной группы базовых компетенций на укрупненную группу специальностей. Очевидно, что современный ФГОС ВО дает очень большую свободу образовательной организации в вариативной части учебного плана по перечню предметов и количества времени на их изучение. Анализ учебных планов педагогических вузов по музыкальному профилю показал большую вариативность подготовки учителя музыки. Особую значимость эта проблема приобретает в условиях введения федеральных образовательных программ общего образования, которые регламентируют единство требований к содержанию, условиям и результатам образования. Следует отметить, что годами складывалась практика недооценки влияния учебной дисциплины «Музыка» на формирование мировоззрения подрастающего поколения через ценностное содержание, заложенное в музыке как особом виде текста, передающего конкретный смысл невербальным способом.

Социальные вызовы приводят к стремительным изменениям в структуре высшего образования, которое возвращается к традиционной, апробированной системе подготовки специалистов. В этой связи появляется возможность решить проблему разработки единых требований к содержанию рабочих программ дисциплин, которые определяют специфику педагогической деятельности будущего учителя, в частности учителя музыки общеобразовательной школы.

Теоретический анализ литературы. Годами складывалась практика недооценки влияния учебной дисциплины «Музыка» на формирование мировоззрения подрастающего поколения через ценностное содержание, заложенное в музыке как особом виде текста, передающего конкретный смысл невербальным способом.

Интонационная природа музыки обусловливает трансляцию художественной информации от композитора через исполнителя к слушателю. «Речевая и чисто музыкальная интонация – ветви одного звукового потока», – писал Б.В. Асафьев [3, с. 7]. В зарубежных исследованиях музыка рассматривается как коммуникативный мультимодальный дискурс [7]. Именно интонация как некая звукоформула несет в себе в очень сжатом виде конкретное смысловое послание. Это свойство музыки «говорить» без слов приобретает особую ценность не столько с точки зрения обучения, сколько с точки зрения формирования у обучающихся «художественно-ценностных ориентаций в окружающем мире, духовно-нравственных принципов и способности творческого освоения окружающей среды» [2]. Специально отобранные музыкальные произведения могут стать действенным инструментом, влияющим на формирование единого культурного пространства страны, основанного на традиционных ценностях отечественной культуры [1]. На этом пути возникает несколько проблем: содержание программы по музыке для общеобразовательной школы и кадровое обеспечение школьного предмета «Музыка». В контексте статьи интерес представляет именно процесс подготовки будущих учителей музыки к выполнению профессиональных задач в единстве обучения и воспитания.

Очевидна прямая связь между необходимостью установления единообразия подготовки будущих учителей музыки и тенденцией к введению в общем образовании единых программ и учебников. Уже сейчас утверждена федеральная рабочая программа воспитания, в основу которой положены традиционные духовно-нравственные ценности, а ее реализация должна осуществляться в единстве урочной и внеурочной деятельности [3]. Следовательно, единство приоритетов государственной политики в сфере воспитания требует единства подходов в организации этой работы в общеобразовательной школе. Учитывая силу воздействия искусства на человека, возрастает роль учителя музыки в процессе воспитания гражданина России.

Цель исследования. Обоснование целесообразности приведения к инварианту предметно-методического модуля ОПОП по профилю «Музыкальное образование» с точки зрения понимания силы воздействия музыкального искусства на личностное формирование молодого гражданина России, что в современных условиях является основополагающим фактором результата образования [5].

База исследования. Контент основных профессиональных образовательных программ, размещенных на сайтах педагогических вузов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации.

Методы исследования. Для получения репрезентативных данных использовались следующие аналитические методы: сравнительный анализ учебных планов по направлению «Музыкальное образование»; качественный анализ

аналитической интерпретации и рефлексии полученных результатов; обзорный и теоретический анализ нормативной и научно-педагогической литературы по теме.

Результаты исследования. В качестве предмета исследования изучались основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование», тридцати шести педагогических университетов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации. Подготовку по музыкальной направленности осуществляют только двадцать из них, а один из вузов нацелен на подготовку иностранных студентов. Очевидно, что количество студентов – будущих учителей музыки свидетельствует о потенциально существенном количественном дефиците профессионально подготовленных кадров, знающих специфику общего музыкального образования и владеющих методикой преподавания музыки в общеобразовательной школе. При этом даже такое малое количество потенциальных учителей музыки имеет совершенно разные возможности получения методической подготовки по предмету.

Рассмотрим это на примере преподавания базовой дисциплины «Методика музыкального обучения и воспитания».

Анализ учебных планов показал большую вариативность как в названиях дисциплин, так и в количестве часов, которые запланированы на их освоение.

Данные, приведенные в табл. 1, красноречиво подтверждают неравенство в реализации базовых дисциплин.

Также прослеживается вариативность в количестве и названии дисциплин, реализующих профильную педагогическую подготовку.

Таблица 1

Названия дисциплин и количество часов на их освоение

Название дисциплины	Количество часов на ее освоение (варианты количества часов)
Методика музыкального образования	144/180/216
Методика музыкального обучения и воспитания	108/432
Методика обучения и воспитания (музыкальное образование)	288
Методика обучения и воспитания (музыкальное образование) и современные средства оценивания	180
Методика обучения и воспитания в области музыкального образования	144/432
Методика обучения музыке	144
Методология музыкально-педагогического образования	108
Методология педагогики в музыкальном образовании	72
Теория и методика преподавания предметной области (музыкальное образование)	324
Теория и методика музыкального образования	396
Теория и технология музыкального образования	108

Продолжение табл. 1

Название дисциплины	Количество часов на ее освоение (варианты количества часов)
История и теория музыкального образования	144
История музыкального образования	72
Образовательные технологии (музыкальное образование)	108
Современные средства оценивания результатов обучения (музыкальное образование)	72
Теория музыкального образования	144/108/72

Заключение. Проведенное исследование показывает, что цели, заявленные в Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, педагогическими вузами в части подготовки грамотных, методически подготовленных кадров решаются не в полной мере. Принципиально необходимо привести к единству образовательные программы по педагогическому образованию в концепте единства профессиональной подготовки к работе по реализации социального запроса общества на отечественное качественное образование. Особое внимание следует обратить на единый перечень предметов методического цикла, единое содержание и количество часов на его освоение. Результаты исследования могут быть использованы при переходе на специалитет и разработке соответствующих образовательных стандартов.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Справочно-информационная система «Гарант». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 18.02.2023).

2. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b (дата обращения: 19.02.2023).

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».

4. Асафьев Б.В. Речевая интонация / Б.В. Асафьев. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 134 с.

5. Кузнецова В.В. Педагогические условия творческого развития обучающихся в парадигме концепции преподавания предметной области «Искусство» в школе / В.В. Кузнецова, О.И. Радомская // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 150–155.

6. Пьянова О.А. Сущность Болонского процесса в Европейском образовательном пространстве и причины присоединения России к этому процессу / О.А. Пьянова // Инновационное образование и экономика. – 2009. – № 4. – С. 22–24. – EDN: NUGDNJ.

7. Cross I. Music as a Social and Cognitive Process / I. Cross // Language and Music as Cognitive Systems / ed. by P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J.A. Hawkins, I. Cross. – Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 2012. – P. 315–328.

УДК 378.1

О.И. Кулагин, доктор исторических наук, доцент,
директор Института педагогики и психологии,
В.Н. Колесников, кандидат психологических наук, доцент,
А.А. Талых, кандидат педагогических наук, доцент,
А.А. Голубник, преподаватель,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПАРК КАК АКСЕЛЕРАТОР ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

Аннотация. *Педагогический инновационный парк Петрозаводского государственного университета – первый инновационный объект, на момент своего открытия в 2019 г. не имевший аналогов в России.* ***Цель проекта*** *– создание сетевой инновационной модели подготовки учителя, работающего в современных социально-экономических условиях северных регионов России. Основное направление деятельности парка – на основе применения современных образовательных технологий разработка, апробация и внедрение методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования.* ***Задачи и методы реализации проекта*** *определены с учетом целей и задач приоритетных национальных проектов «Образование», «Наука», «Демография», «Культура», «Молодые профессионалы» на 2020–2024 гг., Концепции непрерывного педагогического образования Республики Карелия, действующих стратегических программ развития Петрозаводского государственного университета. Реализация проектов Педагогического инновационного парка осуществляется в рамках деятельности структурных подразделений: Центра психологического здоровья и эмоционального благополучия, инженерно-технологического класса и Центра инклюзивного образования и др. Создание образовательных продуктов осуществляется межинститутскими проектными научными группами из числа преподавателей, учителей, бакалавров, магистров и др., в научную деятельность вовлекаются учителя и школьники (совместные с преподавателями исследования с публикацией научных статей).* ***Выводы и рекомендации.*** *Реализуемые в рамках Педагогического инновационного парка проекты вызвали повышенный интерес и стали источником социальной активности в области педагогической инновационной деятельности. Результаты работы сотрудников парка практически востребованы в образовательном процессе при реализации профессиональных образовательных программ педагогической направленности Петрозаводского государственного университета, ГАПОУ «Петрозаводский педагогический колледж», образовательных организаций районов и городских округов Республики Карелия, в образовательном процессе соисполнителей и партнеров Педагогического инновационного парка.*

Ключевые слова: *Педагогический инновационный парк, Республика Карелия, Петрозаводский государственный университет, инновационные образовательные решения.*

O.I. Kulagin, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,
Director of the Institute of Pedagogy and Psychology,
V.N. Kolesnikov, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
A.A. Talykh, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.A. Golubnik, Lecturer,
Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia

PEDAGOGICAL INNOVATION PARK AS ACCELERATOR OF INNOVATIVE EDUCATIONAL SOLUTIONS

Abstract. *The Pedagogical Innovation Park of Petrozavodsk State University is the first innovative facility that had no analogues in Russia at the time of its opening in 2019.* ***The goal of the***

project *is to create a network innovative model of teacher training working in the modern socio-economic conditions of the northern regions of Russia. The main activity of the park is the development, testing and implementation of training methods, professional retraining and advanced training of personnel, including pedagogical, scientific and scientific-pedagogical workers and executives in the field of education, based on the use of modern educational technologies.* ***The tasks and methods of implementing the project*** *are determined taking into account the goals and objectives of the priority national projects "Education", "Science", "Demography", "Culture", "Young Professionals" for 2020–2024, the Concept of Continuous Pedagogical Republic of Karelia, the current strategic development programs of Petrozavodsk State University (PetrSU). The implementation of the projects of the Pedagogical Innovation Park is carried out within the framework of the activities of the structural units: the Center for Psychological Health and Emotional Well-Being, the Engineering and Technology Class and the Center for Inclusive Education, etc. The creation of educational products is carried out by inter-institutional project research groups from among teachers, teachers, bachelors, masters, etc., teachers and schoolchildren are involved in scientific activities (joint research with teachers with the publication of scientific articles).* ***Conclusions and recommendations.*** *The projects implemented within the framework of the Pedagogical Innovation Park aroused high interest and became a source of social activity in the field of pedagogical innovation. The results of the work of the park employees are practically in demand in the educational process in the implementation of professional educational programs of a pedagogical orientation of PetrSU, Petrozavodsk Pedagogical College, educational organizations of districts and urban districts of the Republic of Karelia, in the educational process of co-executors and partners of the Pedagogical Innovation Park.*

Keywords: *Pedagogical Innovation Park, Republic of Karelia, Petrozavodsk State University, innovative educational solutions.*

Введение. Педагогический инновационный парк Петрозаводского государственного университета открылся в 2019 г. и стал первым инновационным объектом, на момент своего открытия не имевшим аналогов в России. В его состав входят несколько центров различной направленности, базовые кафедры и университетские образовательные организации.

Основным направлением деятельности парка стали разработка, апробация и внедрение методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий. Цель данного проекта заключается в создании сетевой инновационной модели подготовки учителя, работающего в современных социально-экономических условиях северных регионов России.

Задачи и методы реализации проекта педагогического инновационного парка определены с учетом целей и задач приоритетных национальных проектов «Образование», «Наука», «Демография», «Культура», «Молодые профессионалы» на 2020–2024 гг., Концепции непрерывного педагогического Республики Карелия, действующих стратегических программ развития Петрозаводского государственного университета:

1. Осуществить анализ эффективности созданного в Петрозаводском государственном университете Педагогического инновационного парка как модели подготовки учителя будущего для северных регионов России.

2. Выявить ресурсные возможности модели с точки зрения ее функционирования и развития в современных социально-экономических условиях.

3. Расширить партнерское участие образовательных организаций Севера России в рамках Педагогического инновационного парка Петрозаводского государственного университета путем создания интегрированной системы базовых кафедр Петрозаводского государственного университета и университетских образовательных организаций, а также путем развития сетевого партнерства с организациями высшего образования.

4. Осуществить пилотажное исследование особенностей труда учителя в условиях северных регионов по следующей тематике:

а) образование в условиях Севера: стратегии и перспективы;

б) вопросы трансформации педагогического образования, в том числе: психолого-педагогическое сопровождение общего, профессионального и высшего образования в современном цифровом пространстве; духовно-нравственное воспитание в XXI в.: базовые ценности и новые смыслы; современные образовательные технологии и педагогический менеджмент.

5. Разработать профессиограмму современного учителя, готового проектировать профессиональную деятельность в социально-экономических условиях современной образовательной организации, в том числе малокомплектной школы, решать традиционные и инновационные профессиональные педагогические задачи, создавать современные образовательные продукты и услуги, гибко адаптироваться к условиям изменяющейся конъюнктуры.

В структуру Педагогического инновационного парка входят несколько подразделений, в том числе Центр психологического здоровья и эмоционального благополучия, инженерно-технологический класс и Центр инклюзивного образования.

Основными направлениями деятельности **Центра психологического здоровья и эмоционального благополучия** являются повышение квалификации педагогов, социальных работников, психологов, специалистов учреждений других сфер деятельности, проведение научных и прикладных психологических исследований, проведение мероприятий по социально-психологическому сопровождению и поддержке деятельности персонала и руководителей в форме организационного обучения, диагностики, консультирования и коррекции. На базе Центра проводятся психологические консультации, мероприятия профилактической направленности, профориентационные консультации, психологические тренинги и семинары. В работе Центра участвуют студенты старших курсов направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование».

Основная тематика научных исследований связана с проблемой психологического благополучия. Под психологическим благополучием понимается широкий круг феноменов, проявляющихся на субъективном (переживания), личностном (позитивные свойства личности, обеспечивающие полноценное функционирование, самореализацию) и социальном (позитивное функционирование в социуме) уровнях. Исследования прежде всего направлены на изучение психологического благополучия субъектов образовательного процесса: школьников, студентов, педагогов. Исследования проводятся с использованием инструментария, позволяющего оценивать прежде всего те проявления благополучия,

которые соотносятся с особенностями (задачами) возрастного периода, а также особенностями деятельности. Таким образом, психологическое благополучие рассматривается без отрыва от образовательного контекста, что позволяет выделять такие специфические его измерения, как переживание принадлежности к школьному/студенческому сообществу, чувство благодарности.

В исследованиях педагогов наряду с оценкой индикаторов эвдемонического и гедонистического благополучия (автономия, личностный рост, компетентность, удовлетворенность жизнью и др.) фиксируются параметры, включенные в модели профессионального благополучия. Результаты исследований, зарубежные и отечественные разработки в области позитивной педагогики используются для разработки рекомендаций для учителей и педагогов, а также в процессе обучения студентов по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Психология» [3, 4, 5].

В 2023 г. был реализован исследовательский проект, поддержанный грантом губернатора Республики Карелия, направленный на изучение психологического благополучия населения республики. В рамках проекта была разработана модель психологического благополучия, включающая основные его параметры и учитывающая специфические социо-экономические и географические особенности региона, получены профили структурных компонентов психологического благополучия, позволяющие выделять проблемные области, установлены факторы, определяющие уровень его развития у различных категорий населения, разработаны рекомендации, направленные на создание условий для повышения психологического благополучия.

В настоящее время в рамках программы развития Педагогического инновационного парка разрабатывается исследовательский проект, направленный на изучение благополучия обучающихся. Сложность и многоаспектность феномена благополучия диктуют необходимость использования мультидисциплинарного подхода как в организации и проведении научных исследований, так и в разработке профилактических и коррекционных программ. Участие специалистов разных профилей – медиков, педагогов, психологов – дает возможность лучше понимать механизмы и условия формирования благополучия на разных этапах возрастного развития, риски развития неблагополучия и ресурсы образовательной среды для формирования базовых структур психологически благополучной личности.

Практическая деятельность Центра психологического здоровья и эмоционального благополучия направлена на оказание психологической помощи студентам. События последних лет, к сожалению, негативным образом отражаются на состоянии психического и психологического здоровья студентов. Исследования показывают, что значительная часть студентов имеет психологические проблемы разного уровня сложности. По данным опросов, психологическое неблагополучие наблюдается почти у 74 % студентов. В Центре психологи-консультанты проводят психологические консультации для обратившихся за помощью студентов. С утверждением в Минобрнауки концепции развития сети служб психологической поддержки в вузах ведется разработка системы профилактических мероприятий, включающих проведение скрининговых психодиа-

гностических исследований, обучающих семинаров, программ по психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса в вузе.

Еще одним подразделением Педагогического инновационного парка является **инженерно-технологический класс.** Основные направления деятельности инженерно-технологического класса Педагогического инновационного парка:

– проведение профориентационной работы со школьниками и выпускниками средних профессиональных образовательных учреждений в рамках инженерно-технологического образования;

– обучающие семинары и мастер-классы для педагогов и студентов;

– научно-методические исследования в области инженерно-технологического образования;

– участие студентов и школьников в проектной деятельности.

Организация проектной деятельности студентов в образовательном пространстве Петрозаводского государственного университета реализуется, в том числе, за счет участия в грантовых конкурсах. Например, в 2023 г. студенческие идеи реализовались в виде научного проекта по теме «Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажеров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений Республики Карелия», осуществленного в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих ученую степень, финансируемой Правительством Республики Карелия.

Цель проекта состоит в теоретическом обосновании и практическом изготовлении оригинальных комплектов развивающих игр-тренажеров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений г. Петрозаводска и Республики Карелия.

Основная идея проекта заключается в компенсировании недостатка развивающих игр-тренажеров и их методического сопровождения в образовательных и лечебно-профилактических учреждениях (в том числе за счет внедрения оригинальных конструкций игр-тренажеров в практику).

Участие студентов и школьников в подобного рода проектах способствует:

– развитию творческих способностей обучающихся в процессе поиска оригинальных решений, касающихся конструкции и технологии изготовления развивающих игр-тренажеров;

– созданию творческого коллектива обучающихся в ходе выполнения работ проектного, технологического и психолого-педагогического характера, связанных с разработкой развивающих игр-тренажеров из древесины и их методического сопровождения;

– формированию активной жизненной позиции у обучающихся и стремления заниматься волонтерской (добровольческой) деятельностью, в том числе связанной с передачей самостоятельно изготовленных развивающих игр-тренажеров в образовательные и лечебно-профилактические учреждения;

– предоставлению обучающимся возможности проявить активную гражданскую позицию, реализовать свой потенциал и получить заслуженное при-

знание со стороны образовательных и лечебно-профилактических учреждений посредством вовлечения в социальную практику.

Специалистами **Центра инклюзивного образования** систематизированы и подготовлены к широкому распространению лучшие практики и технологии в области познавательного развития детей, проведен аналитический обзор моделей инклюзивного образования в России и за рубежом, которые могут быть реализованы в образовательных учреждениях г. Петрозаводска и Республики Карелия. К участию в реализации мероприятий Центра привлекаются новые ресурсные возможности организаций-партнеров, таких как Ботанический парк Петрозаводского государственного университета, Эколого-биологический центр и др. В результате реализации образовательных и исследовательских проектов Центра разработана программа повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном пространстве в условиях реализации ФГОС ДО».

Проекты, реализованные на базе Педагогического инновационного парка. Среди проектов, которые были реализованы на базе Педагогического инновационного парка за последние годы, стоит отметить следующие:

V Республиканский форум молодых педагогов "Karjalan Nuorus". С 29 сентября по 1 октября на базе Педагогического инновационного парка Петрозаводского государственного университета проходил V Республиканский форум молодых педагогов "Karjalan Nuorus", организаторами которого выступила молодежная команда КРОПО «Учитель Республики Карелия». За три дня участники узнали о волонтерстве, организации проектной деятельности, путешествиях со школьниками, рабочих листах; научились создавать интерактивные уроки, говорить с родителями и детьми о финансах; попробовали себя в ораторском искусстве, блогинге. Также в рамках форума прошла панельная дискуссия «Меры поддержки молодых педагогов Республики Карелия» [11].

Зимняя педагогическая школа. Зимняя педагогическая школа – совместный проект Педагогического инновационного парка Петрозаводского государственного университета, профбюро и Студенческого научного общества Института педагогики и психологии. Проект направлен на повышение профессионального уровня будущих педагогов Республики Карелия, повышение престижа педагогической профессии. Школа представляет собой однодневный курс, включающий обучающие занятия для студентов педагогического направления. Программа школы предусматривала для ее участников различные мастер-классы, лекции от опытных педагогов и профессионалов в сфере педагогического искусства, решение увлекательных педагогических кейсов и участие в тематическом квизе [2].

Перспективные проекты педагогического инновационного парка «Фиджитал». Фиджитал – это новый вид спорта, который был официально признан в России 31 января 2023 г. и представляет собой функционально-цифровое двоеборье. В рамках данного направления объединяются робототехника и спорт, например, робофутбол и футбол/волейбол, езда по черной линии и бег на короткие дистанции. Планируется проведение соревнований по этим двум направлениям, а также организация работы детских спортивных лагерей.

Внедрение VR-технологий. В рамках данного направления планируется разрабатывать совместно с Центром искусственного интеллекта Петрозаводского государственного университета виртуальные экскурсии по Педагогическому инновационному парку с применением технологий виртуальной реальности, а также открыть лабораторию по созданию виртуальных миров.

Проектная деятельность студентов педагогических специальностей. Одной из приоритетных задач развития Педагогического инновационного парка является вовлечение студентов педагогических направлений подготовки в проектную деятельность. Сюда входит подача заявки на гранты от Росмолодежи для физических лиц, Росмолодежи для вузов, грант главы Республики Карелия для студентов и аспирантов. Осуществляется разработка конкурсов, соревнований для школьников по таким предметам, как информатика, робототехника, физкультура, русский язык и литература и т. д.

Осенью 2023 г. планируется проведение ***Осенней педагогической школы.*** В этом проекте примут участие студенты, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки в Петрозаводском государственном университете. В рамках школы студентов ждет насыщенная и полезная программа: дискуссионные площадки для обмена опытом, лекции и тренинги известных в сфере образования людей, мастер-классы и интерактивные игры. Студенты получат возможность поучаствовать в диалоге на равных с молодыми учителями, в ходе которого они смогут задать волнующие их вопросы действующим педагогам. У студентов также будет возможность презентовать свой небольшой опыт в сфере образования.

Гражданско-патриотическое воспитание. На базе Педагогического инновационного парка организована работа Педагогического киноклуба. Предмет обсуждения – фильмы, содержание которых связано со школой, учителями, детьми. Заседания киноклуба проводятся раз в две недели. В перспективе Педагогический киноклуб должен стать площадкой для создания команд по разработке проектов в рамках изучения проблем психологического благополучия в образовательной среде, экстремизма и травли в молодежной среде, вовлечения молодежи в деструктивную деятельность и т. д.

Заключение. Проект Педагогического инновационного парка вызвал высокую социальную активность и интерес в области сотрудничества и создания совместных образовательных продуктов. Организована работа межинститутских проектных научных групп из числа преподавателей, учителей, бакалавров, магистров, аспирантов, в научную деятельность вовлекаются учителя и школьники (совместные с преподавателями исследования с публикацией научных статей).

Результаты деятельности Педагогического инновационного парка практически востребованы в образовательном процессе при реализации профессиональных образовательных программ педагогической направленности Петрозаводского государственного университета, ГАПОУ «Петрозаводский педагогический колледж», образовательных организаций районов и городских округов Республики Карелия, в образовательном процессе соисполнителей и партнеров Педагогического инновационного парка.

Литература

1. Волошина Т.А. Современные формы организации дополнительного образования в вузе / Т.А. Волошина // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 1. – С. 55–58.

2. Зимняя педагогическая школа // Сайт Петрозаводского государственного университета. – URL: https://petrsu.ru/news/2023/114152/zimnyaya-pedagogitch#t20c.

3. Колесников В.Н. Психологическое благополучие личности в образовательной среде / В.Н. Колесников, Ю.И. Мельник. – Петрозаводск: Издательство Петрозаводского государственного университета, 2023. – 59 с.

4. Колесников В.Н. Профессиональное благополучие педагогов / В.Н. Колесников, А.В. Румянцева // Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования в Республике Карелия (Петрозаводск, 2–3 ноября 2021 г.). – Петрозаводск: Издательство Петрозаводского государственного университета, 2021. – С. 281–288.

5. Колесников В.Н. Академическое благополучие студентов: психологическое измерение / В.Н. Колесников, Ю.И. Мельник // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Издательство Северо-Кавказского федерального университета, 2021. – С. 150–156.

6. Лобашев В.Д. Фреймовый подход в технологическом образовании / В.Д. Лобашев, А.А. Талых // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 2. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-2.

7. Соревнования «Фиджитал»: робофутбол и пионербол // Сайт Петрозаводского государственного университета. – URL: https://petrsu.ru/news/2023/115109/sorevnovaniya-fidzhi#t20c.

8. Талых А.А. Использование фреймов в технологическом образовании / А.А. Талых, А.А. Креницын // Актуальные вопросы технологического и художественного образования. Часть 1. Междисциплинарные исследования в технологическом и художественном образовании. – Петрозаводск: Издательство Петрозаводского государственного университета, 2020. – С. 33–36.

9. Талых А.А. Способы визуализации учебной информации для обучающихся на занятиях технологии / А.А. Талых, А.А. Креницын // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI в. – М., 2020. – Вып. 4. – С. 334–341.

10. Фадеева М.В. Опыт научно-методической деятельности центра познавательного развития «Умникум» Петрозаводского государственного университета / М.В. Фадеева // Российская наука: тенденции и возможности: сборник научных статей. – М., 2021. – Ч. VII. – С. 34–36. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46281570.

11. V Республиканский форум молодых педагогов “Karjalan Nuorus” // Сайт Петрозаводского государственного университета. – URL: https://petrsu.ru/news/2022/109141/v-respublikanskii-fo#t20c.

УДК 373.1+613.956

К.А. Лангуев, ассистент, аспирант кафедры гигиены,
Приволжский исследовательский медицинский институт
Минздрава России,
Е.В. Лангуева, учитель русского языка и литературы,
Средняя общеобразовательная школа № 178,
г. Нижний Новгород, Россия

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ НА УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ, ПОКАЗАТЕЛИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. *Сегодня в системе школьного образования активно применяются цифровые средства обучения. Формируется цифровая образовательная среда, представляющая собой совокупность информационных систем, с целью обеспечения различных задач образовательного процесса. Несмотря на положительные стороны нового образовательного пространства, существуют и отрицательные факторы, влияющие на состояние здоровья учащихся.* ***Цель исследования:*** *оценить влияние работы с нетбуками на умственную работоспособность, показатели нервной системы и психоэмоциональное состояние старшеклассников.* ***Методы исследования.*** *Организация учебного процесса изучена с помощью хронометражных наблюдений. Анализировались показатели умственной работоспособности 101 учащегося методом корректурных проб на уроках с использованием нетбука и – для контроля – без использования нетбука. Для определения изменений в состоянии центральной нервной системы исследовались параметры простой сенсорно-моторной реакции. Эмоциональное состояние учащихся оценивалось по методике А.Н. Лутошкина.* ***Результаты исследования.*** *Как показали результаты исследования, в конце урока с использованием нетбуков наблюдается статистически значимое снижение концентрации внимания. В группе с использованием нетбуков по сравнению с группой без использования нетбуков наблюдается статистически значимое увеличение количества ошибок как в начале, так и в конце урока. Изучение психоэмоционального состояния старшеклассников показало, что у учащихся, использующих нетбук, наблюдается больше грустного, печального состояния. Ускорение темпа работы, увеличение объема предъявляемой учащемуся информации при работе с нетбуком повышают нагрузку на его нервную систему и вероятность выраженного утомления. Об этом свидетельствует увеличение количества ошибок в тесте простой сенсорно-моторной реакции в конце урока.* ***Выводы.*** *В связи с развитием информационных технологий исследователи отмечают рост агрессивности, рассеянность внимания, гиперактивность, снижение показателей умственной работоспособности учащихся. Информатизация как новый гигиенический фактор требует научной разработки педагогико-гигиенических подходов к организации образовательного процесса с применением цифровых средств обучения. Показатели психофизиологического состояния современных учащихся должны учитываться при организации и проведении физиолого-гигиенических исследований в сфере оценки условий и режима их жизнедеятельности, а также при трактовке полученных результатов исследований.*

Ключевые слова: *старшеклассники, цифровая трансформация образования, цифровая образовательная среда, цифровые средства обучения, умственная работоспособность, простая сенсорно-моторная реакция, психоэмоциональное состояние.*

K.A. Languev, Assistant, Postgraduate Student of the Department of Hygiene,
Privolzhsky Research Medical Institute
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
E.V. Langueva, Teacher of Russian Language and Literature,
Secondary School No. 178,
Nizhny Novgorod, Russia

IMPACT OF DIGITAL TEACHING TOOLS DURING TRAINING SESSIONS ON MENTAL PERFORMANCE, INDICES OF THE NERVOUS SYSTEM, AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. *Today, digital teaching tools are actively used in the school system. The digital educational environment is being formed, which is a set of information systems for ensuring different tasks of the educational process. Despite the positive aspects of the new educational space, there are also negative factors affecting the health of students.* ***The aim of research*** *– to assess the impact of working with netbooks on mental performance, responses of the nervous system, and the psycho-emotional state of high school students.* ***Research methods.*** *The educational process organization was studied using time-lapse observations. The indicators of epy mental performance of 101 students were analyzed by the correction task method in lessons using a netbook and without a netbook for control. To determine changes in the state of the central nervous system, the parameters of a simple sensory-motor reaction were studied. The emotional state of the students was assessed according to the A.N. Lutoshkin method.* ***Research results.*** *The results of the study showed that at the end of the lesson using netbooks, there is a statistically significant decrease in focus. In the group with a netbook, there is a statistically significant increase in the number of errors both at the beginning and at the end of the lesson compared to the group without netbooks. The study of the psycho-emotional state of high school students has shown that students with a netbook have a sadder state.* ***Conclusions.*** *Due to the development of information technologies, researchers note an increase in aggressiveness, inattention, hyperactivity, and a decrease in the cognitive performance of students. Informatization as a new hygienic factor requires the scientific development of pedagogical and hygienic approaches to the organization of the educational process using digital learning tools. Indicators of the psychophysiological state of modern students should be taken into consideration during the planning and performance of physiological and hygienic research aimed at assessment of the conditions and mode of student's life, as well as in the process of interpretation of research results.*

Keywords: *high school students, digital transformation of education, digital educational environment, digital teaching tools, mental performance, simple sensory-motor reaction, psycho-emotional state.*

Введение. Ежегодно в рамках национального проекта «Образование» российские общеобразовательные организации оснащаются новыми цифровыми средствами обучения (ЦСО), такими как нетбуки, графические и компьютерные планшеты, букридеры, виртуальные очки и др. Идея использовать разного рода технические средства во время занятий появилась еще в начале XX в. Сегодня в федеральных государственных образовательных стандартах цифровой образовательной среде уделено значительное внимание как ключевому средству обеспечения реализации основной образовательной программы в общеобразовательных организациях.

Уроки с применением ЦСО в отличие от традиционных уроков мобилизуют у учащихся визуальный, слуховой и моторный каналы восприятия информации. Однако активизация познавательной деятельности учащихся не должна переходить в другую крайность – интенсификацию деятельности, приводящую

к утомлению и переутомлению [1–2]. Особенно это характерно для старшеклассников, у которых занятия с использованием ЦСО более интенсивные, чем у учащихся начальной или средней школы.

Одним из критериев адаптации организма учащихся к учебным нагрузкам и их соответствия функциональным возможностям центральной нервной системы (ЦНС) является состояние умственной работоспособности. При продолжительной и интенсивной работе с ЦСО возможны функциональные нарушения, приводящие к росту заболеваемости и формированию стойкой школьно-обусловленной патологии. Вместе с этим исследователи в области школьной гигиены отмечают, что при несоблюдении гигиенических правил по использованию электронных устройств на занятиях у учащихся выявляются замедленное интеллектуальное развитие, повышенный уровень тревожности, высокая скорость обработки информации при снижении качества и гиперактивность в сравнении с учащимися «доинформационного» периода [3].

Интенсивное использование учащейся молодежью электронных цифровых устройств (ЭЦУ) требует постоянного педагогического и медико-психологического сопровождения, отслеживания их влияния на функциональное состояние здоровья детей и подростков.

Цель исследования – оценить влияние работы с нетбуками на умственную работоспособность, показатели нервной системы и психоэмоциональное состояние старшеклассников.

Материалы и методы. Анализировались показатели умственной работоспособности 101 учащегося двух общеобразовательных организаций г. Нижний Новгород, собранные в IV четверти 2021–2022 уч. г. на уроках физики в начале (I интервал), середине (II интервал) и в конце (III интервал) занятий с использованием нетбука (5 уроков) и – для контроля – без использования нетбука (5 уроков) с этими же учащимися методом корректурных проб с помощью тестовых бланков В.Я. Анфимова. Необходимо отметить, что по шкале трудности предметов физика имеет наивысший балл – 12. При использовании нетбука разбиралась тема, посвященная световым квантам. Без использования нетбука тема была посвящена двум путям развития квантовой механики.

Организация учебного процесса была изучена с помощью хронометражных наблюдений, позволяющих определить общую занятость старшеклассников на 10 уроках и характер их учебной работы с использованием цифровых средств обучения.

Для определения изменений в состоянии центральной нервной системы (ЦНС) исследовались параметры простой сенсорно-моторной реакции (ПСМР): функциональные резервы, показатели устойчивости, количество совершенных учащимися ошибок в тесте с использованием нетбука и без него.

В качестве стимулов использовались световые сигналы светло-желтого цвета на черном фоне аппаратно-программного комплекса «Истоки здоровья “Valeometer”». Анализировались следующие показатели: устойчивость реакции, количество ошибок и функциональные резервы ЦНС.

Эмоциональное состояние учащихся оценивалось по методике А.Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись». Цель методики заключается в оценке

учащимися при помощи цвета своего эмоционального состояния за определенный отрезок времени. Из шести основных цветов (зеленый, красный, оранжевый, желтый, синий и черный) необходимо выбрать один, характеризующий эмоциональное состояние подростка в данный момент [4–5].

Расчет проводился с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics 22. Оценка соответствия нормальному распределению количественных переменных была выполнена с помощью W-теста Шапиро-Уилка. Наблюдалось значимое отличие распределения всех переменных от нормального. Количественные переменные представлены в виде медианы (Median) и квартилей ($Q1$ – $Q3$). Различия между группами оценивались с помощью W-критерия Вилкоксона. Номинальные переменные представлены в виде абсолютных значений. Различия между группами оценивались по критерию χ^2 Пирсона, а при минимальной ожидаемой частоте менее 10 – по точному критерию Фишера. Степень различий оценивалась с помощью V-коэффициента Крамера. Интерпретация коэффициента выполнялась в соответствии с классификацией Rea & Parker. Критический уровень значимости определен как $p < 0{,}05$.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам хронометражных наблюдений за учебной деятельностью 101 старшеклассника на уроках физики с использованием нетбука (НЕБ) было обнаружено, что общая продолжительность работы за цифровым устройством составляла от 38 ± 3 до 42 ± 1 мин, что превышает санитарные требования. Плотность уроков выше 35 мин достигала от 91,2 до 94,9 %, что превышает оптимальную. Количество смен видов учебной деятельности составило 1–2 значения, изменяющиеся в течение урока через 18 ± 2 мин.

Как показали результаты исследования, в конце урока с использованием НЕБ наблюдается статистически значимое снижение концентрации внимания, о чем свидетельствует уменьшение количества правильно вычеркнутых знаков (рис. 1). В то же время наблюдается статистически значимое среднее увеличение неправильно вычеркнутых знаков, преимущественно в пользу трех и более ошибок.

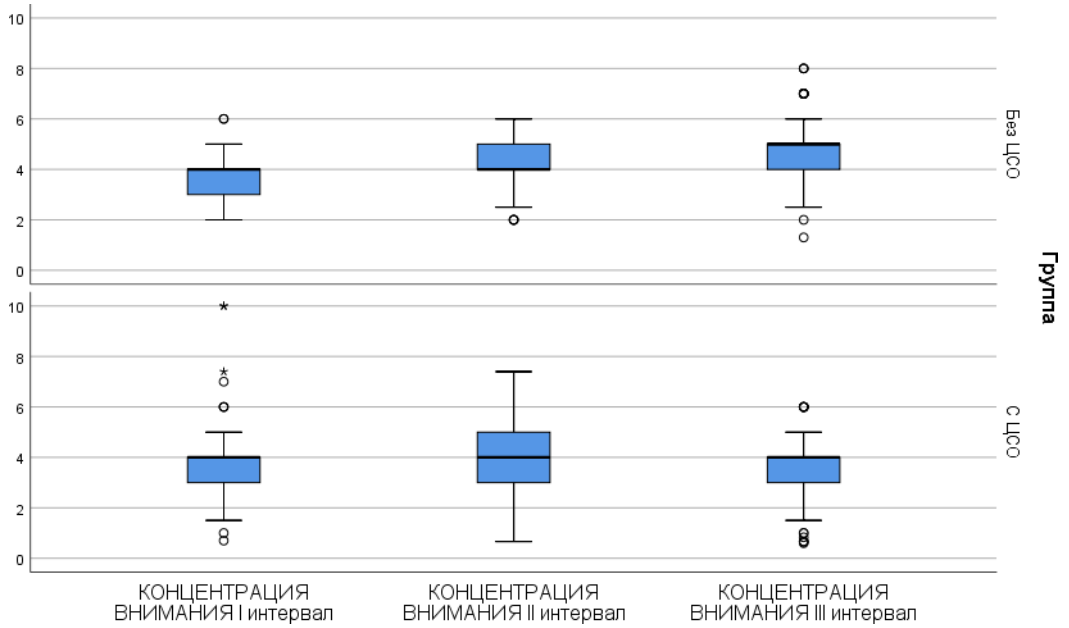


Рис. 1. Концентрация внимания

В группе без использования НЕБ отмечается значимо меньшее количество неправильно вычеркнутых знаков, чем в группе с использованием НЕБ. Данная разница достигается за счет увеличения количества ошибок в разных периодах урока. При этом в этой же группе наблюдается отсутствие случаев, когда количество неправильно вычеркнутых знаков превышает 4 (рис. 2).

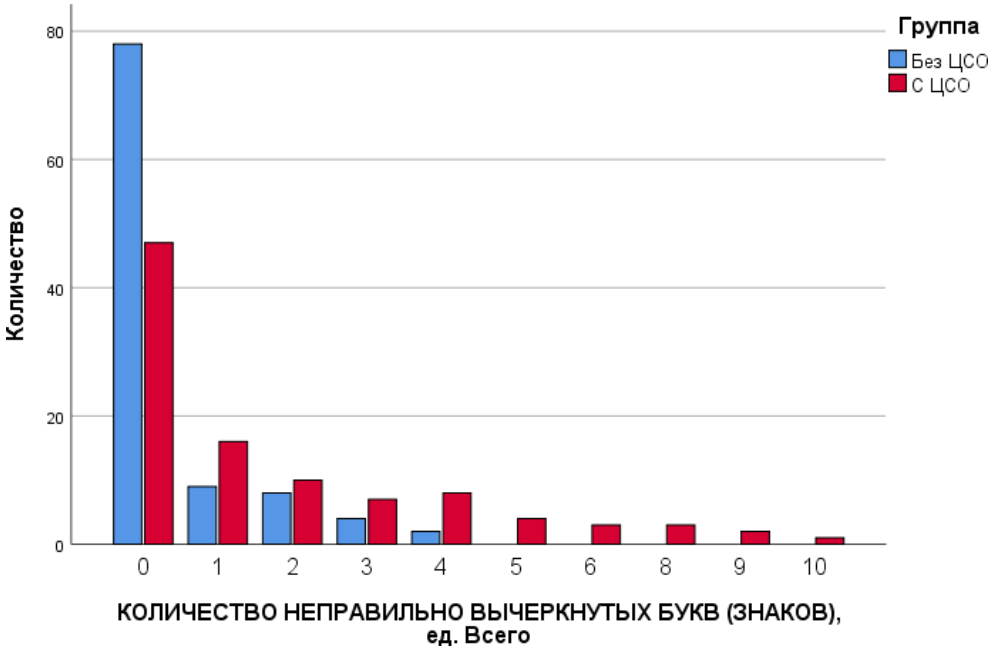


Рис. 2. Количество неправильно вычеркнутых знаков, всего за весь тест

В группе, работающей с НЕБ, наблюдается статистически значимое снижение продуктивности работы в конце урока. В группе без использования НЕБ наблюдается заметная тенденция к увеличению продуктивности работы с каждым интервалом. При этом в группе с использованием НЕБ все показатели продуктивности – медианы, межквартильные интервалы, минимальные и максимальные значения, а также выбросы – остаются на относительно стабильном уровне (рис. 3).

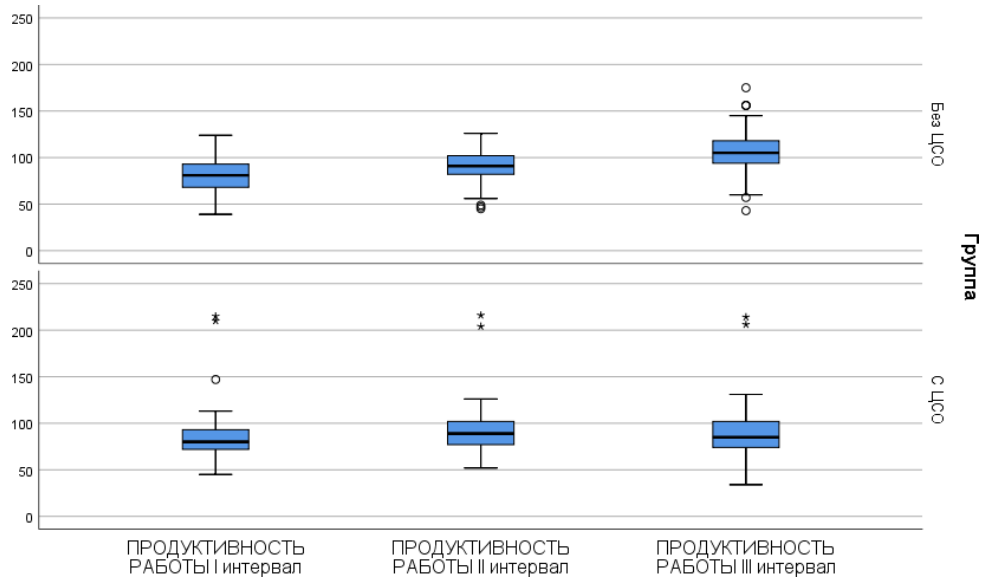


Рис. 3. Продуктивность работы

Один из критериев оценки влияния внешних факторов на психофизическое состояние человека – это изменение времени реакции ЦНС [6]. Исследовать данный вопрос возможно с помощью теста ПСМР.

К концу урока наблюдается статистически значимое снижение показателя устойчивости реакций в тесте ПСМР в обеих группах (табл. 1). В то же время при использовании ЦСО отсутствует значимая разница по данному показателю.

Таблица 1

Показатели устойчивости реакций в тесте ПСМР

Время теста	Значение	Без НЕБ	С использованием НЕБ	P-value сравнение групп
Начало урока	Среднее	1,97	1,92	0,077
	Max–min	1,48–2,50	1,24–2,20	
Конец урока	Среднее	1,80	1,74	0,088
	Max–min	1,33–2,47	1,16–2,14	
P-value сравнение по времени теста		< 0,001	< 0,001	

В группе с использованием НЕБ по сравнению с группой без использования НЕБ наблюдается статистически значимое увеличение количества ошибок как в начале, так и в конце урока преимущественно в пользу увеличения трех и более ошибок в тесте ПСМР. Причем в начале урока эта разница значительная ($V > 0,6$), а к концу урока разница снижается до выраженной ($0,4 < V < 0,6$). В то же время при сравнении показателей в начале и в конце урока в группе без использования НЕБ наблюдается заметное статистически значимое увеличение количества ошибок. При этом в группе с использованием НЕБ к концу урока количество ошибок увеличивается – за счет трех и более ошибок.

Резервы нервной системы позволяют сохранить надежность работы функциональных систем организма в ходе осуществления сложных видов деятельности – творческой, трудовой, познавательной, в том числе учебной [7]. Так, на начало урока в группе с использованием НЕБ учащиеся имеют более неравномерное и широкое распределение, чем в группе без использования НЕБ. При этом наблюдаются более низкие значения медиан и нижних квартилей. К концу урока в обеих группах показатели функциональных резервов ЦНС снижаются, в группе без использования НЕБ распределение становится неравномерным, преимущественно за счет снижения нижнего квартиля и медианы, которая выравнивается с нижним квартилем исходных значений. В то же время в группе с использованием НЕБ характер распределения показателей функциональных значений сохраняется и наблюдается его равномерное снижение (рис. 4).

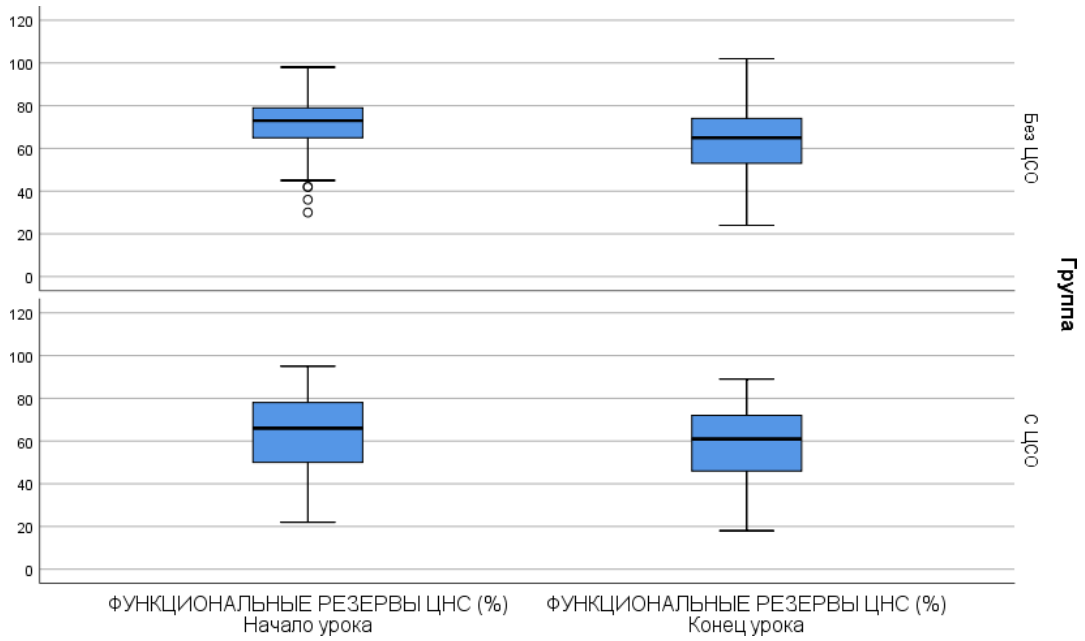


Рис. 4. Показатели функциональных резервов ЦНС в тесте ПСМР

В начале урока с использованием НЕБ в психоэмоциональном состоянии учащихся наблюдается статистически значимо больше грустного, печального состояния и меньше спокойного, ровного (рис. 5). В конце урока наблюдается значимо больше тревожного, тоскливого состояния (рис. 6). При сравнении показателей в начале и в конце урока в группе без использования НЕБ отсутствует значимая динамика состояния.

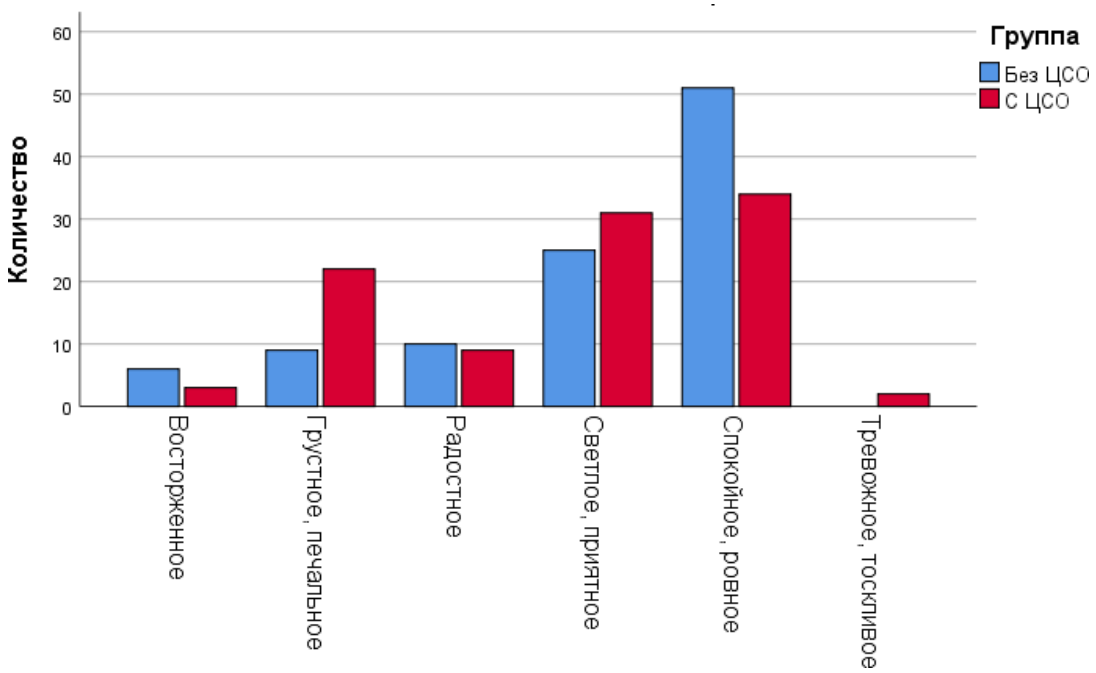


Рис. 5. Цветопись А.Н. Лутошкина в начале урока

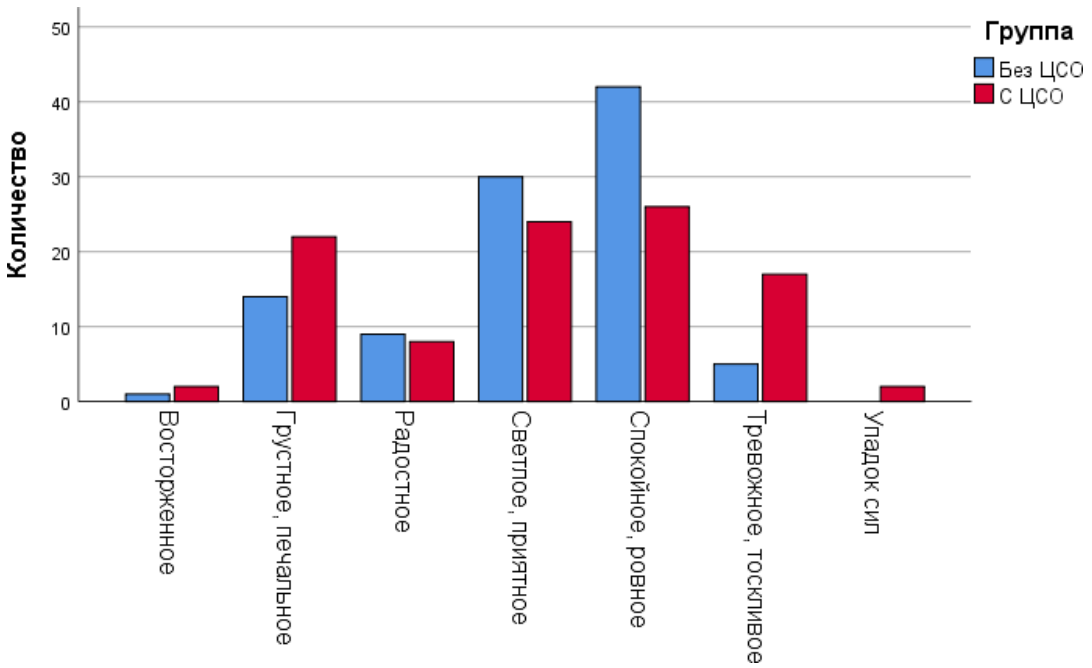


Рис. 6. Цветопись А.Н. Лутошкина в конце урока

Заключение. Цифровизация школьного образования подразумевает возможность использования ЭЦУ практически на каждом уроке [8–9]. Однако постоянное их использование на уроках характеризуется неоднозначным влиянием на организм учащихся [10]. Прежде всего, это связано с интенсификацией учебных занятий, объемом получаемой информации, увеличением темпа работы, повышением нагрузки на нервную и зрительную системы [11]. Как показали результаты исследования, при общей продолжительности работы за цифровыми устройствами выше гигиенических нормативов происходит снижение показателей функциональных состояний организма – концентрации внимания, продуктивности работы.

Ускорение темпа работы, увеличение объема предъявляемой учащемуся информации при работе с НЕБ повышают нагрузку на его нервную систему и вероятность выраженного утомления. Об этом также свидетельствуют результаты теста ПСМР.

Умственное утомление является результатом нарушения корково-подкорковых взаимоотношений, при котором возникают одновременно сдвиги в деятельности коры головного мозга и вегетативных функций. Продолжительное воздействие информационных факторов вызывает развитие истощения функции коры надпочечников и снижение резистентности к другим раздражителям с усилением катаболических и дистрофических изменений, результатом чего может быть ухудшение состояния здоровья школьников [12]. Необходимо также отметить, что длительное воздействие неблагоприятных факторов может сопровождаться перенапряжением и нарушением адаптивных возможностей организма, развитием преморбидных состояний и хронизации основных патологических процессов, что вносит свой вклад в формирование школьно-обусловленных заболеваний [12–13]. При этом важно отметить, что развивающееся утомление – это естественная реакция организма на нагрузку. Без этого

невозможны развитие детей и их адаптация к новым условиям. Однако нагрузки должны соответствовать их возрастным особенностям. Поэтому гигиеническая оценка информатизации обучения должна основываться на реальном времени вовлечения учащихся в учебный процесс с использованием электронных цифровых устройств.

Систематическое использование НЕБ на уроках определяет необходимость контроля со стороны администрации общеобразовательных организаций непрерывной и суммарной продолжительности использования различных типов цифровых средств обучения на учебных занятиях в соответствии с СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» и СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». В структуру урока должны войти регламентированные перерывы в виде двигательной активности (физкультминутки), направленные на восстановление зрительной работоспособности (зрительная гимнастика), повышение активности нервной системы, снятие напряжения с мышц шеи, плечевого пояса и туловища. Учебные кабинеты целесообразно оснастить наглядным информационно-просветительским материалом, побуждающим учащихся к осуществлению гигиенических рекомендаций и советов.

Нерациональный режим учебной деятельности или неправильное их чередование в течение дня и недели вызывает выраженное утомление организма учащихся. Следовательно, уроки с ЦСО в школьном расписании должны выстраиваться таким образом, чтобы они чередовались с уроками физической культуры и уроками, на которых ЦСО не используются, что позволит предотвратить развитие утомления.

Для эффективного использования ЦСО педагог должен не только владеть компетенциями цифровой грамотности, но и грамотно применять знания в области оперативной оценки и профилактики неблагоприятных состояний школьников (например, утомления), часто вызванных нерегламентированным использованием ЭЦУ. В настоящее время в программах профессиональной подготовки и переподготовки учителей существенно снижен объем часов на учебные дисциплины, формирующие здоровьесберегающую компетентность. Следовательно, недостаточный уровень подготовки педагогов по возрастной психофизиологии, гигиене детей и подростков, основам здоровья и здорового образа жизни нередко вызывает у них затруднения при решении вопросов, связанных с проблемами когнитивного и психоэмоционального характера при использовании в учебном процессе новых цифровых технологий [14–15].

Литература

1. Каркашадзе Г.А. Синдром высоких учебных нагрузок у детей школьного и подросткового возраста / Г.А. Каркашадзе, Л.С. Намазова-Баранова, И.Н. Захарова // Педиатрическая фармакология. – 2017. – № 14. – С. 7–23. – DOI: 10.15690/pf.v14i1.1697.

2. Халфина Р.Р. Психофизиологические особенности умственной работоспособности и утомления пользователей компьютерами / Р.Р. Халфина, Т.В. Тимченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55. – С. 323–328.

3. Александрова И.Э. Гигиеническая оптимизация учебного процесса в школе в условиях использования электронных средств обучения / И.Э. Александрова // Анализ риска здоровью. – 2020. – № 2. – С. 47–54.

4. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

5. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива / А.Н. Лутошкин // Эмоциональные потенциалы коллектива: сборник трудов. – Ярославль: Издательство Ярославского педагогического института имени К.Д. Ушинского, 1977. – № 50. – С. 7–95.

6. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С.В. Шутова, И.В. Муравьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2013. – № 5. – С. 2831–2840.

7. Ярославцева И.В. Экспресс-диагностика функционального состояния ЦНС (на примере диагностики ФС ЦНС учащихся высшего учебного заведения) / И.В. Ярославцева, И.Н. Гутник, И.А. Конопак // Экспериментальная психология. – 2018. – № 2. – С. 110–120. – DOI: 10.17759/exppsy.2018110208.

8. Шаповалова О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор / О.Н. Шаповалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 49–54.

9. Ельцова О.В. Проблемы цифровизации современного школьного образования: теория и опыт / О.В. Ельцова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 26–31.

10. Богомолова Е.С. Влияние цифровой среды на умственную работоспособность и мышление учащихся / Е.С. Богомолова, К.А. Лангуев, Н.В. Котова и др. // Наука и школа. – 2022. – № 1. – С. 123–133.

11. Шубочкина Е.И. Использование подростками информационных технологий в образовательном процессе и досуге как актуальная проблема здоровьесбережения / Е.И. Шубочкина, В.Ю. Иванов, В.В. Чепрасов // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2020. – № 1. – С. 28–33.

12. Рукавкова Е.М. Показатели умственной работоспособности учащихся лицея / Е.М. Рукавкова // Санитарный врач. – 2022. – № 7. – С. 492–499.

13. Булычева Е.В. Физиолого-гигиеническое обоснование способа повышения умственной работоспособности учащихся старшего школьного возраста / Е.В. Булычева, О.М. Жданова // Гигиена и санитария. – 2022. – № 2. – С. 186–193.

14. Ивакина Е.Г. Когнитивные особенности новых поколений студентов как причина изменения подходов к методологии обучения / Е.Г. Ивакина, О.Ю. Панин, Ю.А. Широков // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 32.

15. Сетко Н.П. Психофизиологическая характеристика особенностей становления когнитивных функций у учащихся старших классов / Н.П. Сетко, О.М. Жданова, А.Г. Сетко // Гигиена и санитария. – 2021. – Т. 100. – № 4. – С. 358–364.

УДК 372.881.1

Е.В. Литвиненко, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

УЧЕБНЫЙ БЛОГ “WORDPRESS” В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. *С учетом развития парадигмы умного иноязычного образования с использованием IoT-подхода открываются новые возможности в преподавании иностранных языков. Стало популярным осуществлять учебный процесс при помощи внедрения различных цифровых сервисов и технологий с целью не только повышения интереса обучающихся и развития их мотивации к изучению иностранного языка, но и совершенствования отдельных видов речевой деятельности, требующих более углубленного изучения, которое будет способствовать актуализации приобретенных знаний у учащихся в естественных условиях. Однако продуктивные виды речевой деятельности требуют повышенного внимания преподавателя к их обучению. В связи с этим возникает* ***проблема****: какие средства способствуют эффективному совершенствованию письменных умений и навыков студентов по иностранному языку? Наиболее актуальным в решении данной проблемы может быть использование такого цифрового инструмента WEB 2.0, как учебный блог. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является: осуществить анализ опыта реализации учебного блога “WordPress” в обучении иноязычной письменной речи обучающихся в языковом вузе и обосновать методический потенциал данного инструмента WEB 2.0 в совершенствовании навыков грамотной письменной речи, а также выявить позитивные эффекты блог-технологии. В статье исследуется опыт Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань).* ***Методы исследования:*** *теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе педагогической и методической литературы и рефлексивно-системный анализ блог-технологии в обучении студентов иноязычной письменной речи; в качестве эмпирических методов были применены педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение. В исследовании приняли участие 25 студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский язык и иностранный (английский) язык).* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в процессе исследования результаты показывают, что методические возможности учебного блога оказываются действенными в совершенствовании навыков грамотной иноязычной письменной речи студентов, необходимых не только для их личной письменной коммуникации на иностранном языке, но и для их будущей профессиональной деятельности.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы при разработке материалов, программ, факультативов или курсов по обучению студентов иноязычной письменной речи, а также в рамках обучения по дисциплине «Академическое письмо».*

Ключевые слова: *учебный блог, блог-технология, иноязычная письменная речь, навыки письменной речи.*

E.V. Litvinenko, Senior Lecturer,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

STUDY BLOG “WORDPRESS” IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING: AN INVESTIGATION IN TERTIARY EDUCATION

Abstract. *Taking into account the development of the paradigm of smart foreign language education using the IoT approach, new opportunities in teaching foreign languages are opened up.*

It has become popular to carry out the educational process by means various digital services and technologies not only to increase the interest of students and develop their motivation to learn a foreign language, but to improve certain types of speech activity as well that require more in-depth study. It will contribute to students' use the acquired knowledge in natural conditions. However, productive types of speech activity require increased attention of teaching staff in order to teach them students. In this regard, there is ***a problem****: which tools contribute to the effective improvement of students' writing skills in a foreign language? The most popular solution to this problem might be the use of tools WEB 2.0, for example, study blog. Thus,* ***the aim of the study*** *is to analyze the experience of implementing the study blog "WordPress" in teaching writing to students, to substantiate the methodical possibilities of this web-tool in forming literacy writing skills and to identify the beneficial factors of blog-technology. The article explores the experience of the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan.* ***Research methods:*** *theoretical: analysis of the pedagogical and methodical literature on the research problem and reflective-system analysis of study blog in teaching foreign language writing; pedagogical experiment and pedagogical observation are used as empirical methods. The current research involved 25 2nd-year students of pedagogical bachelor's degree studies.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results obtained in the course of the current study show that the methodical possibilities of study blog "WordPress" are effective in improving the students' skills in the field of foreign language writing, which are necessary not only for their personal written communication with different speakers, but for their future professional activity as well.* ***The results of the study*** *can be used in the development of materials, programs, elective courses, or study courses in teaching foreign language writing to students who are interested in it, and in the framework of learning the discipline "Academic writing".*

Keywords: *study blog, blog-technology, foreign language writing, writing skills.*

С учетом развития парадигмы умного иноязычного образования с использованием IoT-подхода открываются новые возможности в преподавании иностранных языков [8]. Стало популярным осуществлять учебный процесс при помощи внедрения различных цифровых сервисов и технологий с целью не только повышения интереса обучающихся и развития их мотивации к изучению иностранного языка, но и совершенствования отдельных видов речевой деятельности, требующих более углубленного изучения, которое будет способствовать актуализации приобретенных знаний у учащихся в естественных условиях. По результатам международного сравнительного исследования качества образования, проведенного организацией PISA, было определено, что такой вид речевой деятельности, как письмо, требует повышенного внимания и нуждается в более детальной проработке, о чем свидетельствует выявленная низкая средняя пропорциональность качества сдачи письменной части экзаменов по иностранным языкам [9]. В связи с этим возникает проблема: какие средства способствуют эффективному совершенствованию письменных умений и навыков студентов по иностранному языку? Наиболее актуальным решением данной проблемы может быть использование такого цифрового инструмента WEB 2.0, как учебный блог.

Учебный блог как цифровое средство обучения может быть применен с целью овладения коммуникативной компетенцией, а именно развития устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Принимая во внимание методологические аспекты использования учебного блога, отмечаются его основные преимущества в целях формирования всех ключевых компетенций

у обучающихся [2]. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ опыта реализации учебного блога “WordPress” в обучении иноязычной письменной речи студентов языкового вуза и обосновать методический потенциал данного инструмента WEB 2.0 в совершенствовании навыков грамотной письменной речи.

Теоретический анализ литературы. Ряд отечественных ученых отметили методические возможности учебного блога как эффективного средства в обучении иноязычной письменной речи. Так, например, Т.Ю. Павельева представила методику развития письменной речи школьников посредством интернет-блога [3]. Также обучением письменной аргументированной речи школьников с применением учебных блогов интересовался А.А. Полетаев [4]. А.В. Филатова предложила организацию обучения иностранным языкам при помощи блог-технологий при обучении студентов языковых специальностей [5]. И.С. Дронов разработал свою методику обучения письменному академическому дискурсу студентов языкового вуза посредством блога учебной группы [1]. Несмотря на разносторонность выполненных исследований, посвященных методикам обучения иноязычной письменной речи с использованием блогов, они не исчерпывают проблему определения содержания и алгоритма блог-технологий в обучении продуктивным видам речевой деятельности и лингвоцифровой грамотности обучаемых.

Интернет-пространство предлагает разнообразные сервисы по ведению иноязычных учебных блогов обучающимися. Среди них можно выделить “Blogger”, “uCoz”, “Joomla”, “Ghost” и т. д. Отметим, что для данного исследования был отобран такой сервис, как “WordPress”, на основе следующих параметров [7]:

– популярность сайта (открытое количество пользователей, известных англоязычных блогеров и писателей, зарегистрировавшихся на данном сервисе);

– наличие англоговорящей аудитории (не менее 70 % пользователей публикуют материалы на английском языке);

– удобный интерфейс (возможность применить авторский дизайн);

– применение мультимедийных материалов (фото, видео, рисунки и т. д.);

– наличие приложения для основных операционных систем (возможность скачать данный сервис на мобильное устройство);

– функция комментариев.

Учебный блог “WordPress” [10] создает такую ситуацию обучения, в которой обучающийся обменивается идеями, мнением или полезной информацией на своей web-странице, налаживая при этом убеждающую коммуникацию с другими пользователями посредством иноязычной письменной речи. Это позволяет студенту не только приобщиться к обществу и разделять одни и те же цели и интересы с участниками коммуникации, но и творчески самовыражаться.

Рассмотрим структуру блога и функционал данного программного обеспечения. После авторизации на сервисе открывается богатый арсенал настроек. Далее появляется возможность заполнить профиль и продумать собственный дизайн страницы: название блога, область основных сообщений, подбор цветовой гаммы и т. д. (рис. 1).

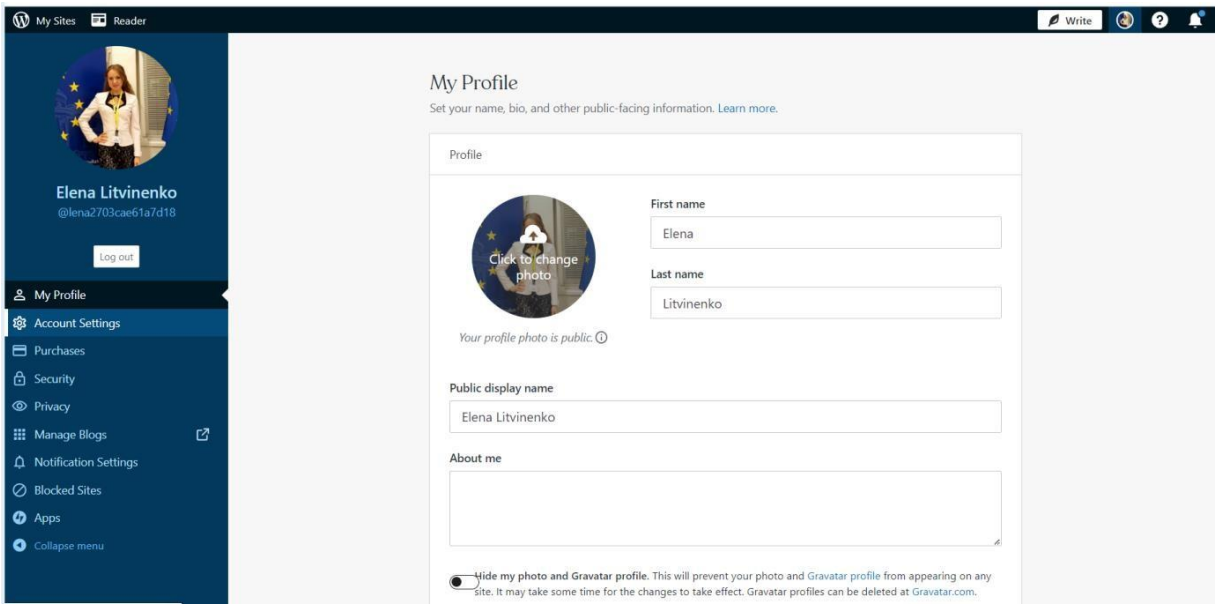


Рис. 1. Вид окна панели инструментов

Созданный блог представляет собой структуру занятия с описанием четкого алгоритма действий обучающихся, что позволяет реализовать системный и личностно-ориентированный подходы путем хорошо спланированной траектории обучения. Посты учащихся могут содержать различные ссылки на внешние ресурсы по изучаемой теме (сайты, форумы, сервисы и т. д.), фото-, видео- и аудиоматериалы (рис. 2).

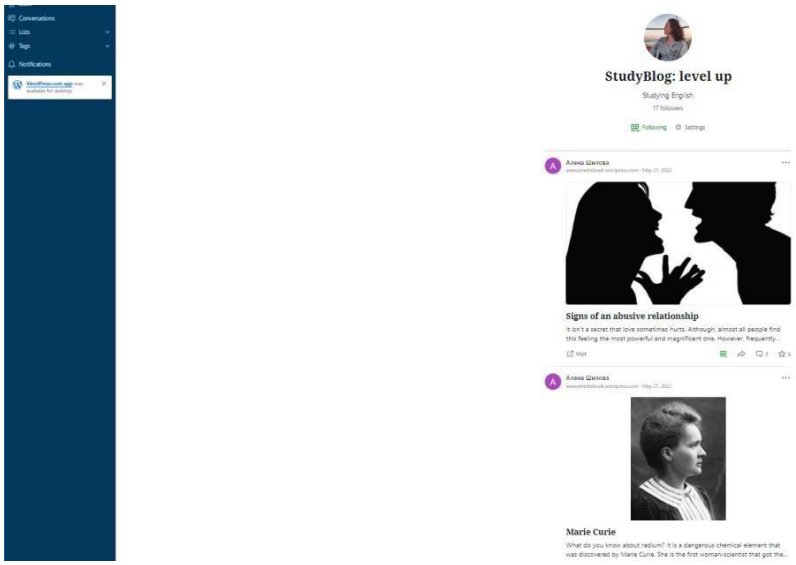


Рис. 2. Одна из страниц учебного блога студента

Одними из условий обучения студентов иноязычной письменной речи являются отбор и содержание программы учебной деятельности. В связи с этим для данного исследования была разработана программа, направленная на совершенствование четырех видов речевой деятельности (куда входит и обучение письменным умениям и навыкам студентов), рассчитанная на 144 ч. Данная программа включает 30 основных тем, предусмотренных УМК “English File

(Third Edition). Upper-Intermediate Level”. Студентами выполняются итоговые письменные задания с учетом ведения иноязычного блога на персональнойweb-странице “WordPress” (из расчета 2 ч в неделю).

Методы исследования. Данное исследование опирается на теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе педагогической и методической литературы и рефлексивно-системный анализ блог-технологии в обучении студентов иноязычной письменной речи. В качестве эмпирических методов были применены педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение. В исследовании приняли участие 25 студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский язык и иностранный (английский) язык), Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета. Студентам предлагалось вести свой персональный блог на сервисе “WordPress” по пройденным темам в качестве домашних заданий или самостоятельной работы в течение одного учебного года (2021–2022), затрагивая два семестра обучения.

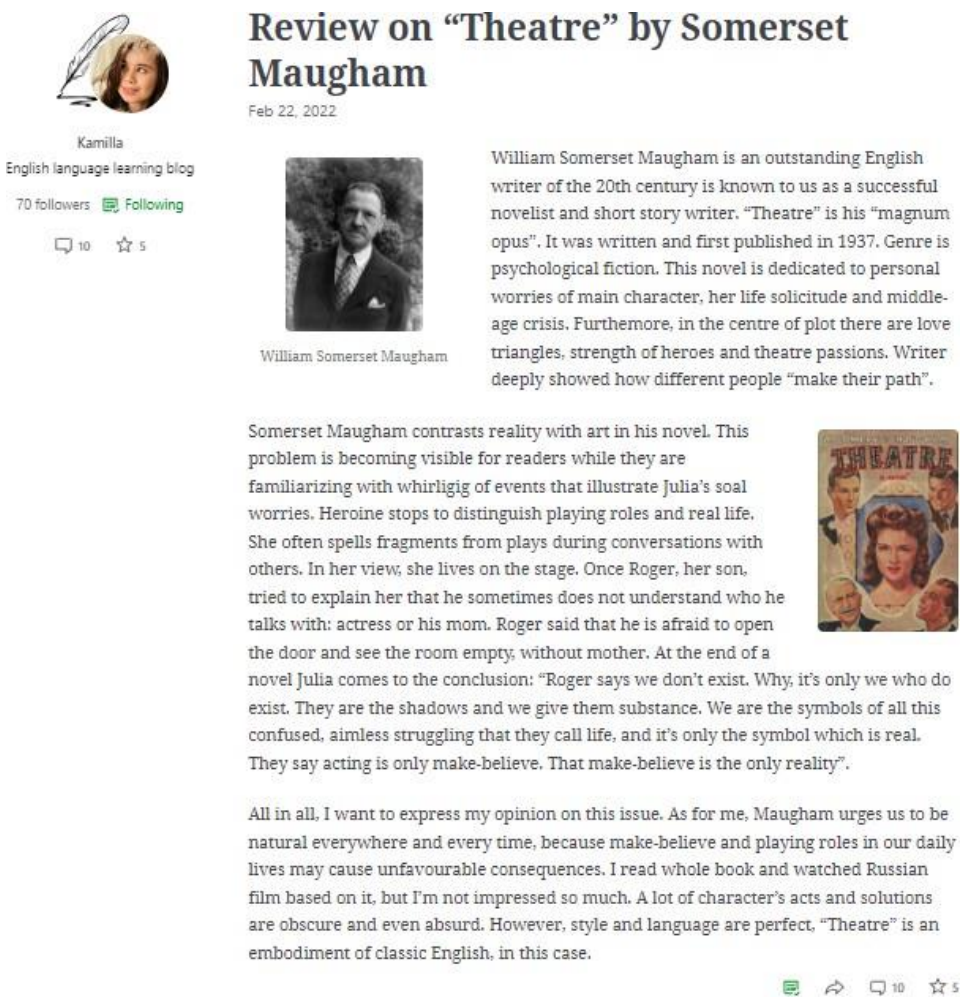
Результаты исследования. Содержание программы включало в себя 30 итоговых письменных заданий, к которым предъявлялось одно из основных требований – учитывать стилистическое оформление изложения в зависимости от вида письма, а также использовать пройденную новую лексику и грамматические конструкции. В основу исследования были положены следующие виды письменных работ: рецензия на фильм, анализ газетной статьи, эссе-рассуждение, сочинение-рассказ, журнальная статья, заметка на сайте, биография, дискурсивное эссе, сочинение-описание, рекламная статья и т. д. Знакомство студентов с разными видами письменных работ на английском языке развивает у них не только навыки грамотного структурирования и оформления, но и прагматические навыки для выражения той или иной коммуникативной цели, делая общение информативным, уместным, ясным и адекватным коммуникативной ситуации.

В рамках исследования был разработан комплекс упражнений на основе подхода, ориентированного на решение задач (task-based approach) [6], и, прежде чем приступить студентам к выполнению письменного задания в учебном блоге, им предлагалось проделать ряд упражнений, направленных на моделирование актов коммуникации в учебно-речевых ситуациях, которые облегчили бы понимание и выполнение предложенного практического задания. Комплекс упражнений включал в себя три основных типа: подготовительные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения. Все упражнения ориентированы на реализацию потребности обучающихся в овладении иноязычной письменной речью.

Подготовительные упражнения построены на активизации лексики и грамматики, связаны с пройденной темой и ориентированы на подготовку к обсуждению (например: «Прочитайте предложенный отзыв о книге и вставьте пропущенные слова по смыслу в текст. Прочитайте отзыв снова и пронумеруйте параграфы в порядке от 1 до 4»). Условно-коммуникативные упражнения направлены на выработку умений формировать речевые сообщения на основе

естественного общения (например: «Читали ли вы эту книгу? Если да, согласны ли вы с предложенным отзывом? Если нет, то прочитав отзыв о книге, захотелось ли вам ее прочитать?»). Подлинно-коммуникативные упражнения включают в себя ситуационно-обусловленные упражнения, направленные на реализацию сложных умений в иноязычной письменной речи (например: «Напишите собственный отзыв о книге по следующему плану и соблюдая следующие требования»).

На рисунке 3 представлена запись в блоге одного из студентов, который вел его в рамках учебной траектории, посвященная изучению такого вида письменной работы, как отзыв о книге. В этой записи приводится отзыв на книгу “Theatre”, опубликованную в 1937 г. Автором данного произведения является британский писатель Сомерсет Моэм. Важно отметить, что чтение данной книги на английском языке было одним из заданий для студентов на зимние каникулы. Следовательно, студенты были хорошо знакомы с данным произведением.



Kamilla
English language learning blog
70 followers Following
10 5

Review on “Theatre” by Somerset Maugham

Feb 22, 2022

William Somerset Maugham

William Somerset Maugham is an outstanding English writer of the 20th century is known to us as a successful novelist and short story writer. “Theatre” is his “magnum opus”. It was written and first published in 1937. Genre is psychological fiction. This novel is dedicated to personal worries of main character, her life solicitude and middle-age crisis. Furthemore, in the centre of plot there are love triangles, strength of heroes and theatre passions. Writer deeply showed how different people “make their path”.

Somerset Maugham contrasts reality with art in his novel. This problem is becoming visible for readers while they are familiarizing with whirligig of events that illustrate Julia’s soal worries. Heroine stops to distinguish playing roles and real life. She often spells fragments from plays during conversations with others. In her view, she lives on the stage. Once Roger, her son, tried to explain her that he sometimes does not understand who he talks with: actress or his mom. Roger said that he is afraid to open the door and see the room empty, without mother. At the end of a novel Julia comes to the conclusion: “Roger says we don’t exist. Why, it’s only we who do exist. They are the shadows and we give them substance. We are the symbols of all this confused, aimless struggling that they call life, and it’s only the symbol which is real. They say acting is only make-believe. That make-believe is the only reality”.

All in all, I want to express my opinion on this issue. As for me, Maugham urges us to be natural everywhere and every time, because make-believe and playing roles in our daily lives may cause unfavourable consequences. I read whole book and watched Russian film based on it, but I’m not impressed so much. A lot of character’s acts and solutions are obscure and even absurd. However, style and language are perfect, “Theatre” is an embodiment of classic English, in this case.

10 5

Рис. 3. Пост студента на предложенное преподавателем задание

Для оценки всех постов были разработаны универсальные критерии, несмотря на разножанровость предложенных заданий. Для того чтобы оценить качество ведения блога, были предложены следующие критерии оценки письменных работ: содержание, организация, лексическая, грамматическая, пункту-

ационного-орфографическая, стилистическая грамотность, уровень владения новым материалом, взаимодействие с внешними собеседниками. Важно отметить, что последний критерий оценивался по письменным комментариям студентов, как они структурировали и аргументировали ответы на заданные вопросы от внешней аудитории (рис. 4).

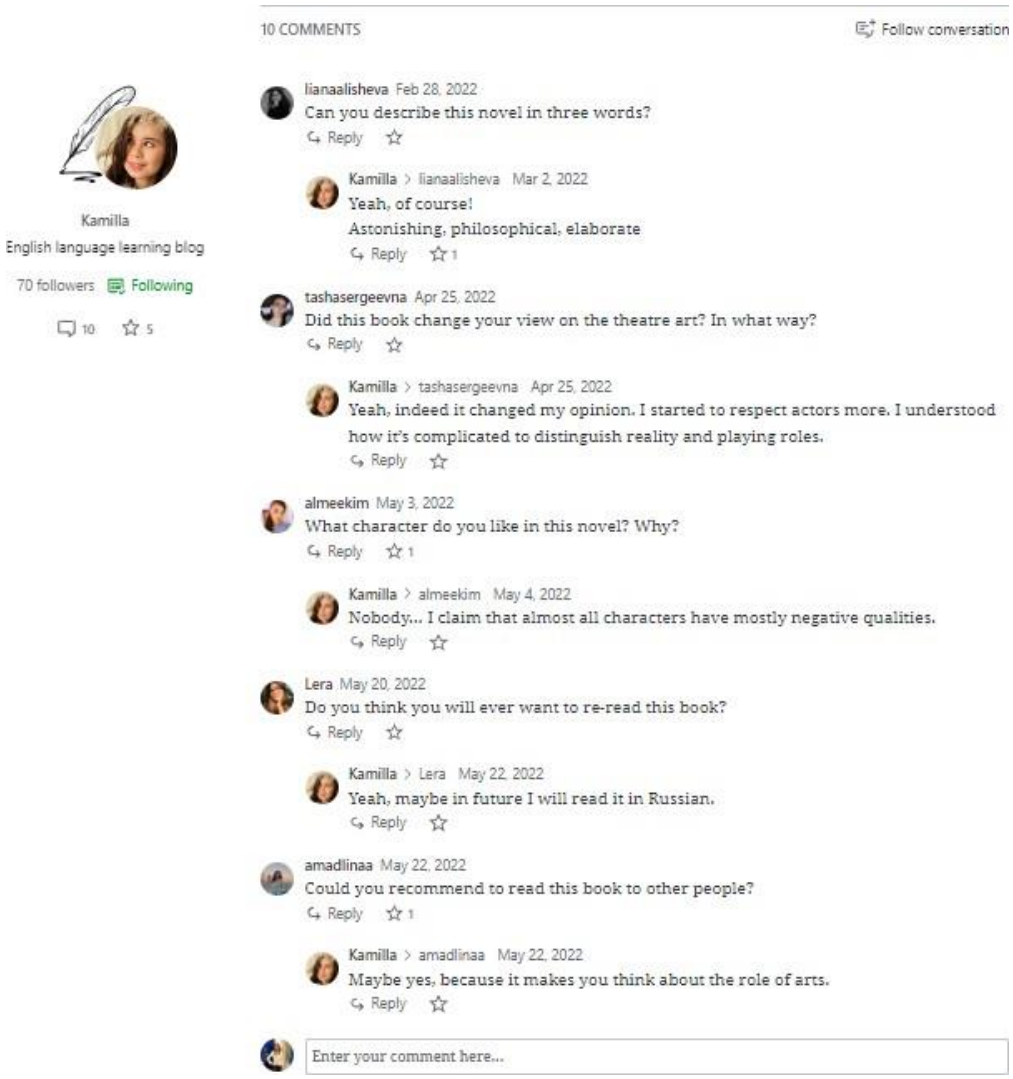


Рис. 4. Комментарии к посту обучающегося

Учебные блоги могут быть использованы не только в обучении студентов письменной речи, но и в теоретической и практической их подготовке к проектированию учебного процесса с применением цифровых технологий или же к созданию собственного контента электронного ресурса с адаптацией адаптируя его под ту или иную цель обучения с возможностью его применения на практике. Это будет способствовать совершенствованию целостной цифровой компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка, что повысит качество их методической работы в будущем.

Выводы и рекомендации. Полученные в процессе исследования результаты свидетельствуют о том, что группа студентов, которая вела учебный блог для отработки полученных знаний и совершенствования своей иноязычной письменной речи, показала более высокие результаты в своей учебной деятель-

ности. Также у этих студентов отмечается повышенный интерес к изучению английского языка по сравнению со студентами, которые обучались традиционным способом. Таким образом, методические возможности учебного блога оказываются действенными в совершенствовании навыков грамотной иноязычной письменной речи студентов, необходимых не только для их личной письменной коммуникации на иностранном языке, но и для их будущей профессиональной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке материалов, программ, факультативов или курсов по обучению студентов иноязычной письменной речи, а также в рамках обучения по дисциплине «Академическое письмо».

Литература

1. Дронов И.С. Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы (английский язык, языковой вуз): дис канд. пед. наук / И.С. Дронов. – Тамбов, 2020. – 200 с.

2. Литвиненко Е.В. Развитие ключевых компетенций при обучении иностранному языку посредством учебного блога / Е.В. Литвиненко, Д.Ш. Шакирова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2022. – № 3 (69). – С. 225–231.

3. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Павельева. – Тамбов, 2010. – 157 с.

4. Полетаев А.А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога: немецкий язык, старшие классы общеобразовательной школы: дис канд. пед. наук / А.А. Полетаев. – Волгоград, 2012. – 189 с.

5. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: дис канд. пед. наук / А.В. Филатова. – М., 2009. – 197 с.

6. Ellis R. Task-based language teaching: Theory and practice / R. Ellis et al. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

7. Free technology for teachers. – URL: https://www.freetech4teachers.com (дата обращения: 11.04.2023).

8. LaValle S.M. Virtual Reality / S.M. LaValle. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 418 p.

9. PISA 2018 Results. Volume I. What Students Know and Can Do // OECD. – URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm (дата обращения: 11.04.2023).

10. WordPress. – URL: https://wordpress.com (дата обращения: 11.04.2023).

УДК 377

О.А. Любицкая, аспирант, старший преподаватель,
Южный федеральный университет,
Южно-Российский институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
г. Ростов-на-Дону, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Проблема педагогического образования определяется изменениями социокультурной реальности на рубеже третьего тысячелетия. Проблематика культуры, науки, искусства, образования, воспитания выходит на передний план социально-*

*педагогических дискуссий, а одной из целей современного образования становится формирование творческого, культурного человека, способного продуцировать новое с опорой на непреходящие ценности мировой культуры. В силу этих причин наиболее перспективной в развитии образования является концепция непрерывного образования на протяжении всей жизни человека, существенными характеристиками которой являются гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью создания новой модели образовательного процесса в рамках программы развития и федерального проекта. Данный процесс, в свою очередь, невозможен без рассмотрения трех ключевых инициатив: интеграции колледжей и предприятий реального сектора экономики посредством создания образовательно-производственных кластеров; внедрения новых образовательных программ (профессионалитет), предусматривающих в том числе оптимизацию сроков обучения; воссоздания государственной системы подготовки педагогических кадров для среднего профессионального образования. Кроме того, внедрение профессионалитета – это неотъемлемая часть в системе непрерывного образования. Решение данной проблемы в педагогике современной России возможно за счет нескольких факторов, одним из которых является создание образовательной программы путем применения инновационных педагогических технологиях, что определяет тему, цель и задачи предполагаемого исследования, а также выбор источников. Предполагаемое исследование сопрягается с приоритетами государственной научной и инновационной политики, «Программой фундаментальных научных исследований», федеральным проектом «Профессионалитет». **Цель исследования** – изучение особенностей и закономерностей инновационного преобразования профессионального и профессионально-педагогического образования, обусловленного реализацией программы среднего профессионального образования «Профессионалитет». **Методы исследования:** анализ теоретических исследований и международных образовательных практик, основанных на новых подходах к содержанию профессионально-педагогического образования и организационных форм его реализации. В качестве теоретико-прикладного основания исследования проекта «Профессионалитет» выбран панорамный подход, направленный на смыслообразующие показатели, определяющие инновационный тренд профессионального образования – персонифицированное обучение. **Выводы и рекомендации.** По результатам исследования подтвердилась гипотеза, что современное педагогическое образование характеризуется рядом вызовов, которые определены уникальными возрастными особенностями обучающихся, интенсификацией и модернизацией системы подготовки, переходом к обновленным цифровым форматам. Анализ существующих практик взаимодействия предприятий с учреждениями СПО показывает, что, как правило, сотрудничество ограничивается привлечением потенциальных работодателей к созданию образовательных программ и реализации практики студентов. Необходимость реализации проекта «Профессионалитет» продиктована кадровым дефицитом по наиболее востребованным профессиям и неспособностью существующей системы СПО решить эти проблемы. Также проект «Профессионалитет» ввиду своей практикоориентированности решает современные трансформационные вызовы образования, открывает новые горизонты и траектории развития, такие как agile-мышление, внедрение идей когнитивистики в организационные и содержательные образовательные процессы, а также развитие новых обучающих форматов посредством нейротехнологий.*

Ключевые слова: *профессионалитет, личностно-развивающее образование, персонифицированное обучение, образовательные технологии, профессиональное образование.*

O.A. Lyubitskaya, Graduate Student, Senior Lecturer,
South Federal University,
South Russian Institute of Management – Branch
of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Rostov-on-Don, Russia

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The problem of pedagogical education is determined by changes in socio-cultural reality at the turn of the third millennium. The problems of culture, science, art, education, and upbringing come to the forefront of socio-pedagogical discussions, and one of the goals of modern education is the formation of a creative, cultured person capable of producing new things based on the enduring values of world culture. For these reasons, the most promising in the development of education is the concept of lifelong learning, the essential characteristics of which are flexibility, diversity, accessibility in time and space. Thus, the relevance of the research is due to the need to create a new model of the educational process, within the framework of the development program and the federal project. This process, in turn, is impossible without considering three key initiatives: the integration of colleges and enterprises of the real sector of the economy through the creation of educational and production clusters; the introduction of new educational programs (professionalism), including the optimization of training periods; the reconstruction of the state system of training teachers for vocational education. In addition, the introduction of professionalism is an integral part in the system of continuing education. The solution of this problem in the pedagogy of modern Russia is possible due to several factors, one of which is the creation of an educational program through the use of innovative pedagogical technologies, which determines the topic, purpose and objectives of the proposed research, as well as the choice of sources. The proposed research is interfaced with the priorities of the state scientific and innovation policy, with the "Program of Fundamental Scientific Research", the federal project "Professionalism".* ***The purpose of the study*** *is to study the features and patterns of innovative transformation of professional and vocational pedagogical education, due to the implementation of the program of secondary vocational education "Professionalism".* ***Research methods:*** *analysis of theoretical research and international educational practices based on new approaches to the content of vocational and pedagogical education and organizational forms of its implementation. As a theoretical and applied basis for the study of the "Professionalism" project, a panoramic approach was chosen, aimed at the meaning-forming indicators that determine the innovative trend of vocational education – personalized learning.* ***Conclusions and recommendations.*** *According to the results of the study, the hypothesis was confirmed that modern pedagogical education is characterized by a number of challenges that are determined by the unique age characteristics of students, the intensification and modernization of the training system, the transition to updated digital formats. An analysis of existing practices of interaction between enterprises and vocational training institutions shows that, as a rule, cooperation is limited to attracting potential employers to create educational programs and implement student practice. The need to implement the project "Professionalism" is dictated by the personnel shortage in the most popular professions and the inability of the existing system of vocational education and training to solve these problems. Also, the "Professionalism" project, due to its practical orientation, solves modern transformational challenges of education, opens up new horizons and development trajectories, such as agile thinking, the introduction of cognitive science ideas into organizational and meaningful educational processes, as well as the development of new training formats through neurotechnology.*

Keywords: *professionalism, personality-developing education, personalized learning, educational technologies, vocational education*

Проблема педагогического образования определяется изменениями социокультурной реальности на рубеже третьего тысячелетия. Проблематика культуры, науки, искусства, образования, воспитания выходит на передний план социально-педагогических дискуссий, а одной из целей современного образования становится формирование творческого, культурного человека, способного продуцировать новое с опорой на непреходящие ценности мировой культуры. В силу этих причин наиболее перспективной в развитии образования является концепция непрерывного образования на протяжении всей жизни человека, существенными характеристиками которой является гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Проблема педагогического образования ввиду меняющегося социокультурного фона требует новых решений и инициатив. Так, Министерством просвещения Российской Федерации в 2021 г. было выдвинуто предложение о необходимости разработки нового образовательного кластера «Профессионалитет», предполагающего интеграцию среднего профессионального образования путем сокращения сроков обучения и взаимодействия с непосредственными работодателями с учетом запросов общества и производства. Также в феврале 2023 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем обращении к Законодательному собранию сделал акцент на необходимости развития профессионалитета. Стоит учесть, что в сентябре 2022 г. некоторые колледжи страны запустили экспериментальную программу профессионалитета, но данные интеграционные инициативы трансформации среднего профессионального образования были направлены лишь на технические специальности и не затронули гуманитарные и педагогические науки, таким образом, интеграция социально-педагогического среднего профессионального образования в профессионалитет является актуальной на сегодняшний день.

Формирование профессионалитета подразумевает рассмотрение трех ключевых инициатив: интеграции колледжей и предприятий реального сектора экономики посредством создания образовательно-производственных кластеров; внедрения новых образовательных программ (профессионалитет), предусматривающих в том числе оптимизацию сроков обучения; воссоздания государственной системы подготовки педагогических кадров для среднего профессионального образования.

Стоит учесть, что внедрение профессионалитета – это неотъемлемая часть системы непрерывного образования. Ведущая идея состоит в том, что постоянно развивающемуся обществу обходима система непрерывного образования, при котором на всех уровнях образования субъект образовательного процесса получает необходимые навыки и компетенции для осуществления профессиональной деятельности, что позволяет оптимизировать сроки обучения. За счет оптимизации сроков обучения студенты могут получить образование в более короткие сроки, т. е. за два года освоить программу среднего профессионального образования, после чего продолжить обучение на следующей ступени по сокращенной программе (например, освоение программы бакалавриата за два-три года вместо четырех). Необходимость сокращения сроков обучения диктуют изменения в социокультурной среде и перенасыщенность информации. Так, в настоящее время подростки не готовы получать образование не-

сколько лет, а имея возможность изучить многое в сети, вообще отказываются от получения высшего образования.

Еще одна важная отличительная составляющая профессионалитета – это практикоориентированность. Обучение подразумевает непосредственное взаимодействие с работодателями, а иногда, и проведение практических занятий на территории работодателя. Также образовательная программа учитывает запросы непосредственного работодателя и позволяет обучающимся получать навыки и компетенции, необходимые непосредственно для данного вида деятельности. Стоит учесть, что интеграция колледжей и предприятий позволит выпускникам профессионалитета получить трудоустройство на предприятии-партнере, что также немаловажно в настоящее время и решит многие проблемы государства, а также уменьшит страхи школьников и их родителей.

Мы считаем, что профессионалитет необходим не только при получении естественно-научных и технических профессий, но и при получении социально-гуманитарных и педагогических профессий. Данное предположение обусловлено тем, что, по данным ВЦИОМ, 55 % человек, получивших среднее профессиональное образование, не смогли устроиться на работу по профессии. Достаточно высокий процент нетрудоустройства выпускников колледжей обусловлен отсутствием у обучающихся представлений о будущей профессии, а у работодателей – желания трудоустраивать молодых специалистов. Также по данным ВЦИОМ, оценивая перспективы построения карьеры, 84 % опрошенных отдают предпочтение финансовым структурам и 65 % – работе в сфере торговли. Данные предпочтения обусловлены возможностью быстрого заработка. Анализируя вышеприведенные данные, можно заменить, что социальное и педагогическое образование менее предпочтительное в современных реалиях. Решение данной проблемы в педагогике современной России возможно за счет нескольких факторов, а именно создание образовательной программы путем применения инновационных педагогических технологиях, постоянное взаимодействие обучающихся с непосредственными работодателями, дающее возможность трудоустройства выпускникам, а также получение обучающимися более узконаправленных навыков и компетенций и возможность каждому обучающемуся профессионалитета выбрать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от культурного потенциала обучающегося и непосредственного запроса работодателя.

Рассматривая возможность реализации профессионалитета, стоит учитывать педагогический потенциал и квалификацию преподавателей для реализации данной ступени образования. Педагог должен владеть инновационными и цифровыми педагогическими технологиями, уметь решать поставленные задачи при реализации нового образовательного кластера, уметь построить образовательную программу дисциплины, направленную на непосредственную трудовую деятельность обучающихся. Также педагог профессионалитета должен уметь меняться, развиваться и подстраиваться под перемены запросов общества, что говорит о личностном потенциале педагога. Немаловажная необходимость привлечения к реализации данного образовательного кластера преподавателей из числа работодателей, готовых не только научить реальным профес-

сиональным навыкам обучающихся, но и проводить занятия непосредственно на территории работодателя.

Также профессионалитет предусматривает увеличение практической подготовки обучающихся и развитие во время обучения культурного, научного, морального и патриотического потенциала обучающихся. Данное направление необходимо не только для развития обучающихся, но и для их подготовки к дальнейшему построению образовательной или профессиональной траектории, что также удовлетворяет современные запросы обучающихся и государства. То есть студент профессионалитета, обучаясь по данной программе, по окончании может либо пойти работать на предприятие непосредственно по специальности, либо, приняв такое решение, продолжить обучение в бакалавриате и нарабатывать свои навыки, развиваясь в научной либо профессиональной сфере. Мы привыкли, что в колледже либо на первых курсах университета педагоги восполняют незаполненные пробелы знаний учеников, у профессионалитета таких «вольностей» нет. При условии сокращения в учебном плане часов на общеобразовательные дисциплины, исключив время на восполнение пробелов в знаниях школьных дисциплин, оставив только дисциплины, направленные на специальность, при этом периодически погружая обучающихся в профессию, можно получить высококвалифицированного специалиста, обученного непосредственно запрашиваемой профессии.

Таким образом, создание, разработка и повсеместное внедрение образовательного кластера «Профессионалитет» в современных реалиях меняющегося общества и появления новых потребностей и запросов со стороны государства, работодателей, обучающихся необходимы и востребованы. Стоит учесть, что хоть профессионалитет и сможет решить многие проблемы современности, но его внедрение неизбежно сталкивается со множеством противоречий и ограничений, одним из которых является отсутствие желания осуществлять интеграцию как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны работодателей. Работодатели не видят коммерческой выгоды в профессионалитете, а также ввиду многофункциональности не имеют желания обучать специалистов. Также затруднения в реализации возникают при реализации социально-гуманитарных наук на территории работодателя, потому что у работодателей отсутствуют необходимые помещения для проведения образовательного процесса и возможность погрузить студентов непосредственно в профессию. Даже при наличии помещения для проведения занятий предприятия не имеют кадрового ресурса, готового обучать студентов профессионалитета. Что касается обучающихся, главное сопротивление для реализации профессионалитета, это отсутствие понимания сути данного образовательного кластера и страх получать профессиональное образование и быть не востребованным. Родители сегодняшних школьников, как и сами школьники, не имеют представления о возможностях и будущих перспективах обучения в профессионалитете. Как сложилось исторически в России, большинство сопротивлений вызваны страхом и не понимаем основной составляющий нововведения. Именно поэтому решение всех сопротивлений требует основательного анализа и разработки, подхода ко всем разработкам профессионалитета различных высококвалифицированных

специалистов, способных рассмотреть проблему с разных сторон и найти пути решения, выгодные для каждого субъекта, принимающего участие в реализации образовательного кластера.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что профессионалитет – очень перспективное направление, особенно для социально-педагогического образования, но требует детальной проработки каждой инициативы, а также более масштабного внедрения в образовательные учреждения и педагогические профессии с учетом развития общества и потребностей современности. Именно сегодня по причине модернизации российского образования и отказа от Болонской образовательной системы, учитывая потребность страны в целом и предприятий в частности в высококвалифицированных специалистах, а также не забывая о меняющемся и растущем в бесконечном информационном поле поколении, не готовом тратить шесть лет на освоение профессии, профессионалитет может стать отличным инструментом и для образования, и для государства. И это возможно исключительно с учетом тщательной проработки учебных программ, реального понимания их построения, перспектив развития и путей реализации каждым участником данного образовательного кластера, а также детального анализа перспектив на ближайшие 3–5 лет, без которого не может обойтись качественная разработка образовательных программ профессионалитета и учебных планов.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2 (49).

2. Коновалов А.А. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования / А.А. Коновалов, А.И. Лыжин // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2 (49).

3. Листвин А.А. Профессионалитет как механизм синхронизации системы среднего профессионального образования и рынка труда / А.А. Листвин, М.А. Гарт // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 1 (106).

4. Наумченко С.А. Совершенствование цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций, в рамках реализации федерального проекта «Профессионалитет» // Преподаватель XXI в. – 2022. – № 2-1.

5. Официальный сайт ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru.

УДК 378

О.А. Любченко, кандидат педагогических наук, доцент,
А.С. Львова, доктор педагогических наук, профессор,
А.П. Каитов, кандидат социологических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Аннотация. *В статье представлено описание модели проектирования и реализации образовательных программ подготовки педагогов начального образования в контексте проблем преемственности уровней образования бакалавриат – магистратура. Авторское*

название описанной модели – «Профессиональный рост». Значимым элементом модели является система вариативных модулей, встраиваемых в образовательные программы двухпрофильного бакалавриата с целью углубленного изучения одного их осваиваемых профилей для последующего получения будущим педагогом магистерского образования по смежным программам.

***Ключевые слова**: профессионализм, профессиональный рост, бакалавриат, магистратура, модель образовательного процесса.*

O.A. Lyubchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.S. Lvova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
A.P. Kaitov, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Moscow City University,
Moscow, Russia

PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROFESSIONAL GROWTH MODEL

Abstract. *The article describes the model of designing and implementing educational programs for the training of primary education teachers in the context of the problems of continuity of bachelor's and master's education levels. The author's name of the described model is "Professional growth". A significant element of the model is a system of variable modules embedded in the educational program of a two-profile bachelor's degree, with the aim of in-depth study of one of their mastered profiles for the future teacher to receive a master's degree in related programs.*

Keywords: *professionalism, professional growth, bachelor's degree, master's degree, model of the educational process.*

Современная политика в области высшего педагогического образования в качестве приоритетной задачи рассматривает формирование личности будущего учителя начальных классов с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способного стремительно интегрироваться в профессиональное сообщество, легко ориентироваться в инновационных технологиях, оперативно выявлять и устранять собственные образовательные дефициты, строить профессиональную траекторию развития с учетом конкурентной среды системы образования.

Дифференцированная по уровням бакалавриат – магистратура система высшего образования требует пристального внимания профессионального сообщества к специфике организации образовательного процесса на каждом уровне с учетом преемственности образовательных программ и гибкости профильной подготовки. Исключительно важным в этих условиях предстает модернизация дизайна и преобразование содержания образовательных программ, трансформация форм организации образовательного процесса, методов обучения, методик и образовательных технологий подготовки педагога начального образования.

Основу актуализации содержания образовательных программ подготовки педагогов и педагогов-психологов начального образования в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» определяют реализованные на принципах интеграции персонологический и профессиографический подходы (А.Л. Журавлев, В.А. Коль-

цова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, Е.Б. Старовойтенко и др.). Профессиографический подход позволяет проектировать содержание образовательных программ по пути «от профессии к личности» с учетом требований ФГОС ВО и системы профессиональных стандартов. Персонологический подход составляет основу реализации в Институте образовательных программ, спроектированных «от личности к профессии». Интеграция подход создает условия для проектирования и реализации образовательных программ подготовки педагогов и педагогов-психологов учитывающих, с одной стороны, внешние требования к образовательным результатам (компетенции ФГОС и трудовые действия профессионального стандарта), с другой – личностные новообразования (когнитивные, регулятивные, эмоциональные) обучающихся. В условиях интеграции подходов Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета разработал и внедрил в процесс реализации программ бакалавриата направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» («Начальное образование, иностранный язык»), «Дошкольное образование, иностранный язык», «Проектирование образовательных программ, русский язык», «Проектирование образовательных программ, английский язык» и др.) модель профессионального роста [1].

Целью модели профессионального роста является совершенствование уровневой системы подготовки педагогов и педагогов-психологов для начального образования в бакалавриате и магистратуре посредствам включения в содержание образования на 3–5 курсах вариативных специализированных модулей, ориентированных на углубленное обучение студентов по одному из профилей с перспективой последующего освоения профильной магистерской программы. Схематичное представление модели показано на рис. 1.

Рис. 1. Модель профессионального роста

Вариативная подготовка по модулям профессионального роста призвана расширить и углубить профессиональное представление студентов о востребованном в современном начальном образование функционале педагогических работников и спроектировать с учетом собственных потребностей индивидуальный маршрут по освоению смежных профессиональных компетенций [2].

Педагогический дизайн модулей профессионального роста определяется разработчиком программы бакалавриата в интересах запроса работодателя и актуального набора магистерских программ института. Общий спектр магистерских программ института представляет собой более сорока наименований. С учетом потребностей образовательной среды, достижений современных наук об образовании руководители магистерских программ ежегодно актуализируют содержание образовательного контента и заявляют в набор из созданной библиотеки значимые профили. Все существующие и вновь проектируемые магистерские программы отвечают актуальным запросам науки и практики. Обобщение запросов позволяет выделить шесть базовых для института тематических групп, в рамках которых проектируются следующие программы магистратуры: «Психология» (программы «Педагогическая психология», «Когнитивная психология» и др.), «Филология и межкультурная коммуникация» (программы «Русский язык в поликультурной школе», «Педагогическое сопровождение межкультурной коммуникации»), «Математика и ИКТ» (программа «Stem-образование»), «Управление» (программы «Менеджмент в образовании», «Управление воспитательными системами»), «Дидактика и воспитание» (программы «Теория и методика воспитательной работы», «Педагогика и психология высшей школы»), «Образование детей младшего возраста» (программы «Начальное образование», «Дошкольное образование»).

Оформившийся проблемный контур магистерских программ представляет собой актуальное содержание модулей профессионального роста. Например, к группе «Психология» относится модуль «Социализация и развитие личности в образовании». Выбор данного модуля доступен для студентов профилей бакалавриата «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Проектирование образовательных программ». Изучение модуля усиливает психологическую подготовку будущих педагогов, что позволяет выпускникам бакалавриата на высоком уровне продолжить обучение в магистратуре по программам по психологии, например, по программе «Педагогическая психология». Модули профессионального роста (например, «Теоретические основы родного (русского) языка») группы «Филология и межкультурная коммуникация» представляют собой вариативные компоненты профилей «Русский язык», «Английский язык» и ориентируют студентов на обучение по программе магистратуры «Русский язык в поликультурной школе».

Включение модулей профессионального роста в образовательные программы определяется закрепленными на уровне института правилами. В рамках одной профильной направленности студент изучает не более двух модулей. Объем модуля профессионального роста в 5–6 семестрах (3 курс) составляет четыре зачетные единицы и включает две дисциплины. В 7–9 семестре (4–5 курсы) объем модулей профессионального проста составляет шесть зачетных единиц и содержит три дисциплины. При проектировании траектории профессионального роста студент имеет возможность сменить профильную ориентацию модуля один раз после шестого семестра. Промежуточная аттестация по модулям профессионального роста проводится в форме зачета. Углубленный контроль степени освоения студентами содержания модулей профессионально-

го проста включается в экзамен государственной итоговой аттестации виде вариативного компонента. Результат аттестации по вариативному компоненту экзамена учитывается при поступлении выпускника бакалавриата в магистратуру профильной направленности [3].

Анализ опыта проектирования и реализации образовательных программ подготовки педагогов начального образования по модели профессионального роста в институте педагогики и психологии образования обнаруживает ряд преимуществ. Первое, повышение уровня учебно-профессиональной мотивации студентов к построению собственной образовательной траектории в интересах личностных предпочтений и в контексте актуальных проблем современной науки и практики. Второе, повышение уровня магистерской подготовки обучающихся за счет преемственности содержания, углубляющего профильную подготовку в бакалавриате через систему модулей профессионального проста. Третье, обогащение научной повестки исследований развития профессионализма у будущих педагогов начального образования в новых социально-политических условиях трансформации уровневой системы высшего образования.

Литература

1. Геворкян Е.Н. Проектирование модульного построения процесса обучения будущих учителей в магистратуре / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.С. Львова // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка. – М.: Экон-Информ, 2019. – С. 146–155.

2. Каитов А.П. Новые методические подходы к работе со студентами в условиях цифровизации / А.П. Каитов // Социальные отклонения. Улучшение качества жизни детей и молодежи: материалы VI Международной научной конференции (Баня-Лука, 10–11 сентября 2021 г.). – Баня-Лука, 2021. – С. 117–123.

3. Каитов А.П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 3. – С. 118–123.

УДК 37.068

О.А. Любченко, кандидат педагогических наук, доцент,
Ю.А. Серебренникова, кандидат педагогических наук, доцент,
А.П. Каитов, кандидат социологических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ

Аннотация. Проблема исследования. *Признавая молодежь основным стратегическим ресурсом страны, обеспечивающим ее развитие в будущем, необходимо создавать условия для эффективного и результативного включения ее в общественные процессы, в том числе посредством создания и развития молодежных движений. Анализ практики российских и зарубежных (Канада, Никарагуа, США, Египет, ЮАР, Великобритания, Германия, Италия, Израиль и др.) молодежных движений позволил определить молодежное движение в России как сложную систему, существующую на различных уровнях при политической, социально ориентированной или религиозной направленности деятельности. Понимая под системой молодежного движения целеустремленную целостность взаимосвязанных элементов, связанную с внешней средой и обладающую интегративным свойством*

формирования гражданского самосознания и гражданской позиции молодежи, интеграции ее в общественную и политическую жизнь страны, определены задачи экстраполяции конструктивных форм молодежного движения в современный социум, возрождение существовавших ранее движений, а также зарождение новых практик общественной молодежной активности, отвечающих вызовам российской действительности. ***Цель исследования:*** *выявить основные тенденции создания молодежных движений, позитивные пути их развития, заслуживающие поддержки и закрепления в массовой практике, а также негативные тенденции жизнедеятельности движений, требующие определенных мер, в том числе превентивных, по снижению их деструктивного влияния на молодежь.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы, среди которых теоретический анализ предмета исследования, анализ нормативно-правовых документов, рефлексивно-системный анализ практики молодежного движения за рубежом и в России.* ***Выводы и рекомендации.*** *Результаты исследования могут быть использованы при проектировании и реализации практик развития молодежного движения, центрированного на гражданско-патриотических ценностях.*

Ключевые слова: *молодежное движение, социальные институты, гражданско-патриотические ценности, культурно-нравственное воспитание, военно-патриотическое воспитание, личностный рост.*

O.A. Lyubchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.P. Kaitov, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Moscow City University,
Moscow, Russia

LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF YOUTH MOVEMENTS

Abstract. Research problem. *Recognizing the youth as the main strategic resource of the country that ensures its future development it is necessary to create conditions for its effective and efficient inclusion in social processes, including the youth movements creation and development. Analysis of the practice of youth movements in Russia and abroad (Canada, Nicaragua, the USA, Egypt, South Africa, the UK, Germany, Italy, Israel, etc.) made it possible to define the youth movement in Russia as a complex system that exists at various levels with a political, socially oriented or religious orientated activities. The tasks of extrapolating the constructive forms of the youth movement into modern society, the revival of previously existing movements, as well as the emergence of new practices of social youth activity face to the challenges of Russian reality, are defined in the article. It is based on the understanding the system of the youth movement as the purposeful integrity of interrelated elements associated with the external environment and having the integrative property of forming civic consciousness and civic position of young people, integrating it into the public and political life of the country.* ***The purpose of the study:*** *the main trends in the youth movements creation are identified, the positive ways of their development that deserve support and consolidation in mass practice, as well as the negative trends in the movements being that require certain measures (including preventive ones) are listed in the article to reduce their destructive impact on young people.* ***Research methods:*** *theoretical methods, including theoretical analysis of the subject of research, analysis of legal documents, reflexive-system analysis of the practice of the youth movement abroad and in Russia.* ***Discussion and conclusions.*** *The results of the study can be used in the design and implementation of ways for the development of the youth movement, centered on civil and patriotic values.*

Keywords: *youth movement, social institutions, civil and patriotic values, cultural and moral education, military and patriotic education, personal growth.*

На сегодняшний день молодежь составляет четвертую часть населения Земли. В последние годы молодежные движения приобретают все большее влияние на социальную, экономическую и политическую ситуации в самых разных странах мира. Молодежные движения являются жизненно важной силой в формировании будущего общества. Поэтому исследование молодежного движения приобретает особый смысл и представляет интерес, как для понимания процессов, протекающих внутри самой молодежи, так и для объяснения перспектив развития общества в целом.

На основе анализа практики молодежного движения в России, рассматривающего его как сложную систему, существующую на различных уровнях при политической, социально ориентированной или религиозной направленности деятельности, мы можем проследить существующую тенденцию на разделение молодежных движений на конструктивные и деструктивные. Сегодняшние молодежные движения более разнообразны и инклюзивны, чем прежде. Молодые люди из разных слоев общества, рас и полов собираются вместе, чтобы работать над достижением общей цели.

При выявлении ведущих тенденций создания и развития молодежных движений определим молодежное движение как массовое общественное объединение участников, преследующее социальные, политические и иные общественно полезные цели, разделяемые участниками движения. Сегодняшние молодежные движения организуются самими молодыми людьми, а не под руководством авторитетных организаций или политических партий. Такой массовый подход позволяет молодежным движениям более чутко реагировать на нужды и запросы общества.

Понимая под системой молодежного движения целеустремленную целостность взаимосвязанных элементов (количеством не менее двух), связанную с внешней средой и обладающую интегративным свойством формирования гражданского самосознания и гражданской позиции молодежи, интеграции ее в общественную и политическую жизнь страны, определим задачи по дальнейшему развитию системы:

1) экстраполяция конструктивных, эволюционирующих форм молодежного движения в современный социум, возрождение существовавших ранее движений, имевших в свое время статус мощной позитивной политической силы;

2) зарождение новых практик общественной молодежной активности, отвечающих вызовам российской действительности.

Для решения обозначенных задач выявим основные тенденции создания молодежных движений, позитивные тенденции их развития, заслуживающие поддержки и закрепления в массовой практике, и негативные тенденции жизнедеятельности движений, требующие определенных мер, в том числе превентивных, по снижению их деструктивного влияния на молодежь. *Тенденция (от средневек. лат. tendentia – направленность) – направление развития какого-либо явления, мысли, идеи.*

Тенденции создания молодежных движений:

– тенденция ведущей роли государства в сфере создания и развития молодежного движения; при этом, взаимодействие молодежных движений и госу-

дарственных образовательных структур строится на принципах партнерства, уважения, взаимообогащения, гуманизации;

– тенденция централизации молодежных движений (структурирование по уровням: общероссийскому, межрегиональному, региональному и местному) с одновременной тенденцией их дифференциации по различным параметрам: социальные и национальные; многопрофильные и однопрофильные; вузовские и вневузовские; школьные и внешкольные и др.;

– тенденция преемственности двух путей создания молодежных движений: снизу (от молодежной общественности) и сверху (от государственных, частных, религиозных структур) [3, 19].

Позитивные тенденции развития молодежных движений:

– тенденция развития авторских инновационных моделей молодежных движений социально-педагогической направленности, ориентированных на определенные группы молодежи, например, творчески одаренных, инвалидов, групп риска и др. [3, 20];

– тенденции по развитию молодежных движений, ориентированных на: культурно-нравственное воспитание молодежи; военно-патриотическое воспитание молодежи; сопровождение личностного роста, социальную адаптацию, интеллектуальное развитие молодежи; защиту молодежи от деструктивного влияния СМИ, социальных медиа (интернет-сообществ), института наркотизма и наркотизации, алкоголизма; пропаганду здорового образа жизни; содействие трудоустройству молодежи.

Негативные тенденции жизнедеятельности молодежных движений:

– тенденция на отделение молодежных движений от системы образования в некоторых регионах: неравнодушное отношение к системе образования может быть нивелировано в процессе разработки социальных проектов по созданию и развитию молодежных движений в инициативном порядке на уровне образовательных организаций;

– тенденция на ослабление внимания общественности к молодежным движениям, которая сохраняется, несмотря на состоявшийся в декабре 2022 г. в Москве первый съезд российского движения детей и молодежи;

– тенденция на ослабление включенности части молодежных движений в реальную жизнь, их уход в виртуально-игровой мир [3, 22];

– тенденция расширения границ девиантного поведения.

Снижение деструктивного влияния негативных тенденций развития молодежных движений требуют комплексного подхода со стороны системы образования, направленного на разработку методического инструментария для выявления и анализа признаков деструктивных молодежных движений, подменяющих понимание традиционных ценностей и разработку методического инструментария для выявления и анализа сленга молодежи как выражения субкультуры молодежных движений, а также целенаправленную работу по созданию и развития молодежных движений в современной школе.

Следует отметить дестабилизирующее влияние средств массовой информации, социальных медиа (интернет-сообществ) на девиантность детей, подростков и молодежи, которое зачастую обусловлено дефицитом родительского

внимания и недостаточностью профессиональной психологической помощи, в том числе в рамках образовательных организаций.

Стабилизирующее воздействие на проявления подростковой девиантности у детей, подростков и молодежи, оказывают сами подростковые или молодежные группы, смешанные по полу. Такие группы в значительной степени представлены в образовательных организациях, и они способствуют удержанию девиантности в социально приемлемых рамках.

Социологи считают, что результативным процесс первичной профилактики девиаций детей, молодежи и подростков может быть только в случае комплексного взаимодействия всех социальных институтов, при значимой роли института образования как социального института. Взаимодействие должно быть направлено на создание социального контроля и повышение социальной активности детей, подростков и молодежи в том числе посредством создания и развития конструктивных молодежных движений.

В целом создание и развитие молодежных движений, отвечающих национальным интересам России и жизненным интересам молодых россиян, позволит усилить роль и значение молодежи в решении современных социально-экономических и социально-политических проблем государства.

В «Артеке» 20 июля 2022 г. состоялось учредительное собрание общероссийского движения детей и молодежи с участием лидеров двадцати шести детских и молодежных объединений. Участники собрания обсудили организационные механизмы, социальные технологии и содержательные направления развития деятельности организации, подчеркнули необходимость научно-методического сопровождения ее работы.

В декабре 2022 г. в Москве состоялся первый съезд российского движения детей и молодежи, который определил его название, программу направлений деятельности, миссию и ценности, основные формы и методы деятельности. В съезде участвовали 1,5 тыс. представителей из всех 89 регионов страны: из каждого региона в столицу прибыли по 16 делегатов: 13 детей, 2 педагога-наставника и председатель. Данное событие свидетельствует о необходимости определения социальных технологий создания и развития молодежных движений, проектирования необходимого научно-методического обеспечения деятельности детских и молодежных объединений на уровне образовательных организаций, волонтерских сообществ и клубов по месту жительства.

Таким образом, в настоящее время только намечаются векторы возрождения традиций и формирования новых перспективных направлений развития детского и молодежного движений. Однако можно уверенно утверждать, что в основе определения содержания данных направлений будут положены такие идеологемы, как любовь и гордость за свою малую и большую Родину, соблюдение нравственных и духовных традиций и ценностей российского общества; действенный патриотизм, обуславливающий активное участие в социально значимых видах деятельности, неравнодушное отношение к решению злободневных проблем образовательной организации, населенного пункта проживания, региона и Отечества в целом» [1, 163]. В связи с этим возрастает роль социальных технологий проектирования необходимого научно-методического обеспе-

чения деятельности детских и молодежных объединений на уровне образовательных организаций, волонтерских сообществ и клубов по месту жительства.

Литература

1. Афанасьев В.В. Практика позитивной социализации детей, подростков и юношества: формат интеграции ресурсов общего и дополнительного образования столичного мегаполиса / В.В. Афанасьев, С.Г. Воровщиков, Р.Г. Резаков // Искусство и образование. – 2020. – № 4 (126). – С. 160–167.

2. Каитов А.П. Социальная проблема наркомании / А.П. Каитов // Вестник Государственного университета управления. – 2010. – № 11. – С. 50–52.

3. Канунников К.С. Концепции европейской государственной молодежной политики: тенденции и основные направления / К.С. Канунников // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2. – № 12 (35). – С. 19–22.

4. Любченко О.А. Проектный менеджмент в образовании: дань моде или потребность в управленческом ресурсе / О.А. Любченко, С.Г. Воровщиков, А.П. Каитов // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 17 апреля 2020 г.). – М.: ИППО, 2020. – С. 119–122.

УДК 378.146

А.А. Малыгин, кандидат педагогических наук, доцент, ректор,
руководитель Ивановского научного центра
Российской академии образования,
Е.А. Соловьева, аспирант,
Ивановский государственный университет,
г. Иваново, Россия

МЕТОД КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. *Научные аспекты осуществления контрольно-оценочной деятельности в системе высшего образования остаются и сегодня весьма актуальными в контексте исследований качества образования и поиска путей его повышения. Это обусловлено не только заданной с 2011 г. в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) компетентностной трактовкой результатов обучения, но и изменяющимися требованиями к выпускникам университетов со стороны профессионального сообщества, трансформирующимися подходами к организации образовательного процесса. Объективная и сопоставимая оценка, полученная в аттестационных процедурах, становится гарантией качественного образования. Особым потенциалом обладает метод критических ситуаций, служащий целям оценивания сформированности профессиональных компетенций выпускников. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является конструирование заданий с использованием метода критических ситуаций для оценивания уровня сформированности универсальных и профессиональных компетенций и последующее усовершенствование их в формат сценарных заданий компьютерного теста.* ***Методы исследования:*** *методы, основанные на современной теории тестирования (Item Response Theory, IRT), математико-статистические методы обработки результатов выполнения заданий, методы доказательной аргументации.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование дает возможность обнаружить преимущества использования метода критических ситуаций в проектировании заданий для оценивания универсальных и профессиональных компетенций студентов. Разработка заданий с использованием методов доказательной аргументации, в свою очередь, обеспечивает возможность глубже проникнуть в суть процессов, происходящих при решении испытуемыми профессиональных задач.* ***Результаты исследования*** *в дальней-*

шем станут основой для проведения аттестационных процедур, определения оценок надежности и валидности результатов выполнения заданий на основе метода критических ситуаций и их внедрения в образовательную практику.

Ключевые слова: *оценивание, профессиональные компетенции, метод критических ситуаций, доказательных подход, проектирование заданий, критерии оценивания.*

A.A. Malygin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
Head of the Ivanovo Scientific Center
of Russian Academy of Education,
E.A. Solovyova, Postgraduate Student,
Ivanovo State University,
Ivanovo, Russia

THE METHOD OF CRITICAL SITUATIONS IN THE COMPETENCE ASSESSMENT SYSTEM

Abstract. *The scientific aspects of the implementation of control and evaluation activities in the higher education system remain to this day very relevant in the context of research on the quality of education and the search for ways to improve it. This is due not only to the competence interpretation of learning outcomes set in the federal state educational standards (FSES) since 2011, but also to the changing requirements for university graduates from the professional community, transforming approaches to the organization of the educational process. An objective and comparable assessment obtained in the certification procedures becomes a guarantee of quality education. The method of critical situations, which serves the purposes of assessing the formation of professional competencies of graduates, has a special potential. Based on the above,* ***the purpose of the study*** *is designing tasks using the method of critical situations to assess the level of formation of universal and professional competencies and their subsequent improvement into the format of scenario tasks of a computer test.* ***Research methods:*** *methods based on the modern theory of tests (Item Response Theory, IRT), mathematical and statistical methods of processing the results of tasks, methods of evidence-based argumentation.* ***Conclusions and recommendations.*** *The conducted research makes it possible to discover the advantages of using the method of critical situations in the design of tasks for assessing the universal and professional competencies of students. The development of tasks using methods of evidence-based argumentation, in turn, provides an opportunity to get deeper into the essence of the processes occurring when the subjects solve professional tasks.* ***The results of the study*** *will later become the basis for conducting certification procedures, determining the reliability and validity of the results of tasks based on the method of critical situations and their implementation in educational practice.*

Keywords: *assessment, professional competencies, method of critical situations, evidence-based approach, item design, assessment criteria.*

Введение. Особо актуальным исследовательским аспектом в образовательных измерениях является поиск эффективных моделей оценочного инструментария и технологий их реализации с соответствующим научным обоснованием. Это связано с изменяющимися требованиями к результатам обучения студентов и, как следствие, очередной итерацией обновления федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС четвертого поколения). В предлагаемом профессиональному сообществу проекте стандарта предусматривается, что компетенции как запланированные образовательные результаты будут классифицированы следующим образом: универсальные, базовые, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

При этом профессиональные компетенции, как и ранее, определяются образовательной организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов (при их наличии), соответствующих будущей профессиональной деятельности выпускников. Следующим детерминирующим фактором для пересмотра содержания оценочных процедур, особенно экзаменов с высокими ставками, являются меняющиеся требования к выпускникам университетов со стороны профессионального сообщества. В рамках данной статьи отметим еще одну, не менее важную причину, объясняющую необходимость поиска новых оценочных моделей для измерения уровня сформированности компетенций у студентов, – потребность в инновационных и гибких форматах образовательного оценивания. Это связано с прочным вхождением в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий, индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих особенности каждого обучающегося, а также с условиями цифровой трансформации всего образовательного пространства. Особым потенциалом, на наш взгляд, обладает метод критических ситуаций, служащий целям оценивания сформированности профессиональных компетенций выпускников.

Теоретический анализ литературы. Метод критических ситуаций является частным случаем образовательного кейс-измерителя. Определения образовательных кейсов, их классификация и особенности освещаются в работах Т.В. Семеновой, Ж.М. Сизовой, В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой [9]. Образовательный кейс определяется как задание (или совокупность заданий с общим стимулом) по анализу конкретных ситуаций, возникающих в определенных условиях и требующих выработки практических решений, либо внимание акцентируется на реальном контексте ситуации в условиях, когда границы между явлением и контекстом нечетко заданы и допускают модификацию со стороны обучающегося. Ситуационные задания, в свою очередь, обладают жестко детерминированным контекстом и сопровождаются более высоким уровнем стандартизации оценочных рубрик, что позволяет использовать их в итоговом оценивании или аттестации.

Идея доказательного подхода в образовании, психологии и социальной сфере была заимствована из доказательной медицины, где принятие решений о диагностике и лечении пациентов основывается на полученных исследованиях, фактах об их эффективности [1, с. 118]. Процесс развития доказательного подхода рассматривается в статье «О доказательном подходе и его видах в образовании» (В.И. Звонников, А.А. Малыгин, М.Б. Челышкова) [5]. Там же отмечается, что доказательный подход имеет несомненное позитивное влияние на совершенствование качества образования. Подтверждается и эффективность доказательного подхода в оценочных процессах. Наиболее известным достижением в сфере доказательного подхода в обучении считается книга «Видимое обучение» [12]. Автор определяет, что основой для перехода от обучения, которое имеет латентный характер, к видимому обучению является постоянная обратная связь между педагогом и учениками. Эта связь должна обеспечивать педагога информацией об ошибках и проблемах обучающихся при освоении новых знаний. В рамках исследования также были изучены зарубежные работы по развитию доказательного подхода в оценивании. Так, в статье R. Mislevy “Evi-

dence and Inference in Educational Assessment" [14] доказательство в оценивании трактуется как процесс установления или обоснования истинности оценочных суждений, подчиненный определенной логической схеме.

Цель исследования. Исходя из обнаруженного потенциала использования метода критических ситуаций в контрольно-оценочных процедурах, целью исследования стало изучение особенностей конструирования таких заданий и разработка рекомендаций к их проектированию.

Методы исследования. Для того чтобы сделать аргументированные выводы о сформированности у испытуемого диагностируемого набора компетенций, предполагается использование специального математического аппарата современной теории тестирования (Item Response Theory, IRT) [13, 14]. При этом IRT позволяет не только доказать качество оценочного инструмента, но и повысить его, т. е. увеличить надежность и валидность. Для проектирования оценочных заданий и обработки результатов оценивания необходимо использовать методы доказательной аргументации.

Результаты исследования. Под критическими ситуациями понимаются задания, включающие в себя проблемы практического квазипрофессионального характера, которые предполагают не только проявление профессиональных компетенций испытуемого, но и демонстрацию универсальных компетенций. Универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах [6, с. 128]. Само понятие «универсальные» предполагает, что эти компетенции присутствуют везде – во всех модулях образовательной программы и в различных видах деятельности. В связи с этим включение их в оценочные конструкты является органичной необходимостью и способом измерения такого рода сложного конструкта.

Метод критических ситуаций позволяет осуществить оценку ключевых способов деятельности по специальным индикаторам. За основу задания для оцениваемого конструкта (латентная характеристика) берется реальный случай из профессиональной практики или случай, созданный искусственно, но максимально приближенный к профессиональной действительности. Использование данного метода имеет два важных преимущества – это высокая степень свободы в решении профессионально ориентированной проблемы испытуемыми и высокая степень реальности и профессиональной актуальности размещенного в кейсе материала.

В методике проектирования таких заданий представлены два варианта.

Вариант 1. Использование метода критических ситуаций при конструировании кейса. В научной литературе такие задания именуют по-разному: кейс-тестинг, строгие оценочные кейсы [3, с. 179].

При решении задач данного типа испытуемому предлагается предложить варианты решения профессиональной проблемы, аргументировав, почему именно эти варианты он считает уместными для решения задачи. Соответственно, задания с использованием метода критических ситуаций предполагают развернутый ответ. Такие кейсы отчасти позволяют оценить аналитические способности студентов, развитие способности к критическому мышлению.

Ниже представлен пример задания, спроектированного исходя из рассматриваемой модели. Подобные задания предлагаются к решению студентам направления подготовки 39.03.01 «Социология» в рамках государственной итоговой аттестации и включаются отдельным пунктом в программу государственного экзамена.

Пример задания.

Задание 1.

Эффективность приемной кампании является сегодня одним из ключевых факторов, обеспечивающих вуз качественными и мотивированными абитуриентами, а затем и студентами, нацеленными на высокие результаты в учебе, опережающее трудоустройство по специальности и будущую успешную трудовую деятельность. Кроме того, эффективность приемной кампании непосредственно влияет на рейтинг вузов России. Результативность приемной кампании зависит от различных факторов. В некоторых университетах для принятия управленческих решений и измерения эффективности приемной кампании используют методы социологических исследований.

В университете N было проведено исследование, целью которого являлось определение эффективности используемых инструментов привлечения абитуриентов. При проведении исследования социологи выделили несколько задач, одна из которых звучала так: определить причины выбора вуза абитуриентами. В ходе исследования было выявлено, что пятью основными причинами выбора университета являлись: наличие желаемого направления подготовки (58 %), баллы ЕГЭ (33,7 %), государственный статус вуза (35,5 %), месторасположение вуза (32,6 %), набор экзаменов для поступления (31,3 %).

Вопросы:

1. Определите, какой метод исследования использовался при проведении исследования. Какие дополнительные методы можно использовать при изучении эффективности приемной кампании в университете?

2. Предложите иные задачи, которые необходимо поставить в данном исследовании.

3. С чем связаны полученные результаты исследования основных причин выбора вуза абитуриентами? Обоснуйте свой ответ.

4. Какие способы визуализации адекватно использовать при представлении результатов, касающихся причин выбора университета?

5. Какого характера рекомендации может дать социолог при проведении подобного исследования?

Представленный оценочный конструкт направлен на измерение уровня овладения выпускниками профессиональными компетенциями, а именно: *ПК-2* – способен к анализу, обработке, интерпретации и визуализации резуль- татов социологических исследований социальных явлений и процессов для представления их заказчику или целевой аудитории, в том числе научной общественности; *ПК-3* – способен на основе результатов социологических исследований описывать, объяснять, прогнозировать состояние социальных явлений и процессов, составлять аналитические решения и давать рекомендации по их управлению и совершенствованию; *ПК-4* – способен подготовить проектное

предложение для проведения социологического исследования об актуальных социальных явлениях и процессах.

Вариант 2. Использование метода критических ситуаций в заданиях, в ходе выполнения которых испытуемому следует выполнить те или иные действия (performance tasks). Performance assessment («проверка делом») – способ измерения эффективности обучения, где обучающийся должен выполнить практическое задание, требующее вовлечения комплекса знаний, умений и установок [10, с. 78]. Такие задания рассматриваются как более подходящие для оценки профессиональных компетенций, чем традиционные задания с множественным выбором, поскольку они представляют проблему в определенном контексте и предполагают ответы, сходные с теми, которых требуют от человека его профессиональная деятельность и повседневная жизнь. Задания по типу performance tasks описывают непрерывные действия, разворачивающиеся во времени, точно так же, как они происходят в реальной жизни, а не отдельные составляющие этих действий. В данном вопросе раскрывается необходимость использования доказательного подхода, на основе которого будет осуществлен поиск достаточных оснований того, что испытуемый справился с критической ситуацией не случайно, а обоснованно, применив сформированные профессиональные компетенции [4, с. 2].

Для организации такого вида оценивания в современных условиях необходимо применение инновационных инструментов [7, 8]. Например, можно использовать TEI (Technology Enhanced Items – технологически усовершенствованные типы заданий) – задания компьютерного теста, которые предполагают специализированное взаимодействие для получения ответа и (или) сопутствующих данных об ответе. Такие задания направлены на измерение сложных конструктов [11, с. 202]. Трудность в проектировании TEI заключается в проработке сценариев и исчерпывающих критериев оценивания [5]. Пример подобного оценочного инструмента представлен в статье К.В. Тарасова и Е.А. Орел [11, с. 204].

Заключение. Сегодня профессиональное сообщество, занимающееся вопросами образовательного оценивания и педагогических измерений, идет по пути поиска и определения релевантных подходов к оцениванию результатов не просто обучения, а подготовки к определенному виду деятельности, прежде всего профессиональному. Задача поиска релевантных способов и технологий измерения сложных конструктов – компетенций продиктована принципами объективности и независимости, которые выдвигаются образовательным законодательством – ст. 59 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Проведенное исследование дает возможность обнаружить преимущества использования метода критических ситуаций в проектировании заданий для оценивания универсальных и профессиональных компетенций студентов. Разработка заданий с использованием методов доказательной аргументации, в свою очередь, позволит обеспечить возможность глубже проникнуть в суть процессов, происходящих при решении испытуемыми профессиональных задач. Адаптация заданий, содержащих критические ситуации, в компьютерный

тест сценарного типа позволит увеличить радиус оценки, т. е. зафиксировать и измерить сложные конструкты, такие как универсальные компетенции, а также обеспечит повышение интерактивности, реалистичности, сложности заданий, при этом частично автоматизировав скоринг.

Результаты исследования в дальнейшем станут основой для проведения масштабируемых аттестационных процедур, определения оценок надежности и валидности получаемых результатов выполнения заданий на основе метода критических ситуаций и их внедрения в образовательную практику. Алгоритм формулировки профессиональных компетенций и вместе с этим проектирование подходящих оценочных инструментов для их измерения у выпускников вузов представляют собой актуальную задачу теории и методики профессионального образования.

Литература

1. Бусыгина Н.П. Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании / Н.П. Бусыгина, А.В. Горобцова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 117–127. – DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2021260609.

2. Воронова Т.А. Актуальные направления в оценивании готовности выпускников к профессиональной педагогической деятельности / Т.А. Воронова, А.А. Малыгин // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 12. – С. 10–16.

3. Дроботенко Ю.Б. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования / Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 174–182.

4. Ефремова Н.Ф. Аргументации и доказательства надежности оценок компетенций студентов / Н.Ф. Ефремова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 2. – С. 43–50. – DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-43-50.

5. Звонников В.И. О доказательном подходе и его видах в образовании / В.И. Звонников, А.А. Малыгин, М.Б. Челышкова // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2021. – Вып. 2. – С. 46–52.

6. Казакова Е.И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127–135.

7. Малыгин А.А. Современные практики оценивания результатов обучения в высшем образовании / А.А. Малыгин, Е.А. Соловьева, Ю.Ю. Травина // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2021. – № 4 (42). – С. 3–13.

8. Малыгин А.А. Современные форматы образовательного тестирования / А.А. Малыгин // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 6. – С. 15–18.

9. Малыгин А.А. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации / А.А. Малыгин, М.Б. Челышкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 1 (89). – С. 7–23. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23.

10. Смыслова С. Проектирование образовательного опыта / С. Смыслова. – М., 2022. – 320 с.

11. Тарасова К.В. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий / К.В. Тарасова, Е.А. Орел // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 187–212.

12. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение. Синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 млн школьников / Дж.А.С. Хэтти; пер. с англ. Н.В. Селивановой; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. – М.: Национальное образование, 2017. – 495 с.

13. Crocker L. Introduction to Classical and Modern Test Theory / L. Crocker, J. Algina. – Pacific Grove: Wadsworth, 2006. – 527 p.

14. Mislevy R. Evidence and Inference in Educational Assessment / R. Mislevy // Psychometrika. – 1994. – Vol. 59. – No. 4. – P. 439–483. – URL: https://doi.org/10.1007/BF02294388.

УДК 378.146

А.А. Малыгин, кандидат педагогических наук, доцент, ректор,
руководитель Ивановского научного центра
Российской академии образования,
А.Л. Строготяну, аспирант,
Ивановский государственный университет,
г. Иваново, Россия

ОЦЕНИВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Нынешнее общество призвано соответствовать концепции инклюзивного образования, которая основывается на индивидуальных образовательных потребностях личности, толерантности и обеспечении всеобщего доступа к образовательным ресурсам. В последнее время быстро растет понимание того, что люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются не источниками проблем, а ресурсами, которые развивают общество. В связи с этим остро стоит проблема нехватки квалифицированных профессионалов в области коррекционной педагогики. Это связано с готовностью будущих специалистов к работе в инклюзивной среде. Педагог инклюзивного образования должен обладать специфическими знаниями, быть готовым решать профессиональные задачи, адекватно реагировать на ситуации, преодолевать страх и сомнения перед неизвестностью. Таким образом, готовность будущего педагога к работе в инклюзивном образовании играет ключевую роль и взаимосвязано с формированием инклюзивной компетентности, которая раскрывается через совокупность теоретических знаний и практического опыта педагогической деятельности. Необходимо создавать особе условия для студентов, которые выбирают педагогическую деятельность как один из основных видов профессиональной деятельности, для формирования у них готовности к работе в условиях инклюзивного образования. С целью минимизации дефицита в профессиональных кадрах, готовых осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, на базе Ивановского государственного университета с 2018 г. организуется подготовка специалистов по дополнительной профессиональной программе «Дизайнеры инклюзивный среды» с присвоением соответствующей дополнительной квалификации.* ***Целью исследования*** *является представление опыта подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями и методики определения готовности будущих педагогов – выпускников Ивановского государственного университета (ИвГУ) к работе в условиях инклюзивного образования.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы, представленные анализом литературных источников по предмету исследования; педагогическое наблюдение за процессом формирования готовности будущих педагогов к инклюзии на основе дополнительной профессиональной программы. В качестве эмпирического метода использовалось анкетирование студентов педагогических специальностей. Качественный и количественный анализ представляли статистические методы. В исследовании приняли участие 114 студентов.* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные результаты исследования позволяют сказать, что для формирования готовности у всех будущих педагогов и тех, кто рассматривает педагогическую деятельность как основной вид профессиональной деятельности, следует вводить модуль, содержание которого будет полностью соответствовать поставленной проблематике. При этом под модулем понимается теоретический курс, практическая подготовка и весь методический арсенал для преподавателей этого модуля,*

в том числе и инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности инклюзивной компетентности. ***Результаты исследования*** *могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, включающих методологии теоретической и практической подготовки педагогов специального образования.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, готовность, инклюзивная компетентность, дизайнеры инклюзивной среды, образовательная среда, практика.*

A.A. Malygin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
Head of the Ivanovo Scientific Center
of Russian Academy of Education,
A.L. Strogotyanu, Postgraduate Student,
Ivanovo State University,
Ivanovo, Russia

ASSESSING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. *The current society is called upon to comply with the concept of inclusive education, which is based on the individual educational needs of the individual, tolerance and ensuring universal access to educational resources. Recently, there has been a rapidly growing understanding that people with disabilities are not sources of problems, but resources that develop society. In this regard, there is an acute problem of lack of qualified professionals in the field of correctional pedagogy. This is due to the readiness of future specialists to work in an inclusive environment. The teacher of inclusive education must have specific knowledge, be ready to solve professional problems, adequately respond to situations, overcome fear and doubts of the unknown. Thus, the readiness of a future teacher to work in inclusive education plays a key role and is interconnected with the formation of inclusive competence, which is revealed through a combination of theoretical knowledge and practical experience in pedagogical activity. It is necessary to create special conditions for students who choose pedagogical activity as one of the main types of professional activity, in order to form their readiness to work in an inclusive education environment. In order to minimize the deficit in professional personnel ready to carry out pedagogical activities in the conditions of inclusive education, since 2018 Ivanovo State University has been organizing the training of specialists under the additional professional program "Inclusive Environment Designers" with the assignment of the appropriate additional qualification.* ***The aim of the study*** *is to present the experience of preparing future teachers for professional activities with children with special educational needs and methods for determining the readiness of future teachers – Ivanovo State University (IvSU) graduates to work in an inclusive education environment.* ***Research methods:*** *theoretical methods presented by the analysis of literary sources on the subject of research; pedagogical observation of the process of formation of future teachers' readiness for inclusion on the basis of an additional professional program. Questioning of students of pedagogical specialties was used as an empirical method. Qualitative and quantitative analysis was represented by statistical methods. The study involved 114 students.* ***Discussion and conclusions.*** *The results of the study allow us to say that in order to form the readiness of all future teachers and those who consider pedagogical activity as the main type of professional activity, a module should be introduced, the content of which will fully correspond to the problem posed. At the same time, a module is understood as a theoretical course, practical training and the entire methodological arsenal for teachers of this module, including tools that allow assessing the level of formation of inclusive competence.* ***The results of the study*** *can be used in the development of curricula, work programs, including methodologies for theoretical and practical training of teachers of special education.*

Keywords: *inclusive education, readiness, inclusive competence, inclusive environment designers, educational environment, practice.*

Введение. Модернизация педагогического образования предполагает значительное обновление его содержания в соответствии с требованиями времени и потребностями субъектов образования. С 80-х гг. XX в. на смену идеи интеграции приходит убежденность в необходимости инклюзии. Поэтому признание инклюзии является ключевым фактором всеобщего доступа к образованию. Инклюзивная стратегия приводит к отказу от специализированных учреждений во многих странах, включению детей с особенностями в социальное окружение, изменение мировоззрения и философии общества. Именно инклюзия способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий, выявлению ценности каждого ребенка и его возможностей. В связи с включением детей в общую систему образования появляется проблема отсутствия специалистов, способных проектировать безбарьерную инклюзивную среду и оказывать квалифицированную помощь детям с особенностями в развитии. Данные факты позволяют выявить противоречие между современными требованиями к будущим педагогам и формированием готовности и компетентности для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический анализ литературы. Официальная статистика численности людей с инвалидностью, согласно данным Росстата, составляет 10,86 млн человек [3]. Результаты российских (Н.А. Першина, М.В. Шамардина, С.В. Алехина) и зарубежных (А. Де Боэр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт, Дж.-Р. Ким, Т. Брендон, Д. Чарлтон) исследований указывают на то, что буду- щие педагоги не готовы к реализации инклюзивных практик. Более того, педа- гогам не хватает психолого-педагогических знаний основ коррекционного обу- чения, индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, психологии общения и межличностных отношений [2, с. 54]. Все это лишь убедительно подтверждает вывод о необходимости подготовки высококвалифицированных специалистов, создании для них условий для адаптации к данной профессиональной деятельности и постоянном психолого-педагогическом сопровождении на протяжении всего обучения.

Под инклюзивной готовностью В.В. Хитрюк понимает «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [4, с. 81].

Зачастую связывают между собой понятия «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность». Под инклюзивной компетентностью мы будем понимать состоявшееся качество личности, совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, практической готовности к решению задач профессионального характера, а также способность к самоанализу и саморазвитию будущих педагогов в условиях инклюзии [1, с. 221].

В одной из работ Дж.-Р. Кима показан положительный результат комбинированной подготовки специалистов, получающих при завершении обучения квалификацию для работы в общем и специальном образовании. Данные выпускники показывали более положительное отношение к инклюзии и готовность к созданию специальной среды для адаптации учащихся с ограниченны-

ми возможностями здоровья, чем выпускники отдельных образовательных программ [5, с. 367].

Таким образом, задача Ивановского государственного университета заключается в обучении студентов инклюзивным практикам, основанным на доказательных методах. Студенты осваивают специальное образование по дополнительной профессиональной программе с присвоением квалификации дизайнера инклюзивной среды.

Цель исследования. Говоря об эффективности профессиональной деятельности, возникает вопрос, какие условия подготовки будущих педагогов специального образования необходимо создать, чтобы сформировать высокий уровень психологической и педагогической готовности к работе в условиях инклюзии? В связи с этим целью настоящего исследования стало представление опыта подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями и методики определения готовности будущих педагогов – выпускников Ивановского государственного университета к работе в условиях инклюзивного образования.

База исследования. В исследовании приняли участие 114 студентов (83 % – женский пол, 17 % – мужской) Ивановского государственного университета. Выборка была представлена студентами третьего, четвертого и пятого курсов программ бакалавриата и специалитета, магистрантами и аспирантами по направлениям подготовки в области науки об образовании.

Методы и методики исследования: теоретические методы (анализ литературных источников по предмету исследования), педагогическое наблюдение за процессом формирования готовности будущих педагогов к инклюзии, эмпирические методы (анкетирование), качественный и количественный анализ полученных результатов.

Анкетирование состояло из 23 вопросов, которые были разделены на 5 основных блоков задач: изучение уровня информированности будущих педагогов о термине «инклюзивное образование», выявление источников получения информации об особенностях инклюзивного образования, определение личного отношения студентов к проблеме инклюзии, изучение личного и профессионального опыта взаимодействия с детьми с особенностями в развитии в условиях инклюзии, оценка роли Ивановского государственного университета в формировании у студентов педагогических компетенций и готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования. Первый блок вопросов был направлен на изучение уровня информированности будущих педагогов об инклюзивном образовании. Большинство респондентов (90 %) под инклюзивным образованием понимают возможность включения любого ребенка вне зависимости от его психологических, физических, интеллектуальных, эмоциональных и иных особенностей в среду нормально развивающихся сверстников. Респонденты утверждают, что инклюзия способствует адаптации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако 10 % студентов затруднились дать четкое определение данному термину.

Отношение общества является ключевым аспектом принятия особенностей каждого человека. Ребенок от природы рождается уже с определенными зачатками образования, необходимо только подобрать верную воспитательную тактику для его подготовки к будущей жизни. В этом может поспособствовать окружение, в котором находится человек. Поэтому так важно, чтобы каждый ребенок имел право включаться в окружающий мир, учился жить в контакте с людьми. Все это способствует развитию людей с ограниченными возможностями здоровья, их самосовершенствованию, постепенному принятию себя в мире и поиску единомышленников. Большая часть респондентов Ивановского государственного университета (49,1 %) считает, что общество пока не готово к включению людей с ограниченными возможностями здоровья в социум, оно, скорее всего, создает только видимость деятельности. 42,1 % студентов утверждают, что общество настроено на постепенное решение проблем инклюзии. 44,7 % будущих педагогов считают, что за 5 лет отношение к инклюзии изменилось в лучшую сторону. Людям необходимо учиться терпимости, толерантности, доброму отношению друг к другу.

Существуют разные мнения по поводу инклюзивного образования, но 79,8 % респондентов согласны с тем, что оно помогает детям лучше понимать друг друга. Учитель, освоивший методики обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, сможет выстроить его диалог со сверстниками, адаптировать его к окружающей среде, т. е. быстрее найдет эффективный индивидуальный подход к каждому ребенку. С этим согласны 61,4 % будущих специалистов.

Следующий блок вопросов помог определить источники получения информации об инклюзивном образовании (рис. 1). Большая часть студентов (26 %) знакомится с инклюзией в университете на лекциях и практических занятиях благодаря своим вузовским наставникам. Мало кто из респондентов (4 %) действительно заинтересован в самостоятельном изучении данной стороны образования.

Рис. 1. Источники получения информации об инклюзивном образовании

Третий блок вопросов опирался на изучение личного отношения студентов к проблеме инклюзии. Знание о людях с ограниченными возможностями здоровья и овладение навыками их обучения и воспитания должны находиться

в единстве с осмыслением педагогом его собственного отношения к поставленной проблеме. Именно внутриличностная мотивация становится определяющей в профессиональном выборе и дальнейшей профессиональной деятельности будущих инклюзивных педагогов. Поэтому на вопрос «Как вы можете описать свое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья?» большинство респондентов ответили: доброжелательно (56,1 %), с сочувствием (20,2 %), с уважением (14 %). 38,8 % студентов положительно относятся к обучению и работе особенных людей в окружающей среде, но многих респондентов (48,2 %) устраивают не все аспекты такого включения. Если бы в студенческий или рабочий коллектив пришел человек с особенностями в развитии, то большинство респондентов (47,4 %) были бы рады новому человеку. Почти столько же студентов (43,9 %) написали, что отнеслись бы к включению безразлично. Это большой процент студентов, с которыми необходимо работать педагогам, чтобы помочь им осознать факт перемен в образовательных учреждениях. Изменения личностного отношения студентов к проблеме инклюзии будут приводить к их современному профессиональному становлению, расширять границы своего педагогического поля.

Будущие специалисты выделили следующие достоинства (плюсы) и недостатки (минусы) инклюзивного образования (табл. 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки инклюзивного образования (по мнению студентов)

Достоинства	Недостатки
Возможность взаимодействовать с социальным окружением	Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении нуждается в тьюторе
Быстрая социальная адаптация	Недостаточная компетентность педагогов, отсутствие соответствующих знаний для сопровождения людей с особенностями в развитии
Равенство прав на получение образования	Неприятие учениками ребенка с особенностями здоровья и возможный буллинг на этой почве, что может привести к психологической травме
Возможность формирования коммуникативных, социальных и академических навыков у людей с ограниченными возможностями здоровья	Не всегда объективная оценка учащегося со стороны обучающего состава в силу проявления снисходительности к нему по состоянию здоровья
Повышение самооценки ребенка с особенностями здоровья, появление у него уверенности в себе	Отставание в обучении из-за сложности программ, которые необходимо адаптировать
Воспитание толерантности и гуманного отношения общества	Условия многих школ не соответствуют требованиям инклюзии
Для учителей инклюзия – это способность «прокачать» свои педагогические навыки	Повышение нагрузки на учителей

Особое внимание среди недостатков следует уделить отсутствию квалифицированных кадров специального образования. Больше половины студентов

считают, что в Ивановской области недостаточно специалистов по работе с детьми с особенностями (рис. 2). Данный факт свидетельствует о наличии противоречий между современными требованиями к будущим педагогам, которые подразумевают формирование готовности и компетентности для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и недостаточной разработанностью теоретико-методической и практической базы, психолого-педагогического сопровождения и организационно-педагогического обеспечения подготовки педагогов к сопровождению инклюзии. Поэтому 36 % респондентов утверждают, что пойдут работать в инклюзивном образовании только на условиях достаточной профессиональной переподготовки (рис. 3).

Рис. 2. Достаточно ли в Ивановской области специалистов по работе с детьми с особенностями

Рис. 3. Согласие студентов Ивановского государственного университета работать в группе с детьми с особенностями

Треть опрошенных (32,5 %) считает, что Ивановский государственный университет осуществляет качественную профессиональную подготовку специалистов коррекционной педагогики. Однако многие будущие специалисты (41,2 %) предлагают сделать ее более основательной и системной. Поэтому четвертый блок анкетирования был посвящен оценке роли Ивановского государственного университета в формировании у студентов педагогических компетенций и готовности к работе в условиях инклюзии.

В классическом университете ведется подготовка дизайнеров инклюзивной среды, которые будут уметь проектировать комфортную образовательную систему для детей с ментальными особенностями. За 5 лет реализации образовательной программы частью инклюзивной среды смогли стать 40 студентов. Разработанная университетом программа дает возможность получить не только теоретические знания, но и практические навыки преподавания и организации инклюзивной среды. Теоретический блок обучения освоили 13 студентов. Включиться в наблюдательную практику решились 17 будущих специалистов. Активно взаимодействовать со всеми субъектами программы (детьми с ОВЗ, их родителями, педагогами-практиками, кураторами) и попробовать решить проблему конкретного ребенка отозвались 10 студентов.

Один из вопросов анкеты был посвящен информированности студентов о программе переквалификации. 63,2 % респондентов ничего не слышали о данной профессиональной переподготовке. Возможно, это связано с большим потоком цифровой информации, с которой студенты встречаются ежедневно.

Пятый блок вопросов был направлен на изучение личного и профессионального опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо было выявить частоту общения будущих специалистов с людьми с особенностями в развитии. 60,5 % респондентов ответили, что редко сталкиваются в повседневной жизни с особенными людьми, но они встречаются среди знакомых 45,6 % респондентов.

Студенты зачастую приходят повышать свою квалификацию не по причине готовности к взаимодействию с особенными людьми, а просто из-за интереса к новым тенденциям образования. Бывают и исключения, когда на обучение приходят родители детей с ограниченными возможностями здоровья для получения новых знаний и помощи в работе со своим ребенком. Поэтому респондентам предложили рассказать об опыте в инклюзивном образовании. Как и предполагалось, основная часть студентов такого опыта не имеет (рис. 4).

Будущим специалистам было предложено самостоятельно оценить уровень своей личной готовности к преподаванию в инклюзивной образовательной среде по шкале от 1 до 7. 12,3 % студентов определили свою готовность на уровне 1, 28,9 % – на уровне 4. Только 3,5 % действительно ощущают себя комфортно в выборе своей профессии. Далее необходимо было изучить, как респонденты соотносят между собой психологическую и профессиональную готовность. С этой целью был задан вопрос: «Считаете ли вы себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» Мнения студентов разделились (рис. 5). 43,9 % считают, что готовы психологически, но чувствуют недостаток профессиональных навыков. Только 12,3 % считают, что их профессиональных и психологических особенностей будет достаточно для преподавания в инклюзивной среде.

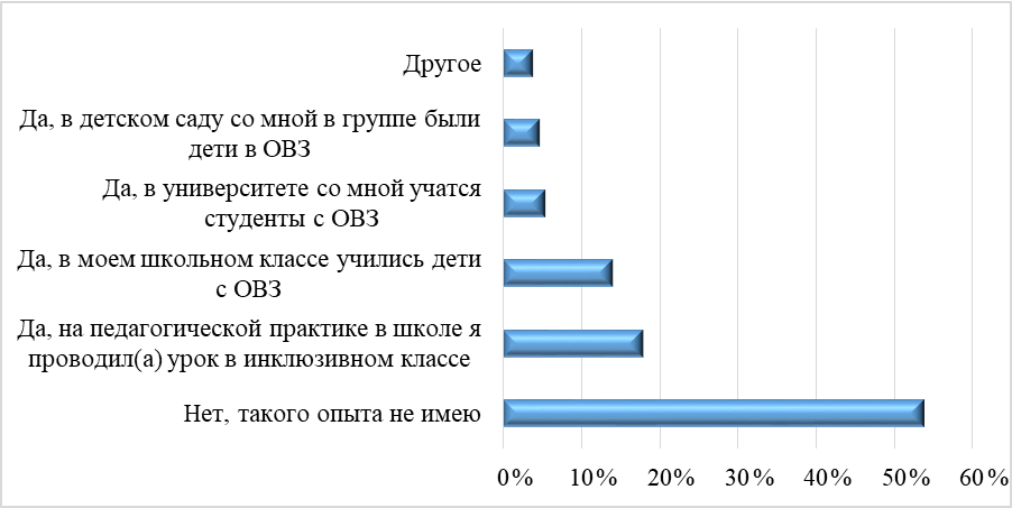


Рис. 4. Опыт студентов в инклюзивном образовании

Рис. 5. Психологическая и профессиональная готовность студентов к работе с детьми с особенностями

Нынешняя система образования переживает непрерывное развитие, что требует от учителей гибкости и готовности к переменам. По данным показателям можно судить о том, что многие студенты пока не готовы адаптироваться под веяние времени. Им необходимы знания по коррекционной педагогике и психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, чтобы чувствовать себя уверенно и комфортно в своей профессиональной деятельности.

Заключение. Результаты анкетирования студентов и выпускников Ивановского государственного университета позволяют заключить, что педагоги до сих пор остаются профессиональной группой, которая консервативно относится к инклюзивному образованию и не готова к работе в таких условиях. Причем студенты в большинстве случаев не имеют опыта общения с особенными детьми.

Появляется необходимость введения дополнительных образовательных программ, создания методической базы и оценочного инструментария с целью расширения знаний об инклюзии, передачи практического опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, решения задач при-

кладного характера, преодоления внутренних барьеров и быстрой адаптации к постоянно меняющимся условиям. Даже сами студенты признают, что пойдут работать в сферу инклюзивного образования только с достаточной профессиональной базой. На данный момент в этой сфере наблюдается острая нехватка компетентных педагогов.

Отношение педагогов к инклюзии изменится только тогда, когда изменится общество. Оно должно принять равенство всех людей, воспитывать друг в друге нравственные качества, доброжелательность и гуманное отношение к окружающим.

Литература

1. Дельцова И.А. Инклюзивная компетентность как составляющая общепрофессиональной компетентности педагога / И.А. Дельцова // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Москва, 18–19 февраля 2016 г.). – М.: Дело, 2017. – С. 218–225.

2. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования / Е.В Кетриш. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. – 120 с. – URL: http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2 (дата обращения: 11.02.2023).

3. Федеральная государственная информационная система «Федеральный реестр инвалидов» (ФГИС ФРИ). – М., 2016. – URL: https://sfri.ru/ (дата обращения: 26.02.2023).

4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1-1. – С. 80–84.

5. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – No. 3. – P. 355–377.

УДК 378.147

А.И. Миндубаев, магистрант,
И.И. Голованова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. *В статье анализируются различные подходы к определению структуры адаптационной готовности и основных ее компонентов. На основании проведенного опроса обучающихся, результаты которого представлены в статье, были выявлены факторы и барьеры межкультурной адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе. Проведенное исследование легло в основу создания сайта для иностранных абитуриентов и студентов, решивших обучаться в российских вузах. Наш сайт помогает не просто подготовиться к особенностям обучения в местных вузах, но и решать возникающие при адаптации сложности.*

Ключевые слова: *иностранные студенты, межкультурная адаптация, готовность к обучению, структурные компоненты адаптационной готовности.*

A.I. Mindubaev, Master's Student,
I.I. Golovanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

FACTORS AND BARRIERS OF INTERCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO RUSSIAN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article analyzes different approaches to determining the structure of adaptation readiness and its main components. Based on the survey of students, the results of which are presented in the article, the factors and barriers of intercultural adaptation of foreign students to study at Russian universities were identified. The conducted research was the basis for creating a website for foreign applicants and students who have decided to study at Russian universities. Our site will help not only to prepare for the peculiarities of studying, but also to solve the difficulties that arise during adaptation.*

Keywords: *international students, intercultural adaptation, readiness to learn, structural components of adaptation readiness.*

На сегодняшний день основное внимание российских университетов направлено на развитие международного сотрудничества и привлечение иностранных студентов. Ожидается, что это повысит позиции России на мировом рынке образовательных услуг, внесет вклад в развитие науки и образования во всем мире, а также обеспечит рост международного влияния за счет подготовки кадров для иностранных государств.

Результатом данной политики стал постепенный рост интереса иностранных студентов к получению высшего образования в России. Так, по подсчетам Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в 2020 г. общее число иностранных граждан, обучающихся в вузах России, составило 315 тыс., в 2021 г. – 324 тыс., в 2022 г. – 351 тыс. В рамках национального проекта «Образование» к 2024 г. ожидается увеличение числа иностранных студентов до 425 тыс.

Подобные тенденции в развитии российского высшего образования актуализируют проблему адаптационной готовности иностранных граждан к учебной деятельности в российских вузах. С.Л. Рябкова отмечает, что 40 % иностранных студентов первого курса испытывают трудности при адаптации к новой социокультурной среде, а 10 % студентов отчисляются из университета до конца учебного года из-за стресса, связанного с новыми условиями жизни и языковыми проблемами.

Цель данного исследования: выделить основополагающие компоненты адаптационной готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе, выявить степень их сформированности у иностранных студентов, учащихся в российских вузах, определить барьеры, препятствующие процессу формирования адаптационной готовности, и отношение иностранных учащихся к веб-сайту как средству формирования адаптационной готовности.

М.В. Григорьева определяет адаптационную готовность как «способность человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в изменяющихся условиях» [2]. Подводя опре-

деление Григорьевой под контекст обучения в вузе, Е.А. Бондарь интерпретирует адаптационную готовность иностранных студентов к обучению как «совокупность у субъекта определенной сформированной системы знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления ведущей для данного возраста и/или индивидуально значимой деятельности в изменяющихся условиях образовательной среды» [1].

Формирование адаптационной готовности происходит через «поэтапное формирование компонентов адаптационной готовности, которые обеспечивают личности адаптационный потенциал» [5]. Однако однозначной трактовки структуры адаптационной готовности существовать не может, так как процесс формирования готовности субъективен, что исключает возможность создания точного списка структурных компонентов [11, 12]. Так, большинство исследователей выделяют группы, состоящие из 3–6 компонентов, которые тем не менее могут сильно различаться. Е.А. Бондарь выделяет 5 компонентов адаптационной готовности, к которым относит мотивационно-адаптационный, когнитивно-познавательный, операционно-оценочный, эмоционально-волевой и информационный компоненты [1]. С.А. Иванчин и В.В. Константинов, в свою очередь, выделяют четыре компонента: мотивационный, социально-психологический, адаптационный и деятельностный [6]. А.Ю. Егорова говорит о существовании мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов [4]. Опираясь на выявленные исследователями наиболее значимые показатели и барьеры адаптационной готовности к обучению, выделим ее основные структурные компоненты.

Так, авторы в первую очередь обращают внимание на мотивационную составляющую адаптационной готовности, проявляющуюся в стремлении предпринять какие-либо действия для успешной адаптации к образовательной среде. Более того, Р.М. Шамионов считает этот компонент «ключевым для сохранения актуальности всех иных составляющих адаптационной готовности» [11]. Как правило, проблемы, связанные с поддержанием мотивации, сильнее всего проявляются на втором курсе обучения.

Лингвистический барьер, выраженный в недостаточном знании русского языка как средства общения и эффективного усвоения профессиональной информации, является одной из основных проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты. Трудности с овладением языком характерны для первых курсов обучения.

Межкультурная адаптация иностранного студента сопряжена с социальными (несформированность социально-бытовых навыков, отсутствие контактов с социальной средой, незнание поведенческих особенностей и традиций жителей России) и психологическими (страх перед новыми условиями жизни, потребность в общении, этническая нетерпимость) трудностями [8], которые остаются значимыми на первом и втором курсах обучения. В.В. Константинов и С.А. Иванчин утверждают, что формирование адаптационной готовности развивает новые социально-психологические качества, позволяющие «разделять и усваивать ценности культуры, среды, формировать глубинные внутренние установки и руководствоваться ими в деятельности» [7].

Не менее важную и распространенную проблему представляет собой отсутствие страноведческой информации и знаний о культуре России и о формах, методах обучения в вузе. С подобными трудностями сталкиваются в той или иной степени все иностранные студенты начальных курсов.

Опираясь на проведенный анализ научных источников, мы выделили основные структурные компоненты адаптационной готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе, которые будут являться базовыми при разработке веб-сайта, направленного на сопровождение студентов из-за рубежа, выбравших обучение в России. К ним относятся: мотивационный, когнитивный, операционный и социально-психологический компоненты.

Мотивационный компонент адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе характеризуется потребностью студента в обучении в России, в общении на русском языке, а также осознанием собственных целей учебной деятельности, желанием приспособиться к новым социокультурным условиям и стремлением к саморазвитию и самообразованию.

Когнитивный компонент адаптационной готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе представлен полнотой и прочностью сформированных знаний о России, ее культурных особенностях, системе российского высшего образования.

Операционный компонент адаптационной готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе включает в себя владение русским языком для усвоения учебной информации и проведения вербальных операций, а также способность включаться в коммуникацию, поддерживать речевое общение и выполнять учебные действия на русском языке.

Социально-психологический компонент адаптационной готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе отражает приспособленность к новым бытовым, социальным и психологическим условиям, отсутствие культурных барьеров с представителями других культур, этническую толерантность, отсутствие психологической напряженности и боязни взаимодействия с людьми из разных стран, готовность к изменению поведения ради успешного общения, понимание речевого поведения других людей.

Для определения степени готовности иностранных студентов к обучению в российских вузах с опорой на выделенные и содержательно определенные компоненты готовности нами была разработана анкета. Опрос был проведен среди 113 иностранных студентов, обучающихся в Казанском (Приволжском) федеральном университете и Казанском государственном медицинском университете (Республика Татарстан). Возраст респондентов – 18–35 лет. Гендерное соотношение – 49,6 % студентов женского пола против 50,4 % студентов мужского пола. Анкета состояла из 20 вопросов, касающихся степени сформированности каждого компонента адаптационной готовности (по 5 вопросов на каждый компонент). Респондентам предлагается оценить по шкале от 1 до 10 степень их мотивации к обучению в России, степень желания вступать в коммуникацию с представителями других стран, степень их знакомства с культурой России, русским языком, системой высшего образования и др. Кроме того, опрос включал 6 статистических вопросов, касающихся возраста,

пола, вуза и специальности, причины выбора специальности, проблем, с которыми сталкиваются студенты во время учебы, потенциала веб-сайта как средства формирования адаптационной готовности к обучению, а также вопрос, предлагающий студентам оценить общий уровень их готовности к обучению. При составлении опросника мы опирались на следующие методики: «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского [13], «Оценка межкультурной компетенции китайских студентов» Л. Нюэрфулати [10], «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [3].

Анализ ответов иностранных студентов, прошедших опрос, позволил нам прийти к следующим результатам:

1. Средние баллы адаптационной готовности по структурным компонентам (в порядке убывания): мотивационный – 8,0; социально-психологический – 7,8; операционный – 7,29; когнитивный – 7,28.

2. Общий средний балл студентов по самооценке адаптационной готовности составил 8,5, при этом средний балл по сумме компонентов составил всего 7,63.

3. Общий средний балл (по самооценке готовности) у студентов женского пола составил 8,55, у студентов мужского пола – 8,45.

4. Разница в уровне сформированности мотивационного и когнитивного компонентов: у студентов женского пола – 7,7 и 7,4, у студентов мужского пола – 8,3 и 7,16 соответственно.

5. Средний балл (по самооценке готовности) у студентов до 20 лет равен 8,8, у студентов 20–27 лет – 8,4, у студентов 28–35 лет – 7,8.

Основными причинами выбора России в качестве страны обучения стали (по убыванию): качественное образование, престиж, интерес к русскому языку и русской культуре, хорошее владение русским языком, решение родителей, совет знакомых и друзей, территориальная близость.

Основные проблемы, с которыми столкнулись студенты (по убыванию): языковой барьер, несправедливое/плохое отношение преподавателей, неприязнь по национальному признаку, разница в менталитете, чувство одиночества, система образования.

Отношение иностранцев к веб-сайту как средству формирования готовности к обучению (среди респондентов, давших однозначный ответ): положительное – 76,87 %, негативное – 23,13 %.

Проведенное исследование подтверждает наблюдения авторов, отмечавших более высокий уровень мотивации у студентов мужского пола и познаний о стране у студентов женского пола [9], при этом разница в общем уровне адаптационной готовности незначительна (одна десятая балла).

Кроме того, наблюдается влияние возраста студента на процесс формирования его адаптационной готовности: чем моложе студент, тем более высокие показатели готовности он имеет.

Переходя к уровню сформированности отдельных структурных компонентов, мы можем говорить об относительно большой разнице между мотивационным, социально-психологическим и операционным, когнитивным компонентами: 8,0 и 7,8 против 7,29 и 7,28 соответственно. Таким образом, наиболь-

шее внимание при создании веб-сайта следует уделить развитию когнитивного и операционного компонентов адаптационной готовности.

Сравнивая показатели самооценки готовности студентов и совокупности компонентов (8,5 и 7,63), мы можем сделать вывод о влиянии хорошо сформированного мотивационного компонента, вследствие чего студенты проявляют высокую уверенность в собственных возможностях и склонны к переоценке уровня собственной готовности к обучению.

Большинство студентов решают получить высшее образование в России из-за его качества и престижности, а также благодаря интересу к русскому языку и культуре.

Основными барьерами адаптационной готовности являются недостаточный для выполнения учебных заданий уровень владения русским языком, что в первую очередь проявляется в низком уровне сформированности операционного компонента, несправедливое отношение преподавателей, что также влияет на операционный компонент, неприязнь по национальному признаку, мешающая полноценному формированию социально-психологического компонента.

Что касается отношения иностранных студентов к веб-сайту как платформе для формирования адаптационной готовности, то можно говорить о готовности и желании студента работать таким образом.

Необходимо упомянуть об ограничениях, препятствующих проведению более подробного анализа. В опросе отсутствует вопрос о родной стране студента, наличие которого позволило бы сделать выводы об общих региональных проблемах и особенностях формирования адаптационной готовности. Кроме того, опросу не хватает вопроса о количестве времени, проведенного студентом в России, что дало бы возможность отследить темп формирования адаптационной готовности.

Таким образом, успешное обучение иностранных студентов в российском вузе определяется сформированностью адаптационной готовности к обучению, которая, в свою очередь, достигается путем формирования мотивационного, когнитивного, операционного и социально-психологического компонентов.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно говорить о влиянии пола и возраста иностранного обучающегося на процесс формирования его адаптационной готовности. Так, студенты мужского пола показывают более выраженное желание обучаться и разговаривать на русском языке и приспособиться к новым бытовым и социокультурным условиям, в то время как студенты женского пола демонстрируют наличие более полных знаний о России и ее культурных особенностях. Молодые студенты готовы к обучению в России лучше возрастных студентов.

В свою очередь, успешному формированию адаптационной готовности препятствуют такие факторы, как языковой барьер, недружелюбное отношение местного населения к иностранцу, культурные различия.

Так как слабее всего сформированы когнитивный и операционный компоненты, при создании веб-сайта необходимо сконцентрироваться на создании системы учебных заданий, проверяющих уровень усвоения учебной информации, и заданий коммуникативного типа, а также на справочной составляющей

веб-сайта, включающей информацию о культуре России, традициях и нормах поведения и др.

Литература

1. Бондарь Е.А. Адаптационная готовность иностранных граждан к обучению в вузе / Е.А. Бондарь // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2016. – Т. 29. – № 7 (228). – С. 198–202.

2. Григорьева М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды / М.В. Григорьева // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 93–100.

3. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 2. – № 2.

4. Егорова А.Ю. Формирование готовности иностранных студентов к применению информационно-коммуникационных технологий при обучении в техническом вузе / А.Ю. Егорова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.

5. Иванчин С.А. Динамика адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов / С.А. Иванчин // Пензенский психологический вестник. – 2021. – № 1. – С. 82–89.

6. Иванчин С.А. Особенности адаптационной готовности к учебной деятельности иностранных студентов в условиях вузовского образования / С.А. Иванчин, В.В. Константинов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 4 (84). – С. 78–83.

7. Константинов В.В. Теоретические основания изучения адаптационной готовности личности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования / В.В. Константинов, С.А. Иванчин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 64.

8. Максимчук Е.Д. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования / Е.Д. Максимчук // Психология. Психофизиология. – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 34–40.

9. Манькова А.Г. Гендерные особенности адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах / А.Г. Манькова // Международное образование и сотрудничество. – 2019. – С. 110–116.

10. Нюэрфулати Л. Особенности межкультурной компетенции китайских студентов, обучающиеся в российских вузах / Л. Нюэрфулати, И.И. Голованова // VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 24–25 марта 2022 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – С. 258–263.

11. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – № 4. – С. 454–458.

12. Shamionov R.M. Influence of beliefs and motivation on social-psychological adaptation among university students / R.M. Shamionov, M.V. Grigoryeva, A.V. Grigoryev // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 112. – P. 323–332.

13. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: для студентов, школьных психологов, учителей-предметников, классных руководителей / В.А. Сонин. – СПб.: Речь, 2004. – 408 с.

УДК 37.026

Г.Г. Мингазова, старший преподаватель
отделения общего образования ПМЦПКиППРО КФУ,
эксперт Всероссийской комиссии по мониторингу и оценке
функциональной грамотности школьников по направлению
«Естественнонаучная грамотность» (2017–2019),
Казань, Россия

КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. *Повышение качества российского образования является приоритетной задачей современной школы. Формирование и развитие естественнонаучной функциональной грамотности российского школьника надежно укрепит лидерские позиции в мониторинговых исследованиях качества общего образования на различных уровнях. Формирование умений научно объяснять явления, понимать особенности исследования и интерпретировать данные начинается в начальной школе на примерах учебного предмета «Окружающий мир». Развитие групп естественнонаучных умений происходит в основной школе. Каждый учитель-предметник предметной области «Естествознание» помнит об этом и конструирует урок, опираясь на полученные за предыдущие годы знания и умения школьников. Применение заданий контекстного характера способствует межпредметной интеграции в рамках определенной темы урока, пониманию единства окружающего мира. Ситуация, рассматриваемая в определенном контексте, выступает как инструмент развития естественнонаучной грамотности школьника. Задания проектируются по следующей схеме: реальная жизненная ситуация → описание ситуации → проблема → решение проблемы. Рассмотрим это на конкретном примере. В контексте темы «Связь науки и технологий» школьникам предлагается ситуация в проблемном ключе «Реконструкция дорог». Сама ситуация выводится в название задания. Таким образом, достигается понимание школьником того, о чем в данный момент времени пойдет речь на уроке. В небольшом мотивирующем тексте описывается ситуация. Излагается проблема и один из методов ее решения. Например: в стране, где увеличилось количество автомашин, начали реконструкцию одной из автомобильных трасс. Предполагаются четыре и более полосы шириной 3,75 м и обязательная разделительная полоса. Далее школьникам задаются вопросы. Каждый из вопросов направлен на оценку естественнонаучных умений школьника. Прочитайте текст «Реконструкция дорог», расположенный выше. Впишите ответы в соответствующие ячейки таблицы. Топографическая съемка является обязательным этапом исследования местности, где планируется расширение имеющейся дороги. Исследование состоит из трех этапов (перечисляются этапы). Далее приводится список предлагаемых действий (от А до Е), направленных на выполнение этапов исследования. Выберите для каждого этапа два соответствующих ему действия и укажите в следующей таблице буквы, которыми обозначены эти действия. Данный вопрос определяет, насколько у школьника сформировано умение интерпретировать данные, а именно анализировать этапы исследования и выбирать действия, соответствующие каждому из этих этапов. С топографической съемкой как методом исследования конкретной местности школьники знакомятся на уроке географии. Контекстное задание дает возможность применить знания для определения конкретных действий человека в ситуации, где данный метод является ключевым, повышая его познавательную активность в области естественных наук. Школьники, выполнившие диагностическую работу по определению уровня развития естественнонаучных компетенций, отметили, что задания такого рода повышают их мотивацию к изучению учебного материала и меняют их отношение к предмету. Результаты диагностической работы школьников мо-*

гут быть использованы учителями естественнонаучных дисциплин в подготовке дидактических единиц урока.

Ключевые слова: *контекст, естественнонаучная грамотность, компетенция, интерпретация, исследование, мотивация.*

G.G. Mingazova, Senior Lecturer
of Department of General Education of the PMCPKPPRO KFU,
Expert of the All-Russian Commission for Monitoring and Evaluation
of Functional Literacy of Schoolchildren in the Direction
of "Natural Science Literacy" (2017–2019),
Kazan, Russia

CONTEXTUAL TASKS AS A TOOL TO ENSURE THE INTERNATIONAL COMPETITIVENESS OF THE RUSSIAN STUDENT

Abstract. *Improving the quality of Russian education is a priority task of a modern school. The formation and development of natural science functional literacy of Russian schoolchildren will reliably strengthen their leadership positions in monitoring studies of the quality of general education at various levels. The formation of the skills to explain phenomena scientifically, to understand the peculiarities of research and to interpret data begins in elementary school using the examples of the educational subject "The world around us". The development of groups of natural science skills takes place in the primary school. Each subject teacher of the subject area "Natural Science" remembers this and constructs a lesson based on the knowledge and skills of schoolchildren acquired in previous years. The use of contextual tasks promotes interdisciplinary integration within a certain topic of the lesson, understanding the unity of the surrounding world. The situation, considered in a certain context, acts as a tool for the development of a student's natural science literacy. Tasks are designed according to the following scheme: real life situation → description of the situation → problem → solution of the problem. Let's look at a concrete example. In the context of the "Connection of science and technology", schoolchildren are offered a situation in the problematic key of "Reconstruction of roads". The situation itself is displayed in the name of the task. Thus, the student's understanding of what will be discussed at a given time of the lesson is achieved. A small motivating text describes the situation. The problem and one of the methods of its solution are presented. For example: in a country where the number of cars has increased, reconstruction of the highway has begun. Four or more lanes with a width of 3.75 m and a mandatory dividing strip are assumed. Next, students are asked questions. Each of the questions is aimed at assessing the student's natural science skills. Read the text "Reconstruction of roads" located above. Enter the answers in the appropriate cells of the table. Topographic survey is a mandatory stage of the study of the area where the expansion of the existing road is planned. The study consists of three stages (the stages are listed). The following is a list of proposed actions (from A to E) aimed at completing the stages of the study. Select two corresponding actions for each stage and indicate in the following table the letters that denote these actions. This question determines how much the student has the ability to interpret the data, namely, to analyze the stages of the study and make a choice of actions corresponding to each of the stages of the study. Students get acquainted with topographic surveying as a method of studying a specific area at a geography lesson. The contextual task makes it possible to apply knowledge to determine specific actions of a person in a situation where this method is key, increasing his cognitive activity in the field of natural sciences. The students who performed diagnostic work to determine the level of development of natural science competencies noted that tasks of this kind increase their motivation to study educational material and changed their attitude to the subject. The results of the diagnostic work of schoolchildren can be used by teachers of natural sciences in the preparation of didactic units of the lesson.*

Keywords: *context, natural science literacy, competence, interpretation, research, motivation.*

Введение. Повышение качества российского образования является приоритетной задачей современной школы. Формирование и развитие естественнонаучной функциональной грамотности российского школьника надежно укрепит лидерские позиции в мониторинговых исследованиях качества общего образования на различных уровнях. Формирование умений научно объяснять явления, понимать особенности исследования и интерпретировать данные начинается в начальной школе на примерах учебного предмета «Окружающий мир». Развитие групп естественнонаучных умений происходит в основной школе. Каждый учитель-предметник предметной области «Естествознание» помнит об этом и конструирует урок, опираясь на полученные за предыдущие годы знания и умения школьников. Развитие естественнонаучной грамотности основано на применении предметных знаний в решении определенных жизненных задач в проблемном ключе. Применение заданий контекстного характера способствует межпредметной интеграции в рамках определенной темы урока, пониманию единства окружающего мира. Ситуация, рассматриваемая в определенном контексте, выступает как инструмент развития естественнонаучной грамотности школьника.

Теоретический анализ литературы. Контекстные задания применяются в международном мониторинговом исследовании качества образования как инструмент оценки. В книге Андреаса Шляйхера «Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI в.?» приводится анализ результатов такого исследования. Чтобы показать высокий результат в исследовании, обучающие должны экстраполировать свои знания, мыслить за пределами предметных дисциплин и творчески применять свои знания в новых ситуациях. Современный мир больше не вознаграждает человека только за его знания, но вознаграждает за способность действовать на их основе [3, с. 21].

Цель исследования. Контекстный формат заданий отличается от формата заданий, применяемых учителями на уроках для оценивания предметных результатов образования. В связи с этим целью данного исследования является изучение заданий контекстного характера и влияния их применения на уроках в рамках определенной темы на интеграцию предметных знаний в другие области, понимание единства окружающего мира, развитие естественнонаучной грамотности.

База исследования. В исследовании приняли участие обучающиеся 7-х классов в количестве 373 человек.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические – изучение открытых заданий международного мониторингового исследования качества образования, анализ результатов исследования в части естественнонаучной грамотности.

2. Эмпирические – проведение анкетирования. На этапе рефлексии урока был проведен опрос, включающий вопросы «Повышает ли ваш интерес к изучению учебного материала решение на уроке контекстных заданий?», «Изменилось ли ваше отношение к предмету?»

3. Качественный и количественный анализ полученных данных. На уроках биологии, географии и физики школьникам предлагали решить кон-

текстные задания, ориентированные на оценку уровня сформированности естественнонаучных компетенций.

Результаты исследования. Изучение и анализ открытых заданий, предложенных на сайте Центра оценки качества образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (www.centeroko.ru), позволили выстроить схему составления контекстных заданий. Задания проектируются по следующей схеме: реальная жизненная ситуация → описание ситуации → проблема → решение проблемы. Рассмотрим на конкретном примере. В контексте темы «Связь науки и технологий» школьникам предлагается ситуация в проблемном ключе «Реконструкция дорог». Сама ситуация выводится в название задания. Таким образом, достигается понимание школьником того, о чем в данный момент времени пойдет речь на уроке. В небольшом мотивирующем тексте описывается ситуация. Излагается проблема и один из методов ее решения. Например: *В стране, где увеличилось количество автомашин, начали реконструкцию одной из автомобильных трасс. Предполагаются четыре и более полосы шириной 3,75 м и обязательная разделительная полоса.* Далее школьникам задаются вопросы. Каждый из вопросов направлен на оценку естественнонаучных умений школьника. Прочитайте текст «Реконструкция дорог», расположенный выше. Впишите ответы в соответствующие ячейки таблицы. Топографическая съемка является обязательным этапом исследования местности, где планируется расширение имеющейся дороги. Исследование состоит из трех этапов:

1. Сбор необходимых сведений о местности.
2. Выполнение работ на трассе.
3. Обработка собранного в полевых условиях материала при исследовании местности.

Ниже приведен список предлагаемых действий (от А до Е), направленных на выполнение этапов исследования. Выберите для каждого этапа два соответствующих ему действия и укажите в табл. 1. буквы, которыми обозначены эти действия.

А. Сбор имеющейся информации об исследуемой местности.
Б. Проведение необходимых измерений и замеров.
В. Прогнозирование и составление рекомендаций по строительству.
Г. Анализ материалов прошлых работ, проведенных на этой дороге.
Д. Подготовка технического отчета.
Е. Отбор проб и образцов грунта и лабораторные исследования.

Таблица 1

Этапы исследования с указанием двух действий к ним

Этапы исследования	Два действия (от А до Е)
Сбор необходимых сведений о местности	
Выполнение работ на трассе	
Обработка собранного в полевых условиях материала при исследовании местности	

Данный вопрос определяет, насколько у школьника сформировано умение интерпретировать данные, а именно анализировать этапы исследования и выбирать действия, соответствующие каждому из этих этапов. С топографической съемкой как методом исследования конкретной местности школьники знакомятся на уроке географии. Контекстное задание дает возможность применить знания для определения конкретных действий человека в ситуации, где данный метод является ключевым, повышая его познавательную активность в области естественных наук. В рамках исследования обучающиеся решили 6 заданий, состоящих из 22 вопросов. Задания, вопросы, естественнонаучные действия, на оценку которых были направлены вопросы, и процент выполнения заданий представлены в табл. 2.

Таблица 2

Классификация вопросов

Название задания	Номер вопроса	Естественнонаучное действие	Процент выполнения
Зимняя рыбалка	1	Научное объяснение явления	82
	2	Научное объяснение явления	54
	3	Научное объяснение явления	27
	4	Научное объяснение явления	48
Лыжи	5	Научное объяснение явления	66
	6	Научное объяснение явления	61
	7	Научное объяснение явления	14
Стрелолист	8	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	40
	9	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	18
Минеральные соли	10	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	32
	11	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	34
	12	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	38
Вода из тумана	13	Научное объяснение явления	38
	14	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	34
	15	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	48
	16	Научное объяснение явления	45
	17	Научное объяснение явления	27
	18	Научное объяснение явления	43
	19	Понимание особенностей естественнонаучного исследования	21

Продолжение табл. 2

Название задания	Номер вопроса	Естественнонаучное действие	Процент выполнения
Эффект теплового острова	20	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	48
	21	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	43
	22	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов	36

Задания «Зимняя рыбалка», «Лыжи», «Стрелолист», «Минеральные соли» и «Вода из тумана» разработаны в контексте темы «Связь науки и технологий». Для объяснения процесса ловли рыбы зимой для обеспечения семьи продуктом питания, способов движения по заснеженной местности, движения жидкости по стеблю растения и доставки минеральных солей в организм растения, получения воды из тумана для обеспечения жителей деревни пресной водой ребятам требуется применить знания по биологии, географии, физике и даже опираться на знания повседневного содержания из химии. Задание «Эффект теплового острова» составлено в контексте темы «Окружающая среда» и требует понимания явления солнечной радиации в городской местности. При формулировке своих ответов на вопросы заданий школьники опираются на знание учебного материала по географии. Процент правильных ответов показывает, что школьники испытывают серьезные затруднения в применении предметных знаний в решении жизненных задач. Необходимо в большем объеме применять такого рода задания в учебном процессе.

Школьники, выполнившие диагностическую работу по определению уровня развития естественнонаучных компетенций, отметили, что задания такого рода повышают их мотивацию к изучению учебного материала и меняют их отношение к предмету. Результаты исследовательской работы школьников могут быть использованы учителями естественнонаучных дисциплин в подготовке дидактических единиц урока.

Литература

1. Пентин А.Ю. Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 177–195.

2. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности / Р.Ф. Шайхелисламов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 218–235.

3. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI в.? / А. Шляйхер; пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко; предисл. С.С. Кравцова. – М.: Национальное образование, 2019. – 336 с.

УДК 376.42

К.М. Михеев, магистр, BCBA,
клинический директор центра “ABA Adam”,
г. Махачкала, Россия

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС И ДРУГИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. *Обучение навыкам чтения является одной из основных задач для специалиста, работающего с детьми дошкольного возраста, имеющими особенности в развитии. Наиболее актуальными данные навыки становятся ближе к моменту определения образовательного маршрута ребенка, но в некоторых случаях они могут послужить хорошей базой для создания эффективной коммуникации ребенка в более раннем возрасте.* ***Цель исследования:*** *оценка эффективности применения методов прикладного анализа поведения для обучения навыкам чтения дошкольников с РАС и другими особенностями развития.* ***Методы исследования:*** *теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – определение уровня навыков детей с помощью Программы оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями (VB-MAPP), обучение детей с использованием методов DTT и Shaping, статистические – качественный и количественный анализ результатов исследования, многофоновый дизайн для представления данных по одному из испытуемых и гистограмма для отображения данных по всем участникам исследования. Исследование проводилось с участием 20 детей, имеющих различные особенности в развитии, и было нацелено на определение эффективности применения методов прикладного анализа поведения для обучения навыкам чтения.* ***Выводы и рекомендации.*** *На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что применение методов прикладного анализа поведения для обучения навыкам чтения дошкольников с РАС и другими особенностями развития является эффективным. Перед началом обучения ребенок должен обладать определенными навыками сотрудничества, сортировки и имитации. Обучение навыкам чтения может в некоторых случаях увеличивать вероятность появления вокальной речи ребенка.*

Ключевые слова: *прикладной анализ поведения, навыки чтения, аутизм, обучение отдельными блоками, формирование реакции.*

K.M. Mikheev, Master, BCBA,
Clinical Director of the Center “ABA Adam”,
Makhachkala, Russia

TEACHING READING SKILLS TO PRESCHOOLERS WITH ASD AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES USING METHODS OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS

Abstract. *Teaching reading skills is one of the main tasks for a specialist working with preschool children with developmental disabilities. These skills become most relevant closer to the moment of determining the educational route of the child, but in some cases these skills can serve as a good basis for creating effective communication of the child at an earlier age.* ***The purpose of the research:*** *to evaluate the effectiveness of the application of methods of applied behavior analy-*

sis for teaching how to read to preschoolers with ASD and other developmental features. ***Research methods:*** *theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; empirical – determining the level of children's skills using the Speech and Social Interaction Assessment Program for Children with Autism and Other Disabilities (VB-MAPP), teaching children using DTT and Shaping methods; statistical – qualitative and quantitative analysis of research results, a multiple baseline across behaviors design for presenting data on one of the subjects and a histogram for displaying data on all study participants. The study was conducted with the participation of 20 children with various developmental characteristics, and was aimed at determining the effectiveness of the application of methods of applied behavior analysis for teaching reading skills.* ***Discussion and conclusions.*** *Based on the results obtained, we can conclude that the use of applied behavior analysis methods for teaching reading skills to preschoolers with ASD and other developmental features is effective. Before starting the training, the child must have certain skills of cooperation, sorting and imitation. Learning reading skills may in some cases increase the likelihood of a child's vocal speech.*

Keywords: *applied behavior analysis, reading skills, autism, learning in separate blocks, reaction formation.*

Введение. В данной статье будет рассмотрено применение методов прикладного анализа поведения в качестве эффективного подхода к обучению дошкольников, имеющих различные особенности в развитии.

Прикладной анализ поведения (англ. Applied Behavior Analysis) является частью науки о поведении, которая занимается изучением взаимосвязи окружающей среды и поведения живых организмов, а именно возможностью влияния на поведение путем изменения стимулов и условий в окружающей среде живого организма. Большое значение здесь имеет практическое применение изученных взаимосвязей между средой и живыми организмами для улучшения условий жизни последних. Применение методов прикладного анализа поведения для коррекции нежелательного поведения и обучения детей, имеющих различные особенности в развитии, называется АВА-терапия [1].

АВА-терапия базируется на нескольких основных принципах: безошибочном обучении, использовании подкрепления во время обучения, использовании строго прописанной системы обучения и анализа данных.

Прежде всего, общая цель обучения студентов навыкам грамотности состоит в том, чтобы в обществе было как можно больше грамотных людей, что способствовало бы его позитивному развитию. Согласно основополагающему тексту Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение» (1957), грамотность включает в себя текстовое поведение и транскрипцию [5]. Текстовое поведение относится к сопоставлению устных ответов с письменными стимулами (например, просмотр печатного слова и его произнесение), а транскрипция – к сопоставлению письменных ответов с устными стимулами. Текстовое поведение и транскрипция происходят под контролем вербального стимула, т. е. произнесенного или написанного слова, когда они были дифференцированно подкреплены [2, 4]. В области образования и смежных дисциплин мы относимся к грамотности как

к совокупности фундаментальных навыков работы с текстом и транскрипцией, включая фонологическую расшифровку, распознавание слов, орфографию, словарный запас, беглость чтения, понимание прочитанного и письменное выражение. Общая численность лиц с различными особенностями развития, согласно мониторингу 2020 г., составила 725 тыс. человек, уровень владения которых навыками грамотности ниже среднего (Аналитическая справка о численности детей с РАС, УО, ЗПРР (2020)) [3]. Без эффективного обучения эти дети будут еще больше отставать от своих сверстников, владеющих навыками грамотности, и, более того, в будущем у них будут ограниченные возможности внести позитивный вклад в общество. К сожалению, в настоящее время школьное образование в большинстве случаев не имеет эффективных методов для обучения этих детей навыкам грамотности.

Цель исследования: оценка эффективности применения методов прикладного анализа поведения для обучения навыкам чтения дошкольников с РАС и другими особенностями развития.

База исследования. В исследовании принимали участие 20 детей (14 мальчиков и 6 девочек), имеющих различные особенности в развитии (10 детей с диагнозом РАС (F84), 5 детей с диагнозом УО легкой степени (F70), 5 детей с расстройствами языка и речи (F80.9)), в возрасте от 4 до 6 лет.

Большинство детей уже имели опыт обучения навыкам чтения с использованием методов дошкольной подготовки, при этом навык чтения на момент исследования у всех детей отсутствовали. Дети не различали буквы, не могли сопоставить слово и картинку.

Все дети перед началом исследования проходили обучение по методу прикладного анализа поведения на протяжении от 3 до 5 месяцев и имели в репертуаре следующие навыки:

1. Сидеть за столом на протяжении 5–10 мин.
2. Реагировать на двухкомпонентные инструкции взрослого.
3. Ждать и выполнять задания до получения подкрепления.
4. Сопоставлять одинаковые и похожие предметы.
5. Сортировать предметы по формам и цветам.
6. Повторять движения крупной и мелкой моторики за взрослым.
7. Различать предметы на слух при выборе из множества.

Навыки оценивались с помощью VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (Sundberg, 2008)). Согласно установленной цели, мы условно разделили вмешательство на семь этапов:

1. Различать буквы на слух при выборе из множества.
2. Различать слоги при выборе из множества.
3. Составлять буквы в слоги по инструкции.
4. Сопоставлять слова, написанные на карточках, и картинки.
5. Называть буквы при их предъявлении.

6. Называть слоги по модели.

7. Прочитывать слова, состоящие из 3–5 букв.

Сбор данных проводился методом подсчета самостоятельных реакций ребенка в процессе обучения.

После тестирования навыков была составлена программы по каждому из семи этапов обучения. Реализацией обучающего процесса занимался заранее обученный специалист по прикладному анализу поведения – терапист.

Методы исследования. В качестве методов обучения использовались метод обучения отдельными блоками (англ. Discreet Trial Training, DTT) и метод формирования реакции (англ. Shaping). Метод обучения отдельными блоками – методика, в которой единицей обучения является отдельный блок (trial). Каждый блок включает в себя инструкцию, реакцию ученика и последствия – терапист предоставляет ученику доступ к мотивационным предметам и занятиям, таким образом подкрепляя реакцию ребенка, а в случае неверной реакции проводит процедуру коррекции ошибки. Метод формирования реакции – процедура, при которой реакции, соответствующие заданному критерию (форма, частота, продолжительность, латентный период или амплитуда), усиливаются, а не соответствующие – подвергаются процедуре гашения. Терапист подкрепляет реакции ребенка, наиболее приближенные к целевой [1].

Вмешательство. Во время вмешательства мы следовали строгой структуре развития навыков. Таким образом, после формирования одного навыка мы сразу переходили к другому. Параллельно с обучением наименованию и различению букв мы обучали детей сопоставлять карточки с написанными на них короткими словами, состоящими из трех букв, с картинками, а также различать эти слова после их наименования при выборе из множества. После того как ребенок мог самостоятельно различать на слух от шести различных букв (три из которых гласные), мы переходили к обучению составлению букв в слоги. На данном этапе важно обучать слогам, начинающимся как с гласной, так и с согласной буквы. Мы сопоставляли каждую согласную букву с остальными гласными буквами, формируя навык не только запоминать определенные сочетания, но и составлять новые на основании представленной модели, параллельно работая над словарным запасом ребенка. После того как в репертуаре ребенка было около 20 различных слогов, около 20 существительных и 5 глаголов, мы переходили к составлению слов из отдельных букв с использованием различных приспособлений (кубики с буквами, печатанье слов на компьютере, выбор букв по карточкам и письмо).

Согласно установленной цели нашего исследования, мы проводили обучение по каждому из семи этапов. После достижения результата по одному этапу мы переходили к следующему, продолжая обучение по предыдущему этапу.

Для каждого из этапов были установлены следующие критерии:

1. На первом этапе ребенок должен был различать буквы на слух при выборе из множества, обучение проводилось по методу DTT, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу.

2. На втором этапе ребенок должен был различать слоги при выборе из множества, обучение проводилось по методу DTT, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу.

3. На третьем этапе ребенок должен был составлять буквы в слоги по инструкции, обучение проводилось по методу DTT, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу.

4. На четвертом этапе ребенок должен был сопоставлять слова, написанные на карточках, и картинки, обучение проводилось по методу формирования реакции, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу.

5. На пятом этапе ребенок должен был называть буквы при их предъявлении, обучение проводилось по методу DTT, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу. Данный этап был пройден не всеми детьми, что будет рассмотрено нами ниже.

6. На шестом этапе ребенок должен был называть слоги по модели, обучение проводилось по методу формирования реакции, после того как ребенок на протяжении трех обучающих сессий демонстрировал больше 80 % самостоятельных реакций, мы переходили к следующему этапу.

7. На седьмом этапе ребенок должен был прочитывать слова, состоящие из 3–5 букв, обучение проводилось по методу формирования реакции.

Обучение проходило на протяжении трех месяцев (всего 30 обучающих сессий по 2 ч каждая), в среднем на освоение одной цели у детей уходило от 20 до 40 ч.

В качестве визуального представления результатов исследования мы использовали многофоновый дизайн для представления данных по одному из испытуемых и гистограмму для отображения данных по всем участникам исследования (рис. 1).

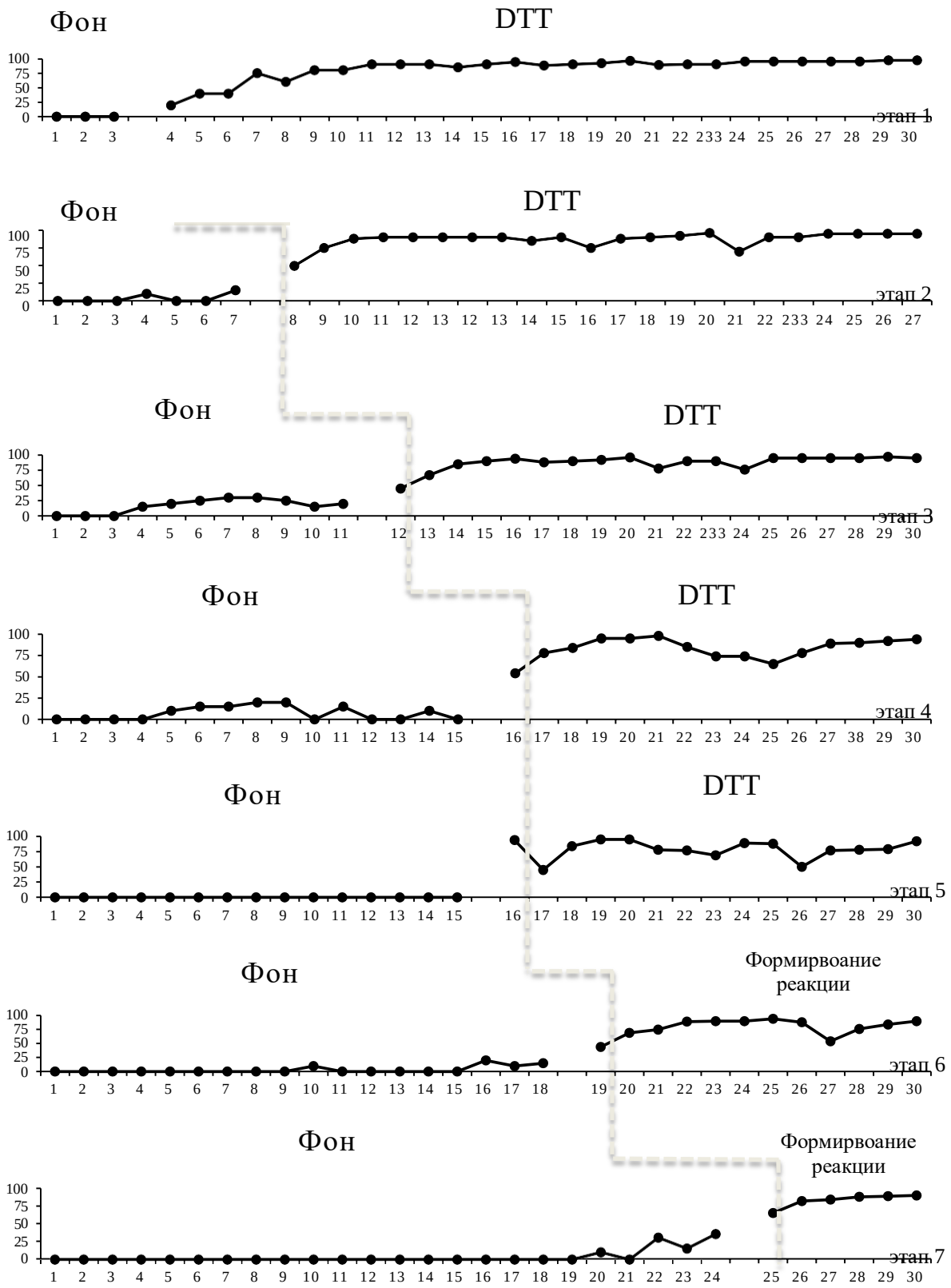


Рис. 1. Процентное соотношение самостоятельных реакций ребенка до начала обучения (фон) и после начала обучения с использованием методов DTT и формирования реакции для семи этапов обучения

Данные, представленные на рис. 1, показывают, что после начала обучения с использованием методов DTT и формирования реакции у испытуемого (мальчика Димы) наблюдался значительный рост самостоятельных реакций по

сравнению с периодом до начала обучения. На каждом из этапов мы видим восходящий тренд у графиков, что показывает эффективность применения методов обучения. Интересной особенностью является возникновение и увеличение самостоятельных реакций Димы на более поздних этапах обучения. Таким образом, мы можем предположить, что обучение на более ранних этапах провоцирует самостоятельные реакции ребенка на последующих этапах и способствует более быстрому усвоению материала.

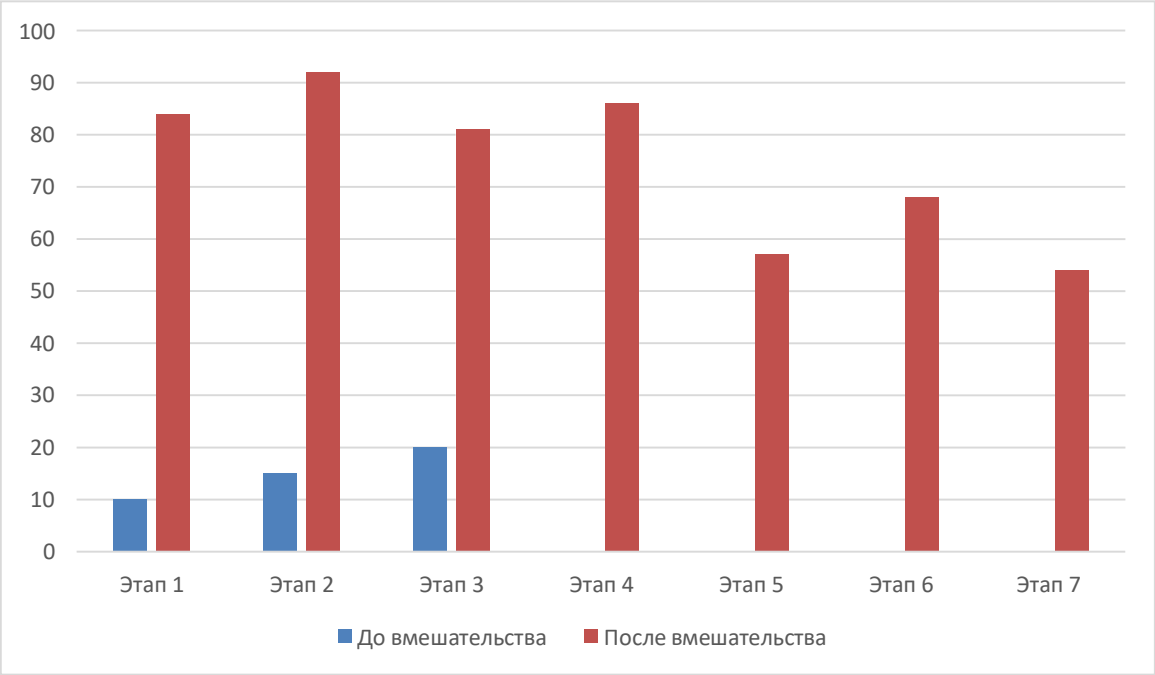


Рис. 2. Процентное соотношение самостоятельных реакций детей до и после обучения по каждому этапу

Данные, представленные на рис. 2, показывают значительные изменения в уровне самостоятельных реакций по навыкам чтения у исследуемой группы детей после обучения по сравнению с начальным уровнем – более 50 % всех детей продемонстрировали самостоятельные реакции по всем семи этапам, т. е. освоили чтение букв, слогов и слов, состоящих из 3–5 букв. Мы видим, что более 80 % испытуемых с успехом освоили первый, второй, третий и четвертый этапы, это означает, что дети могли различать на слух буквы и слоги, сопоставлять слова с картинками.

Заключение. На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что применение методов прикладного анализа поведения для обучения навыкам чтения дошкольников с РАС и другими особенностями развития является эффективным.

Перед началом обучения ребенок должен обладать определенными навыками сотрудничества, сортировки и имитации.

Обучение навыкам чтения может в некоторых случаях увеличивать вероятность появления вокальной речи ребенка.

Данное исследование имеет ряд ограничений, основным из которых является трудность в исключении внешних факторов, таких как нарушение перио-

дичности сессий и обучение ребенка с использованием нескольких, иногда противоречащих друг другу подходов.

Данное исследование может послужить хорошей основой для адаптирования методов прикладного анализа поведения для обучения грамоте детей, имеющих особенности в развитии.

Литература

1. Купер Дж.О. Прикладной анализ поведения / Дж.О. Купер, Т.Э. Херон, У.Л. Хьюард. – М.: Практика, 2016. – 826 с.

2. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития. Статистическая классификация. – М.: КДУ; Университетская книга, 2021. – 432 с.

3. Созонова Н.Н. Читать раньше, чем говорить!: методическое пособие с иллюстрациями по развитию речи детей с алалией / Н.Н. Созонова, Е.В. Куцина. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – 32 с.

4. McCurdy M. Use of brief instructional trials to identify small group reading strategies: A two experiment study / M. McCurdy, E.J. Daly III, V. Gortmaker et al. // Journal of Behavioral Education. – 2007. – No. 16. – P. 7–26.

5. Skinner B.F. Verbal behavior / B.F. Skinner. – Cambridge: Prentice Hall, 1957.

УДК 378.147:37.013.42:376.1

З.А. Мовкебаева, доктор педагогических наук, профессор,
Д.Н. Билялов, доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан
Д.С. Хамитова, доктор педагогических наук, профессор,
Павлодарский педагогический университет имени Алькея Маргулана,
Павлодар, Казахстан

ТРЕБОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗАХ

Аннотация. Проблема исследования. *Активное распространение тенденций инклюзивного образования, обусловивших вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, способствовало увеличению в Казахстане количества общеобразовательных организаций, создающих необходимые условия для их эффективного обучения. Наиболее актуальной задачей в этих условиях становится обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в учебном процессе. О наличии определенных проблем в организации такого сопровождения в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии указывается во Всемирном докладе по мониторингу образования (2021), где отмечается недостаточная подготовленность специалистов «к работе в инклюзивной среде в сотрудничестве с учителями» и приверженность специальных педагогов (дефектологов) медицинскому подходу [1]. Это может быть связано с традиционной нацеленностью образовательных программ подготовки специальных педагогов (дефектологов) в казахстанских вузах на узко направленную профессиональную деятельность с детьми с одним видом психофизических нарушений (слуха, или зрения, речи или интеллекта и др.) в специальных организациях образования [2, 3]. Концептуально такое положение обусловлено неполным принятием со стороны администрации и преподавателей вузов сути инклюзивного образования, в соответствии с которым разнообразие учащихся является ресурсом и достоянием образования [2].* ***Цель исследования:*** *изучение затруднений и основных требований*

инклюзивных организаций к профессиональным компетенциям и квалификационному уровню подготовки специальных педагогов (дефектологов). ***Методы исследования.*** *Для достижения цели исследования был организован опрос (интервьюирование) руководителей и педагогов инклюзивных организаций дошкольного и школьного образования, выявивший наличие затруднений с подбором кадров на должность специального педагога (дефектолога), их оценку теоретического и методического уровня подготовки специальных педагогов, требований к коммуникативным, организационным навыкам, личностным качествам и др. Всего в опросе принимали участие 104 респондента, из них 34 руководителя и 70 педагогов (учителей, педагогов-воспитателей) дошкольных и школьных инклюзивных организаций. Для интерпретации полученных данных использовались математические методы обработки результатов.* ***Выводы и рекомендации.*** *Результаты проведенного исследования позволили выявить наличие общих проблем в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования: неготовность к работе с детьми со сложными, комплексными нарушениями развития, с детьми с аутистическими расстройствами, с детьми раннего возраста и др.; ограничение деятельности специального педагога только коррекционно-педагогической, «исправляющей» деятельностью; недостаточное владение навыками сотрудничества и командного взаимодействия со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, а также технологиями включения детей с ограниченными возможностями в детский коллектив; недостаток знаний об альтернативных способах достижения учебного результата в случае наличия нарушения зрения или слуха, например, и многое другое. Анализ результатов интервьюирования администрации и педагогов инклюзивных организаций позволил определить необходимость серьезной модернизации подготовки специальных педагогов и сформулировать определенные рекомендации: изменение концепции подготовки специальных педагогов в сторону понимания и принятия любого человеческого разнообразия, а также направленность профессиональной деятельности не на «дотягивание до нормы», а на удовлетворение этих разнообразных потребностей; совершенствование методики и принципов подготовки, основываясь на методах активной педагогики и педагогики сотрудничества; согласование и координирование деятельности вузов, дошкольных и школьных организаций по выработке общего подхода к определению цели подготовки специального педагога, квалификационных требований и конечного результата в виде конкретного перечня профессиональных компетенций выпускника; серьезное «погружение» в практическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями с первых дней обучения в вузе; увеличение доли учебных дисциплин, ориентированных на получение методических знаний и практических умений и др.*

Ключевые слова: *специальный педагог, дефектолог, подготовка, ограниченные возможности, инклюзивное образование.*

Z.A. Movkebaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
D.N. Bilyalov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan
D.S. Khamitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University,
Pavlodar, Kazakhstan

REQUIREMENTS OF INCLUSIVE ORGANIZATIONS FOR THE TRAINING OF SPECIAL TEACHERS IN UNIVERSITIES

Abstract. Research problem. *The active spread of trends in inclusive education, which led to the involvement of children with special educational needs in the general educational process, contributed to an increase in the number of general educational organizations in Kazakhstan that create the necessary conditions for their effective education. The most urgent task in these*

conditions is to provide psychological and pedagogical support children with disabilities in the educational process. On the presence of certain problems in the organization of such support in the countries of Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia are indicated in the World Education Monitoring Report (2021), which notes the lack of preparedness of specialists "to work in an inclusive environment in collaboration with teachers" and the commitment of special educators (defectologists) to the medical approach [1]. This may be due to the traditional focus of educational programs for the training of special teachers (defectologists) in Kazakhstani universities on a narrowly focused professional activity with children with one type of psychophysical impairment (hearing, or vision, speech or intelligence, etc.) in special educational organizations [2, 3]. Conceptually, this situation is due to the incomplete acceptance on the part of the administration and university teachers of the essence of inclusive education [2]. ***Purpose of the study:*** *studying the difficulties and basic requirements of inclusive organizations for professional competencies and the qualification level of training of special teachers (defectologists).* ***Research methods.*** *To achieve the goal of the study, a survey (interviewing) was organized among leaders and teachers of inclusive organizations of preschool and school education, revealing the presence difficulties with the selection of personnel for the position of a special teacher (defectologist), their assessment of the theoretical and methodological level of training of special teachers, requirements for communication, organizational skills, personal qualities, etc. 104 respondents, including 34 leaders and 70 teachers (teachers, educators) of preschool and school inclusive organizations. Mathematical methods of processing the results were used to interpret the obtained data.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results of the study made it possible to identify the presence of common problems in the preparation of a special teacher to work in an inclusive education environment: unwillingness to work with children with complex developmental disorders, children with autistic disorders, with young children, etc.; restriction of the activities of a special teacher only correctional-pedagogical, "correcting" activities; insufficient knowledge of the skills of cooperation and team interaction with all participants in the inclusive educational process, as well as technologies for including children with disabilities in the children's team; lack of knowledge about alternative ways to achieve a learning outcome in the event of a visual or hearing impairment, for example, and much more. An analysis of the results of interviewing the administration and teachers of inclusive organizations made it possible to determine the need for a serious modernization of the training of special teachers and formulate certain recommendations: changing the concept of training special teachers towards understanding and accepting any human diversity, as well as the focus of professional activity not on "reaching the norm", but on meeting these diverse needs; improving the methodology and principles of training, based on the methods of active pedagogy and pedagogy of cooperation; harmonization and coordination of the activities of universities, preschool and school organizations to develop a common approach to determining the goal of training a special teacher, qualification requirements and the final result in the form of a specific list of professional competencies of the graduate; serious "immersion" in practical activities with children with disabilities from the first days of study at the university; increase in the share of academic disciplines focused on obtaining methodological knowledge and practical skills, etc.*

Keywords: *special teacher, defectologist, training, disabilities, inclusive education.*

Введение. Активное распространение тенденций инклюзивного образования, обусловивших вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, способствовало увеличению в Казахстане количества общеобразовательных организаций, создающих необходимые условия для их эффективного обучения. Наиболее актуальной задачей в этих условиях становится обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в учебном процессе. О наличии определенных проблем в организации такого сопровождения в странах Центральной и Восточной Европы, Кавказа и Средней Азии указыва-

ется во Всемирном докладе по мониторингу образования (2021), где отмечается недостаточная подготовленность специалистов «к работе в инклюзивной среде в сотрудничестве с учителями» и приверженность специальных педагогов (дефектологов) медицинскому подходу [1]. Это может быть связано с традиционной нацеленностью образовательных программ подготовки специальных педагогов (дефектологов) в казахстанских вузах на узко направленную профессиональную деятельность с детьми с одним видом психофизических нарушений (слуха, или зрения, речи или интеллекта и др.) в специальных организациях образования [2, 3]. Концептуально такое положение обусловлено неполным принятием со стороны администрации и преподавателей вузов сути инклюзивного образования, в соответствии с которым разнообразие учащихся является ресурсом и достоянием образования [2].

Теоретический анализ литературы. Констатируемый во многих государственных документах и различных научных исследованиях в Республике Казахстан факт нехватки специальных педагогов в инклюзивном образовании (несмотря на ежегодное увеличение количества государственных грантов на подготовку специальных педагогов, повышение заработной платы, сокращение педагогической нагрузки и реализацию других мероприятий, направленных на повышение привлекательности и престижа дефектологической профессии) до сего времени не подвергался специальному изучению. Вместе с тем изучение данного феномена, т. е. исследование сложившегося положения с обеспечением дефектологическими кадрами инклюзивных организаций дошкольного и школьного образования, выявление наиболее многочисленных категорий нарушений у детей и, соответственно, определение наиболее приоритетных в инклюзивном образовании специальностей (олигофренопедагог, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог и др.), а также установление реальных потребностей дошкольных и школьных организаций в таких специалистах, способствовало бы более эффективной подготовке в вузах специальных педагогов и восполнению данного дефицита.

Для решения данной задачи целесообразно обратиться к передовому зарубежному опыту. Так, например, анализ трудов исследователей из Соединенных Штатов Америки по проблеме исследования (Rosenberg & Sindelar) [4] свидетельствует о наличии схожей с Казахстаном проблемы – хронической нехватке специальных педагогов в образовании, что вызывает серьезные опасения по поводу сокращения педагогического состава в целом. Это, по мнению ученых, может привести к появлению множества альтернативных маршрутов в подготовке педагогов для обучения детей с особенностями в развитии. Вместе с тем, отмечают авторы, эффективность разрабатываемых альтернативных маршрутов в значительной степени еще неизвестна, что ставит под сомнение способность обеспечить в необходимом количестве квалифицированными специальными педагогами поддержку и сопровождение процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями. Программы подготовки педагогов, по их мнению, не способствуют хорошей успеваемости учащихся, не являются интеллектуально сложными и в определенной степени служат сдерживающим

фактором для способных молодых людей, заинтересованных в поступлении на данную программу [5].

В последние годы зарубежные исследователи активно демонстрируют заинтересованность в теоретическом переосмыслении и практической модернизации процесса подготовки специальных педагогов для эффективного включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. В качестве основных путей решения предлагается разработка новых курсов или улучшения существующих, а также путем апробирования инновационных подходов, основанных на ряде теоретических воззрений о разнообразии детей (см., например, Флориан, 2009; Форлин, 2010, 2011). Однако, несмотря на интерес к совершенствованию специального педагогического образования для людей с различными образовательными потребностями, исследователи осознают необходимость определенных изменений самих педагогов и всех детей, которые должны будут вкладывать дополнительные усилия, чтобы инклюзивное образование было реализовано на практике (Форлин, 2006, 2010; Гарнер, 2000).

Другие исследователи специального педагогического образования (Darling-Hammond и др.) считают, что существует положительная корреляция между состоянием сертификации педагогов и уровнем успеваемости учащихся, что непосредственно связано с проблемой подготовки специальных педагогов для инклюзивных организаций [6].

Вопросы изучения способов и приемов повышения эффективности формирования готовности к инклюзивному образованию всегда представляют актуальность для педагогов-исследователей. До сего времени активно продолжаются дискуссии об определении необходимых компонентов для успешной подготовки специальных педагогов (дефектологов) к реализации инклюзивного образования. Разрабатываемые разные подходы и образовательные программы акцентируют внимание на различных аспектах, прежде всего, на формировании таких навыков и компетенций, как позитивное отношение к инклюзивности и более тесный контакт в процессе обучения с лицами с ограниченными возможностями [7]. Однако подготовка специальных педагогов к принятию инклюзивного подхода в системе образования включает не только определение наиболее эффективных подходов к их инклюзивно ориентированной подготовке, но и учет ситуации в конкретной стране, т. е. культурного контекста, исторических и политических событий в сфере образования, а также характеристики системы образования в этой стране.

Таким образом, можно утверждать, что успешность включения лиц с инвалидностью в общеобразовательный процесс будет более эффективной, если качество педагогического образования, направленное на реализацию идеи инклюзивности, будет пересмотрена и переориентирована на подготовку специальных педагогов именно в условиях инклюзивного образования. Это окажет положительное влияние на включение людей с ограниченными возможностями в общество наравне с лицами без инвалидности, ведь это является одной из основных целей их обучения и воспитания.

Цель исследования: изучение затруднений и основных требований инклюзивных организаций к профессиональным компетенциям

и квалификационному уровню подготовки специальных педагогов (дефектологов).

База исследования. Всего в опросе приняли участие 104 респондента, которые состояли из представителей школ и детских садов Республики Казахстан. Из общего числа опрошенных было 34 руководителя и 70 педагогов (учителей, педагогов-воспитателей) дошкольных и школьных инклюзивных организаций.

Методы и методики исследования. Для достижения цели исследования был организован опрос (интервьюирование) руководителей и педагогов инклюзивных организаций дошкольного и школьного образования Республики Казахстан, выявивший наличие затруднений с подбором кадров на должность специального педагога (дефектолога), их оценку теоретического и методического уровня подготовки специальных педагогов, требований к коммуникативным, организационным навыкам, личностным качествам и др. Для интерпретации полученных данных использовались математические методы обработки результатов.

Результаты исследования. Результаты проведенного исследования позволили выявить наличие общих проблем в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования: неготовность к работе с детьми со сложными, комплексными нарушениями развития, с детьми с аутистическими расстройствами, с детьми раннего возраста и др.; ограничение деятельности специального педагога только коррекционно-педагогической, «исправляющей» деятельностью; недостаточное владение навыками сотрудничества и командного взаимодействия со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, а также технологиями включения детей с ограниченными возможностями в детский коллектив; недостаток знаний об альтернативных способах достижения учебного результата в случае наличия нарушения зрения или слуха, например, и многое другое.

Результаты проведенного исследования были условно распределены по четырем категориям:

– интервьюирование педагогов дошкольных организаций;
– интервьюирование руководителей дошкольных организаций;
– интервьюирование учителей общеобразовательных школ;
– интервьюирование педагогов общеобразовательных школ.

Приведем обобщенные данные, касающиеся мнения педагогов и руководителей школьных и дошкольных организаций образования по вышеназванным вопросам. Ответы, полученные в ходе интервьюирования педагогов дошкольных и школьных организаций, позволили выявить наличие общих трудностей у специальных педагогов в работе в условиях инклюзивного образования: 17 % педагогов отмечают неготовность к работе с детьми со сложными, комплексными нарушениями развития, с детьми с аутистическими расстройствами, с детьми раннего возраста и др.; 30 % педагогов в процессе интервьюирования выделяют ограничение деятельности специального педагога только коррекционно-педагогической, «исправляющей» деятельностью; 35 % педагогов в ходе беседы отмечают недостаточное владение навыками со-

трудничества и командного взаимодействия со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, а также несформированное знание о технологиях включения детей с ограниченными возможностями в детский коллектив; 18 % педагогов отмечают недостаток знаний об альтернативных способах достижения учебного результата в случае наличия, например, нарушения зрения или слуха. Так, например, воспитатель яслей-сада А. в ходе беседы отметил, что: *«...встречаются трудности в группе, где есть особенные детки. Вот эти дети агрессивные, потому что не могут объяснить, что хотят. Не могут играть вместе со всеми детьми в группе. Дефектологам нужно следить за тем, чтобы все дети играли вместе, чтобы друг друга не отделяли, не обижали*».

Решение возникающих у специальных педагогов в инклюзивном образовании проблем общеобразовательные педагоги (учителя) видят в усилении практикоориентированности процесса подготовки будущих специальных педагогов: *«Я думаю, что будущим специальным педагогам не хватает практики. Именно практики в инклюзивном образовании. Нужно в университете проводить больше практических занятий в школах, надо на практике показывать, как работать с инклюзивными детьми»*.

Обобщая результаты проведенного интервьюирования с руководителями дошкольных и школьных организаций, можно отметить следующее: 100 % опрошенных заведующих яслями-садами отмечают необходимость включения штатной единицы специального педагога (дефектолога) в детских садах и школах инклюзивного типа. По их мнению, большое количество детей с ограниченными возможностями в общих группах усложняет общий процесс обучения и воспитания в детском коллективе. 65 % опрошенных заведующих детскими садами и школами отмечают несовершенную систему работы психолого-медико-педагогических консультаций при отборе детей в общеобразовательные организации, что, в свою очередь, усложняет процесс обучения и воспитания всех детей в детском саду и школе. Так, в процессе интервьюирования заместитель директора общеобразовательной школы Г. отметил, что *«...есть, как бы это правильно выразиться, некоторые нарекания к работе психолого-медико-педагогических консультаций. Нет четких рекомендаций по отбору детей в обычные классы и школы. Когда к нам приходят детки, имеющие сочетанные несколько диагнозов, то они должны иметь направление в специальные организации, где очень много штатных единиц специальных педагогов, логопедов, дефектологов»*.

18 % руководителей дошкольных и школьных организаций в качестве трудностей в ходе реализации образовательного процесса выделяют недостаточную компетентность «обычных» педагогов и воспитателей к работе с детьми с органиченными возможностями. По мнению руководителей школ и детских садов, «общеобразовательные» учителя и воспитатели не владеют соответствующими заниями об особенностях психофизического развития разных категории детей, не обладают методами и приемами работы с такими детьми.

17 % руководителей дошкольных и школьных организаций отмечают необходимость сопровождения детей с ограниченными возможностями со стороны ассистента педагога, деятельность которого окажет положительное влияние на общий образовательный процесс в детском коллективе. Показательно в этом смысле высказывание заведующего детским садом А.: *«И конечно, очень бы хотелось в штатное расписание включить именно педагога-ассистента или тьютора для помощи в работе с детьми с ограниченными возможностями. Очень бы хотелось их уже увидеть и в дошкольном образовании»*.

Наряду с этим, по мнению руководителей дошкольных организаций, качественную подготовку специальных педагогов можно осуществлять при помощи дуального образования, т. е. обучения на базе практики. В своих ответах руководитель Д. особо выделяет следующее: *«Сейчас в среднем и средне-техническом образовании хорошо внедряется дуальное обучение, т. е. на практике студенты должны видеть реальный, настоящий учебный процесс. Не только просто отписка должна быть, что вот он прошел практику, поставили ему штамп, студенты сдали пакет отчетных документов. Тогда, конечно, уже выпускники будут знать, как на практике работать с такими детками. Дуальное образование для специальных педагогов должно быть организовано, конечно, на хорошем уровне»*.

Заключение. Анализ результатов интервьюирования администрации и педагогов инклюзивных организаций позволил определить необходимость серьезной модернизации подготовки специальных педагогов и сформулировать определенные рекомендации: изменение концепции подготовки специальных педагогов в сторону понимания и принятия любого человеческого разнообразия, а также направленность профессиональной деятельности не на «дотягивание до нормы», а на удовлетворение этих разнообразных потребностей; совершенствование методики и принципов подготовки, основываясь на методах активной педагогики и педагогики сотрудничества; согласование и координирование деятельности вузов, дошкольных и школьных организаций по выработке общего подхода к определению цели подготовки специального педагога, квалификационных требований и конечного результата в виде конкретного перечня профессиональных компетенций выпускника; серьезное «погружение» в практическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями с первых дней обучения в вузе; увеличение доли учебных дисциплин, ориентированных на получение методических знаний и практических умений и др.

Литература

1. Всемирный доклад по мониторингу образования 2021 г. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех // Официальный сайт ЮНЕСКО. – С. 110–114. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711/PDF/377711rus.pdf.multi.

2. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования / З.А. Мовкебаева // Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 6–11.

3. Дюсенбаева Б.А. Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии / Б.А. Дюсенбаева. – Алматы, 2022. – 209 с. – URL: https://abaiuniversity.edu.kz/docs/doctoranti/duisenbayeva/dissertation.pdf.

4. Rosenberg M.S. Dissemination of alternative paths to certification in the field of special education: a critical review of the literature / M.S. Rosenberg, P.T. Sindelar. – Arlington: National Information Center for Special Education Professions, Council for Special Children, 2001. – URL: www.special-ed-careers.org.

5. Finn K. Improvement, reinforcement, dismantling / K. Finn, M. Kanstrum // Public Interests. – 2000. – No. 140. – P. 64–73.

6. Darling-Hammond L. Research of best practices in teacher education / L. Darling-Hammond. – Washington: AACTE Publications, 2000.

7. Wilson S.M. Teacher training research: Current knowledge, gaps and recommendations / S.M. Wilson, R.E. Floden, J. Ferrini-Mundi. – Seattle; Washington: University of Washington, 2001.

УДК 378.147

М.К. Омарова, докторант,
Н.В. Мирза, доктор педагогических наук, профессор,
Карагандинский университет имени Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КУРСА

Аннотация. *В статье рассматривается эффективность геймификации как средства организации цифровой образовательной среды курса. Раскрывается суть понятий «цифровая образовательная среда», «геймификация», «цифровая геймификация». Рассмотрена связь инструментов геймификации и компонентов цифровой образовательной среды.*

Ключевые слова: *высшее образование, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, геймификация, цифровая геймификация.*

M.K. Omarova, Doctoral Student,
N.V. Mirza, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Karaganda Buketov University,
Karaganda, Kazakhstan

GAMIFICATION AS A MEANS OF ORGANIZING THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE COURSE

Abstract. *The article examines the effectiveness of gamification as a means of organizing the digital educational environment of the course. The essence of the concepts "digital educational environment", "gamification", "digital gamification" is revealed. The connection of gamification tools and components of the digital educational environment is considered.*

Keywords: *higher education, digital technologies, digital educational environment, gamification, digital gamification.*

Высшее образование быстро реагирует на внешние и внутренние преобразования в связи с тем, что призвано удовлетворять общественные потребности. Появление новых трендов в образовании связано с изменением социально-экономических условий общества, развитием технологий, глобализацией общества, влиянием мировых тенденций. К трендам современного образования

можно отнести непрерывное и адаптивное обучение, цифровизацию, смену роли педагога, мобильное обучение и геймификацию (gamification). Все они появляются в связи с устареванием предыдущих технологий обучения, их неэффективностью применительно к современному поколению обучающихся, способных к быстрому онлайн-обучению, быстрой адаптации к изменяющейся образовательной среде, а также с необходимостью учета их индивидуальных особенностей, развития требуемых в современном мире компетенций.

Невозможно представить образовательный процесс, отвечающий требованиям современного общества, без использования цифровых технологий. Следует отметить, что цифровые технологии являются сегодня не только инструментом образовательного процесса, но и средой существования обучающихся, открывающей новые образовательные возможности.

Цифровые технологии обеспечивают функционирование цифровой образовательной среды, которая, на наш взгляд, обеспечивает достижение результатов обучения и повышение уровня цифровых компетенций обучающихся. Раскроем суть понятия «цифровая образовательная среда».

Понятие «образовательная среда» определяется в работе В.А. Ясвина как «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 51].

О.Н. Шилова дает следующее определение цифровой образовательной среды – это «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений» [2, с. 37].

На наш взгляд, опираясь на данное определение, можно выделить несколько компонентов цифровой образовательной среды:

– цифровые технологии;

– комплекс отношений в образовательной деятельности, выстраивание социальных отношений (общение в онлайн-формате);

– реализация возможностей по освоению культуры, знаний, опыта (цифровые образовательные ресурсы);

– самореализация.

Рассмотрим геймификацию как средство организации цифровой образовательной среды.

Природа геймификации заключается в использовании игровых элементов в неигровой деятельности, что позволяет достигать поставленных целей, придает традиционному процессу обучения большую динамичность, гибкость и привлекательность [3, с. 7].

Геймификацию, осуществляемую с помощью мобильных приложений, путем применения игровых механик в процессе обучения с использованием онлайн-платформы, следует определять как цифровую.

Как отмечает О.В. Орлова, геймифицированный образовательный курс не является компьютерной игрой. По ходу движения по курсу обучающийся выполняет и образовательные, и игровые задачи. Причем образовательные задачи всегда остаются в приоритете, а игровые – призваны лишь помочь удерживать внутреннюю мотивацию к выполнению образовательных задач [1, с. 62].

К основным инструментам геймификации принято относить следующие: игровая механика, игровая метафора, игровой контент-план, вознаграждение, персонажи.

В таблице 1 мы попытались рассмотреть связь инструментов геймификации и компонентов цифровой образовательной среды.

Таблица 1

Связь инструментов геймификации и компонентов цифровой образовательной среды

Компоненты цифровой образовательной среды	Инструменты геймификации	Содержание
Реализация возможностей по освоению культуры, знаний, опыта	Игровая механика	Правила игры, процесс игры, соответствие учебному контенту
	Игровой контент-план	Темы, задания под результаты обучения, уровни, миссии, сроки, сценарий
	Игровая метафора	Игровой мир, тематика
Цифровые технологии, цифровые образовательные ресурсы	Онлайн-сервисы, мобильные приложения	Разработка заданий для создания таблицы лидеров, платформы общения (Trello, Canva, Miro, Google, Prezi, Quizizz, Learnis.ru, Genial.ly, Animaker.ru, Kahoot, LearningApps и др.)
Реализация способов самореализации	Вознаграждение	Промежуточные (уровневые) призы, рейтинги, «силы», бонусы, баллы, итоговые призы
Комплекс отношений в образовательной деятельности, возможность выстраивания социальных отношений	Персонажи	Целевое поведение персонажей, их взаимоотношения, коллаборация (лекарь – помогает другим, мудрец – знает теорию и т. п.)

Геймификация, встроенная в образовательный процесс, нацелена на создание такой образовательной среды, которая способствует самостоятельному, активному стремлению студентов к получению знаний, отработке практических результатов обучения. По нашему мнению, геймификация также мотивирует самообразовательную деятельность студентов в условиях цифровой среды.

Опыт дистанционного преподавания показал, что цифровая геймификация эффективна при использовании открытых технологий в связи с их преимуществами:

– большинство обучающихся и преподавателей уже знакомы с ними, что упрощает процесс быстрого начала;

– педагоги могут сами настроить эти системы, не прибегая к какому-либо сложному административному процессу;

– возможность легко обмениваться информацией и сотрудничать;

– большинство открытых технологий имеют ряд настроек конфиденциальности, которые могут контролироваться преподавателями или обучающимися;

– доступная поддержка.

Таким образом, использование цифровой геймификации является актуальным с учетом особенностей современных студентов, позволяет не только освоить результаты обучения по курсу, но и овладеть цифровыми компетенциями.

Литература

1. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. – 2015. – № 9 (162) – С. 60–64.

2. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–41.

3. Широколобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования / А.Г. Широколобова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 5–20.

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159.9+376.3

В.О. Охотникова, магистрант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Аннотация. *В данной статье представлен обзор проблемы значимости психолого-педагогического сопровождения в развитии коммуникативных функций у детей дошкольного возраста при прогнозировании. Обозначена актуальность исследования коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями речи и описаны результаты сравнительного и корреляционного анализа данных между выборками с нормативным развитием речи и нарушениями речи. Описаны трудности и особенности процесса прогнозирования, психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативных функций. Также были выявлены особенности поведения детей и их личностные характеристики, затрудняющие нормативное развитие коммуникативных функций прогнозирования: неконтактность, повышенная тревожность, расторможенность, гиперактивность и способность адаптироваться к конкретным условиям. На основе полученных результатов разработан коррекционно-развивающий проект для развития коммуникативных функций прогнозирования у дошкольников с нарушениями речи, который включает в себя задания, направленные не только на развитие прогнозирования, но также и на другие аспекты раз-*

вития детей. Развитие одних и преодоление других является ключом к успешной социальной адаптации дошкольников с нарушением речи. Полученная в ходе исследования информация может быть использована в будущем для улучшения методов обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: *прогнозирование, коммуникация, дошкольный возраст, нарушения речи, сопровождение, развитие.*

V.O. Okhotnikova, Master's Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF FORECASTING

Abstract. *The article provides an overview of the importance of psychological and pedagogical support in the development of communication functions in children in the process of forecasting. The relevance of studying communication forecasting abilities in preschool children with speech disorders is indicated, as well as the results of a comparative analysis of data between samples with normal speech development and speech disorders are described. The difficulties and features of the forecasting process are described, as well as psychological and pedagogical aspects of the formation of communication forecasting functions. In addition, the peculiarities of children's behavior and their personal characteristics that hinder the normative development of communication forecasting abilities were identified: non-contact, increased anxiety, disinhibition, hyperactivity and the ability to adapt to specific conditions. Based on the results obtained, a correctional and developmental project for the development of communication prediction abilities in preschoolers with speech disorders was developed, which includes tasks aimed not only at the development of prediction, but also at other aspects of child development. The development of one and the overcoming of others is the key to the successful social adaptation of preschoolers with speech disorders. Obtained during the study information can be used in the future to improve methods of teaching and educating children with speech impairments.*

Keywords: *forecasting, communication, preschool age, speech disorders, support, development.*

Способность к прогнозированию как свойство психики человека включена во все уровни психического развития и имеет три основные функции – когнитивную, регулятивную и коммуникативную.

Отечественные исследователи Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, Л.А. Регуш [10, 11] выделяют коммуникативную функцию способности к прогнозированию в качестве одной из основных, так как считают, что прогнозирование является основной составляющей речевого мышления.

Выбор речевой стратегии в рамках протекающей коммуникативной ситуации для говорящего облегчает умение прогнозировать данную ситуацию. Отсутствие данного навыка снижает мотивацию и потребность человека в речевом общении.

Л.А. Регуш отмечала, что некоторые их свойств мышления – аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность – являются частью процесса прогнозирования и отражаются в речевом обобщении последствий протекающей ситуации [10].

Л.Б. Эймс отметила наличие связи между качеством конечного прогноза и уровнем речевого развития ребенка, так как от последнего зависит объем вербализации и способность использовать различные языковые средства [15].

А. Валлон указывал использование речи в качестве регулятора выполняемой деятельности, в качестве инструмента по построению планов и сохранению внутренних возможностей для предстоящих событий [9].

Для того чтобы члены коммуникативной ситуации могли планировать речевые стратегии, им необходимо иметь запас знаний о базовых ситуациях общения и опыт анализа речевого поведения различных участников подобных коммуникативных ситуаций. Также для успешного протекания заданной коммуникативной ситуации ее участники должны знать и уметь оценить мнение и убеждения друг друга, относящиеся к текущим событиям. Кроме того, коммуникативная ситуация предполагает прогнозирование на основе целей и мотиваций, которые становятся когнитивными предпосылками для речевого прогнозирования [1, 6].

Таким образом, прогнозирование речевых действий в ситуациях общения происходит с учетом представлений их участников о том, какой должна быть последовательность речевых актов и как следует выстраивать коммуникативное взаимодействие, а также с учетом мотивов и целей участников, оценок их вербального и невербального поведения и общей картины коммуникативной ситуации [8].

Формирование коммуникативных навыков прогнозирования является важным условием успешной социальной адаптации детей, поскольку быстрый темп современной жизни требует от них способности быстро адаптироваться и прогнозировать возможные сценарии развития событий, чтобы успешно справляться с возникающими проблемными ситуациями [6].

В связи со всем вышеуказанным были определены две взаимосвязанных цели исследования – выявить у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями особенности развития коммуникативных функций прогнозирования и на основе полученных результатов разработать проект по развитию коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

В ходе исследования были собраны данные на 349 детей 5–6 лет с речевыми нарушениями и без речевых нарушений при сохранном интеллекте с помощью психодиагностического комплекса, основанного на методах опроса, экспертной оценки и эксперимента.

Для исследования процесса прогнозирования использовалась методика Л.И. Переслени и В.Л. Подобеда (2009) «Угадайка» («Методика исследования особенностей прогностической деятельности») в адаптации под дошкольный возраст детей.

Для исследования коммуникативных способностей использовались следующие методики:

– опросник А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Фединой «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (2014);

– методика Н.Е. Вераксы «Диагностика коммуникативных способностей у детей» (2010);

– методика А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребенка» (2011);

– опросник Л.Ф. Баяновой и Т.Р. Мустафина «Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации» (2015).

На основе данных, полученных в ходе исследования, был проведен сравнительный и корреляционный анализ между выборками. В результате мы пришли к следующим выводам.

Дошкольники с речевыми нарушениями имеют некоторые специфические особенности в считывании и долговременном хранении получаемой информации, что вызывает у них трудности успешного прогнозирования коммуникативных ситуаций, недостаточность коммуникативного взаимодействия со взрослыми вызывает затруднения в соблюдении правил безопасного поведения и ухода за собой, общепринятым в культуре, у этих детей недостаточно сформированы представления о способах отношения ко взрослому, это проявляется в трудностях выдерживания субординации и трудностях прогнозирования речевого поведения взрослого в качестве собеседника. Такие же трудности общения проявляются у них и в отношениях со сверстниками в организованных видах деятельности.

Проведенное исследование показало, что формирование коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями осложняется такими их особенностями, как импульсивность поведения, невнимательность, отсутствие инициативы во взаимодействии с другими людьми, наличием тревожности в ситуациях, требующих речевого общения. Также дети с речевыми нарушениями данного характеризуются наличием трудностей адаптации к новым условиям социально-коммуникативных ситуаций. Степень проявления всех вышеуказанных трудностей и особенностей зависит от того, в какой вид деятельности вовлечен ребенок – режимные виды деятельности, организованные виды деятельности или свободная деятельность.

На основе полученных результатов в исследовании разработан проект по развитию коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ОНР III уровня). Содержательная часть проекта включает работу как над развитием коммуникативных функций прогнозирования (умения прогнозировать коммуникативные ситуации и речевое поведение участников этих ситуаций), так и работу по преодолению специфических особенностей данной категории детей. Предполагается, что такой комплексный подход поможет достичь основной цели проекта, которая заключается в развитии коммуникативных функций прогнозирования и развитии навыков, способствующих успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями. Проект разработан с использованием метода моделирования коммуникативных ситуаций [7].

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи коррекционно-развивающего проекта:

1) развивать способность к прогнозированию у дошкольников с речевыми нарушениями;

2) развивать навыки коммуникативного взаимодействия у дошкольников с речевыми нарушениями со взрослыми и сверстниками;

3) развивать у дошкольников с речевыми нарушениями умение прогнозировать речевое поведение участников коммуникативной ситуации;

4) обучать дошкольников с речевыми нарушениями умению самостоятельно решать возникающие проблемные ситуации;

5) способствовать преодолению трудностей в социальной адаптации у дошкольников с речевыми нарушениями;

6) развивать у дошкольников с речевыми нарушениями понимание социокультурных норм поведения.

Проект представляет собой комплекс коррекционно-развивающих занятий. Все занятия разделены на блоки, все блоки взаимосвязаны и направлены на развитие прогностических и коммуникативных способностей. Каждый блок имеет свой уровень сложности и представлен в виде ступеней, начиная с индивидуальных занятий с использованием сюжетных картинок и заканчивая групповыми занятиями с моделированием ситуаций и коммуникативными играми.

Таким образом, проект включает в себя пять коррекционно-развивающих блоков: развитие послушности, развитие самоконтроля, преодоление неконтактности/развитие коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, преодоление тревожности, закрепление полученных навыков [7].

Задания в каждом тематическом блоке направлены на развитие социальной компетенции, вербальных навыков, способности программировать развернутые высказывания, умения вступать в коммуникацию со взрослыми и сверстниками, а также на развитие способности регулировать свои речевые прогнозы, предугадывать реакции собеседников и предсказывать ход коммуникативной ситуации.

В каждом блоке четыре ступени, форма занятий определяется на каждой ступени проекта. Рекомендуется переходить к заданиям следующей ступени, если ребенок успешно выполняет задания предыдущей без помощи педагога. Только после освоения всех ступеней тематических блоков нужно переходить к групповым играм, направленным на закрепление коммуникативных навыков и норм поведения.

На первой ступени решаются задачи по развитию у детей способности предсказывать ход коммуникативной ситуации, способности выделять главные аспекты ситуации и составлять развернутые высказывания по заданной теме. Также дети научаются здесь предвидеть реплики других участников и контролировать свои речевые действия. Работа ведется в индивидуальной форме, где специалист помогает ребенку проанализировать сюжетную картину с открытым исходом ситуации и составить по ней рассказ, обращая особое внимание на коммуникативную составляющую. В процессе разбора, специалист задает вопросы, чтобы помочь ученику предсказать исход ситуации и реплики участников.

На второй ступени решаются задачи по развитию навыков выделения главного и второстепенного в коммуникативных ситуациях, а также прогнозирования коммуникативных событий и речевого поведения участников, грамотно оформляя речевые высказывания и используя доступные в данном возрасте

речеязыковые средства. Работа ведется также в индивидуальной форме. Ребенок здесь осваивает умение составлять рассказы по сюжетным картинам с прогнозом событий, выходящим за рамки изображенного. На этом этапе специалист только контролирует работу ребенка, а тот самостоятельно разбирается в сюжете, выделяет главных героев и проблемы, прогнозирует развитие сюжета и реплики участников, пользуясь уже полученными навыками на первой ступени. При затруднениях специалист помогает наводящими вопросами.

На третьей ступени решаются задачи по развитию у детей умения применять свои знания о прогнозировании коммуникативной ситуации в реальных условиях, используя для этого грамотно оформленные, развернутые высказывания. Также дети учатся вступать в коммуникацию и прогнозировать поведение героев ситуации, а также контролировать ход ситуации с помощью коммуникативных функций прогнозирования. Для достижения этих целей педагог использует групповую форму работы с детьми, которые уже освоили первые две ступени. На этом этапе дети моделируют коммуникативные ситуации по сюжетным картинам с открытым финалом, прогнозируя определенный заданный педагогом исход и тренируя целевое использование коммуникативных функций. Педагог распределяет роли и предлагает детям разыграть ситуацию, при необходимости уточняя действия героев и помогая им прогнозировать ход событий и речевое поведение.

Четвертая ступень решает задачи по развитию навыков инициирования коммуникации, совершенствованию навыков переноса внутреннего опыта на реальные ситуации и прогнозирования результатов коммуникативных ситуаций, а также составления развернутых высказываний, используя доступные языковые средства и прогнозирование речевого поведения участников. Форма работы с детьми – групповая. В группу отбираются дети, успешно прошедшие предыдущие ступени. На этом этапе дети практикуют моделирование коммуникативных ситуаций на заданную тему без использования сюжетных картин. Педагог озвучивает ситуацию и определяет необходимые условия, а дети полностью прогнозируют действия и реплики участников коммуникации. Специалист контролирует прогнозы детей и задает вопросы при необходимости.

После того как дети освоят все четыре ступени каждого блока (1–4), необходимо перейти к групповой работе, где они закрепляют свои навыки и умения в области коммуникативных функций прогнозирования и социального поведения. Для этого в рамках проекта предусмотрены прогностические игры, направленные на развитие коммуникативного взаимодействия в сложных ситуациях. Главная задача данного этапа – усовершенствовать умение применять приобретенный опыт прогнозирования в общении со взрослыми и детьми в новых условиях. Предлагаются задания на придумывание рассказа по теме, рассказывание по предложенному сюжету, игровые ситуации по проблемным темам и др.

Предполагается, что после завершения реализации данного проекта по развитию коммуникационных функций прогнозирования у детей с речевой патологией будут развиты следующие умения, предусмотренные содержанием коммуникационных функций: активное участие в диалоге, прогнозирование

общения с учетом ситуации, легкость в установлении контакта, четкая и последовательная формулировка мыслей, использование форм речевого этикета и способность регулировать свое поведение в соответствии с установленными нормами и правилами. Кроме того, дети смогут прогнозировать развитие коммуникативных ситуаций.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности коммуникативных прогнозов у детей с речевыми нарушениями. Были определены коррекционные цели, выделены характерные черты коммуникативных прогнозов и личностных особенностей детей с речевыми нарушениями (ОНР III уровня). Гипотеза исследования подтвердилась, и был разработан проект по развитию коммуникативных функций прогнозирования для детей данной категории с использованием метода моделирования ситуаций.

Полученные в ходе исследования результаты могут помочь исследователям продолжить изучение коммуникативных функций прогнозирования и определить дальнейшие направления исследования в области коммуникативной составляющей прогностической компетенции дошкольников с нарушениями речи. Полученные результаты также будут полезны дефектологам в их работе по планированию коррекционной развивающей работы с детьми дошкольного возраста.

Литература

1. Арутюнян К.Р. Когнитивные характеристики прогностической компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / К.Р. Арутюнян, Л.В. Артищева. – Казань: Издательство казанского университета, 2018. – 57 с.

2. Ахметзянова А.И. Анализ особенностей прогнозирования у детей с патологией речи / А.И. Ахметзянова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: Ежегодный альманах Казанского федерального университета. – Казань: Отечество, 2012. – С. 9–17.

3. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: дис канд. психол. наук / А.И. Ахметзянова. – Казань, 2004. – 128 с.

4. Ахметзянова А.И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 489–504.

5. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А.И. Ахметзянова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – 46 с.

6. Викторова Е.С. Формирование социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Е.С. Викторова // Студенческий научный форум – 2016: материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции. – URL: https://scienceforum.ru/2016/article/2016020332.

7. Охотникова В.О. Развитие коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевой патологией / В.О. Охотникова, Т.В. Артемьева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 116 с.

8. Леханова О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием / О.Л. Леханова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2008. – № 6 (20). – С. 157–165.

9. Подзорова Е.Л. Исследование особенностей эмоционально-образного предвосхищения в дошкольном возрасте при решении познавательных заданий / Е.Л. Подзорова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 182–192.

10. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

11. Сайфуллина Н.А. Обзор современных представлений о коммуникативной функции антиципации / Н.А. Сайфуллина // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – № 10 (11). – С. 37–40.

12. Солобутина М.М. Взаимосвязь антиципационных способностей в речевой деятельности с выраженностью дистресса в норме и при невротических расстройствах: автореф. дис. канд. психол. наук / М.М. Солобутина. – Казань, 2009. – 22 с.

13. Толстошеина Н.В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности / Н.В. Толстошеина // Гаудеамус. – 2002. – № 2. – С. 41–46.

14. Фришман И.И. Социализация ребенка как многоаспектное явление / И.И. Фришман // Методика работы педагога дополнительного образования. – М.: Академия, 2001. – С. 7–54.

15. Akhmetzyanova A.I. Anticipatory competence and ability to probabilistic forecasting in adolescents: research results / A.I. Akhmetzyanova // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – Is. 8. – P. 1923–1932.

16. Brinums M. Practicing for the Future: Deliberate Practice in Early Childhood / M. Brinums, K. Imuta, T. Suddendorf // Child Development. – 2018. – Vol. 89. – Is. 6. – P. 2051–2058.

УДК 371.12

С.А. Павлова, кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова,
г. Улан-Удэ, Россия

ПУТИ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. *В статье автор рассматривает проблему становления и формирования педагогического авторитета. В современном российском обществе возрастает потребность в педагогах нового типа – неординарно мыслящих, творческих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи и формулировать новые перспективные цели. Актуальность статьи обусловлена тем, что профессиональное образование недостаточно много уделяет внимание механизмам формирования педагогического авторитета молодых специалистов и, как следствие, происходит падение авторитетности и влияния учительской профессии в социальной среде. В статье автор представляет результаты тестового исследования поднятой проблемы и выводы для формирования, становления и поддержания авторитета современного педагога школы. Исследование состоит из методов наблюдения, анкетирования и тестирования школьников и молодых педагогов. Данная статья может быть полезной для студентов педагогических вузов, молодых и опытных педагогов образовательных учреждений.*

Ключевые слова: *педагогический авторитет, становление, формирование педагогического авторитета, истинный и ложный педагогический авторитет, структура педагогического авторитета, компоненты, педагогического авторитета, социальные качества молодого педагога.*

S.A. Pavlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Buryat State University named after D. Banzarov,
Ulan-Ude, Russia

WAYS AND MECHANISMS OF FORMATION OF THE AUTHORITY OF A YOUNG TEACHER

Abstract. *In the article the author considers the problem of formation and formation of pedagogical authority. In modern Russian society, there is an increasing need for teachers of a new type – extraordinarily thinking, creative, active, able to solve tasks outside the box and formulate new promising goals. The relevance of the article is due to the fact that vocational education does not pay enough attention to the mechanisms of formation of pedagogical authority of young professionals and, as a result, there is a decline in the authority and influence of the teaching profession in the social environment. In the article, the author presents the results of a test study of the raised problem and conclusions for the formation, formation and maintenance of the authority of a modern school teacher. The study consists of methods of observation, questioning and testing of schoolchildren and young teachers. This article may be useful to students of pedagogical universities, young and experienced teachers of educational institutions.*

Keywords: *pedagogical authority, formation, formation of pedagogical authority, true and false pedagogical authority, structure of pedagogical authority, components, pedagogical authority, social qualities of a young teacher.*

Введение. В современном мире учитель играет важную роль, так как многие учащиеся берут с него пример, а учителю, в свою очередь, нужно сделать из детей, ответственных и образованных людей. Значит, если учитель не начет формировать свой авторитет с начальной школы, то и у детей в дальнейшем не будет авторитета со стороны учителей, родителей, своих сверстников и даже себя.

Авторитет учителя – это в первую очередь средство воспитательного влияния и воздействия на личность учащегося [3]. Только к высокоавторитетной личности приходит признание и триумф. Личности педагога, признающейся авторитетной, приписывается осведомленность и познания не лишь только в собственной профессиональной области, но и в иных сферах. Случается расширение и иррадиация авторитета учителя. Авторитет учителя – это самое важное качество личности педагога мощный инструмент косвенного воздействия на ученика [1].

Теоретический анализ литературы. Вопросами формирования педагогического авторитета и изучением его компонентов занимались А.С. Макаренко, М.И. Скаткин, М.Ю. Кондратьев, Д.Ф. Самуйленков, И.П. Андриади.

Авторитет бывает как истинным, так и ложным. Истинный авторитет педагога предусматривает успешное взаимодействие участников педагогического процесса, положительно влияет на мотивацию детей к обучению. Ложным авторитетом педагога считается, добиться от детей послушание не стандартным способом, например, держать детей в страхе, или же подкупность детей. В частом случае этим пользуется молодые учителя, которые не могут совладать с учениками.

По мнению А.А. Родионовой, авторитет учителя – это важнейшее качество личности педагога, мощный инструмент косвенного воздействия на уче-

ника, пример для подражания. Чем выше авторитет учителя, тем более положительны, эмоционально насыщены и окрашены его отношения с учащимися, тем справедливее представляются требования, предъявляемые к ним.

Чтобы сформировать авторитет среди учащихся, молодому специалисту необходимо следовать следующим правилам:

1. Жить в ногу со временем. Педагог обязан меняться вместе со своими учениками, нужно понимать не только сиюминутные, но и сущностные проблемы детей.

2. Знания педагога относятся к главной структуре формирования его авторитета.

3. Выстраивание с детьми необходимых границ коммуникации. Отсутствие или нарушение границ при взаимодействии с учащимися приведет к разрушению авторитета педагога. Границы собственного поведения помогут ему создать педагогический образ.

4. Искренность с детьми. Ученик хочет найти в педагоге не сверстника, а старшего друга и наставника. Каждому школьнику важно знать, что учитель настроен миролюбиво, с ним можно говорить открыто, доверять.

5. Сотрудничество с учениками. Необходимо предоставлять учащимся выбор действий и мнений, уважать их. Ученики должны осознавать и понимать различные результаты собственного выбора, что создает ощущение ответственности, увеличивает самоуверенность.

6. Внешний вид учителя играет важную роль в учебной деятельности, так как создает не только дресс-код педагогической профессии, но и полноценный образ учителя [4].

К сожалению, многие молодые специалисты добиваются среди учеников ложного авторитета, потому что часто путают его с истинным. А.С. Макаренко утверждал, что истинный авторитет один, а ложных – множество.

Ложный авторитет вызывает у учащихся тревожность, негативизм, бесчувственность, цинизм, лживость, приспособленчество, создает комплекс неполноценности, а истинный побуждает их быть младшими товарищами учителю, позволяет действовать под его руководством. Именно поэтому молодому специалисту нужно формировать авторитет среди учащихся с самого начала и именно истинный.

Становление авторитета характеризуется стадиальностью:

1. Педагог – источник информации.

2. Педагог – рефератное лицо.

3. Педагог – авторитетное лицо.

И.П. Андриади и М.Ю. Кондратьев выделяют в структуре педагогического авторитета совокупность компонентов:

1. Профессиональный компонент.

2. Личностный компонент.

3. Социальный компонент.

4. Ролевой компонент, который представляет собой занимаемую педагогом должность, его права и обязанности.

Исходя из этого, выделим основные социальные качества молодого педагога, необходимые ему для того, чтобы сформировать авторитет среди учащихся:

1. Любовь к детям и к своей профессии.
2. Организаторские навыки, способности.
3. Педагогический такт.
4. Настойчивость в работе.
5. Самоконтроль, спокойствие и выдержка [6].

Перечисленные факторы – это составные части педагогического авторитета. Но для того, чтобы в итоге прийти к желанному результату, недостаточно просто механического их сложения. Для этого они должны быть освещены индивидуальным творчеством учителя.

Проанализировав составляющие педагогического авторитета, мы выявили педагогические условия его формирования. Завоевание учителем истинного авторитета в начальной школе – это, несомненно, долгосрочный и нестабильный процесс, который проходит следующие этапы:

1. Правильный выбор профессии.
2. Овладение педагогическим мастерством.

Таким образом, мы выяснили, что многие индивидуально-личностные качества и авторитет учителя начальной школы являются значимыми для учебного процесса.

Цель исследования. Для того чтобы подтвердить теоретическое обоснование становления педагогического авторитета, студентами Педагогического института Бурятского государственного университета на **базе исследования** Селенгинской СОШ № 2 проводилось исследование, в котором приняли участие 26 учеников 4 «А» класса.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические – эксперимент, анкетирование; качественный и количественный анализ полученных данных.

В эксперименте были применены следующие методики: «Отношение учащихся к педагогу» (С.П. Сидорова) и проективная рисуночная методика «Моя учительница» (М.Р. Битянова).

Результаты исследования. Суть анкетирования по методике «Отношение учащихся к педагогу» С.П. Сидоровой заключается в выявлении степени отношения учащихся к своему классному руководителю с помощью анкетирования. Проведенная диагностика форсированности познавательного интереса младших школьников к процессу обучения и далее к учителю дала следующие результаты (рис. 1).

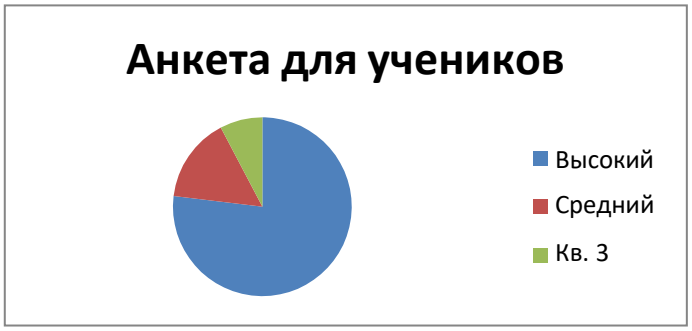


Рис. 1. Результаты анкетирования по С.П. Сидоровой учащихся 4 «А» класса

Согласно полученным данным, можно сделать вывод: 20 учеников удовлетворены учебным процессом, заинтересованы практическими занятиями со своим классным руководителем, 4 человека не сильно заинтересованы учебным процессом, также присутствуют 2 человека, которые слабо интересуются знаниями, общественной деятельностью и жизнью в школе.

Проективная рисуночная методика «Моя учительница» М.Р. Битяновой направлена на выявления особенности отношения к потенциально стрессогенным объектам и ситуациям, в частности определить уровень школьной тревожности в отношениях с учителем.

Выполнение творческого задания предполагает анализ своего рисунка – ребята должны нарисовать на листе формата А4 свою учительницу и описать, что она делает, какое у нее настроение и почему у нее такое настроение. Это способствует определению того, как ученики в классе относятся к своему классному руководителю. Диагностирование этого показало следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты проектировочной рисуночной методики «Моя учительница» (по М.Р. Битяновой) у учащихся 4 «А» класса

Оценочные шкалы	Результаты оценки
Общая школьная тревожность	В классе наблюдается один человек с общей школьной тревожностью. Этот ученик редко посещает школу, вероятно, из-за каких-то определенных причин, возможно, у него есть какие-то другие занятия, которые ему больше нравятся, – спорт, музыка и др.
Тревога в отношениях с учителями	Один человек из класса проявляет тревогу в отношениях с учителями, также у него отмечается негативный эмоциональный фон отношения к школе в целом. Этот ученик часто замыкается в себе, не показывает свои эмоции
Тревога в отношениях с одноклассниками	Один человек из класса проявляет тревогу в отношениях с одноклассниками. Он часто сидит один, редко общается с другими учениками
Негативный эмоциональный фон отношения к школе	У двух человек из класса отмечается негативный эмоциональный фон отношения к школе. Подобные ученики часто поступают назло учителю, редко посещают школу, не участвуют в активной жизни класса.
Самооценочная школьная тревожность	Ни одного человека

По результатам данной методики можно сделать вывод, что пять человек из класса проявляют тревогу по отношению к школе, учителям, классному руководителю и своим одноклассникам. Остальные учащиеся, 21 человек, не проявляют тревожности по отношению к школе, учителям и одноклассникам.

Также хочется отметить, что большинство учеников заинтересованы в учебе, получении знаний и полностью удовлетворены отношениями со своими учителями и классным руководителем. Однако ученики, которые помимо учебы имеют дополнительные занятия, такие как творческие кружки, спортивные секции и т. д., часто не интересуются учебным процессом, а больше заняты своими увлечениями, хобби.

Нами также было проведено тестирование в Селенгинской СОШ № 2 (поселок городского типа Селенгинск, Республика Бурятия) среди учителей начальной школы. Возраст учителей – 25–35 лет. Целью нашего исследования было узнать, считают ли важным формирование авторитета современные учителя. Рассмотрим полученные результаты исследования.

Вопрос 1. Ваше Ф. И. О.

Вопрос 2. Формировать авторитет нужно молодым специалистом или зрелым специалистом? Ответы на этот вопрос представлены на рис. 2.

Рис. 2. Ответы учителей на вопрос «Формировать авторитет нужно молодым специалистом или зрелым специалистом?»

Вопрос 3. Ответьте на прошлый вопрос, почему именно вы выбрали этот ответ.

Ответы:

1. Нужно с самого первого дня найти подход к ребятам, расположить их к себе, и тогда все получится.

2. Являюсь молодым специалистом.

3. Нет опыта работы.

4. Авторитет учителя – это основа построения правильных отношений между всеми участниками учебного процесса, к которому относятся и дети, и педагоги, и родители. Молодому педагогу необходимо отстоять свой авторитет.

5. Так как начинают свой педагогический путь.

6. Начало трудовой деятельности.

Вопрос 4. Важно ли учителю иметь авторитет среди учащихся? Ответы на этот вопрос представлены на рис. 3.

Рис. 3. Ответы учителей на вопрос «Важно ли учителю иметь авторитет среди учащихся?»

Вопрос 5. Если нет, то почему?

0 ответов.

Вопрос 6. Если да, то опишите три действия, которые должен предпринять молодой специалист, чтобы завоевать авторитет среди детей начальной школы.

Ответы:

1. Жить в ногу со временем, понимать детей, понимать, как должен выглядеть учитель.

2. Быть внимательным к обучающимся, показывать свою заинтересованность в их интересах, хобби, уметь грамотно выстраивать отношения в коллективе.

3. Быть грамотным, ответственным, стрессоустойчивым.

4. Постоянно повышать свое мастерство.

5. Быть открытым и доброжелательным.

6. Заинтересовать детей и повести их за собой дорогой новых, интересных открытий.

7. Самообразовываться, знать свой предмет, искать интересные методы работы.

8. Быть справедливым, добрым, рассудительным.

Вопрос 7. Что нужно сделать в первую очередь молодому специалисту для завоевания авторитета?

Ответы:

1. Ответственно относиться к своей работе, вникать во все, не лениться.

2. Познакомиться с классом, изучить характеры учеников.

3. Посещать больше уроков более опытных специалистов.

4. Ничего не бояться, быть уверенным в себе, последовательным, энергичным.

5. Проявлять старание и быть исполнительным.

6. Найти контакт с родителями.

Реакция учителей на тест была такая, что, проходя его, они с большим увлечением давали ответы на вопросы, а когда с ними был личный диалог, то очень много говорили про авторитет учителя, и как он значим в учебном процессе, и что нужно сделать, чтобы его сформировать.

Проведя тест, мы выяснили, что авторитет нужен каждому учителю. Молодому учителю начального образования, который только пришел работать в школу, нужно сформировать авторитет сразу, и для этого ему необходимо: жить в ногу со временем, понимать детей, быть грамотным, ответственным, стрессоустойчивым, непрерывно повышать свое мастерство, быть открытым и доброжелательным, заинтересовать детей и повести их за собой дорогой новых, интересных открытий.

Заключение. Таким образом, формирование авторитета среди учеников начальной школы молодым специалистом – это большой труд, который нужно пройти каждому учителю. Авторитет учителя – это важнейшее средство воспитательного воздействия и активного дальнейшего педагогического взаимодействия. Чем выше авторитет учителя, тем более положительны, эмоционально насыщены и окрашены его отношения с учащимися, тем справедливее представляются педагогические требования и в целом грамотно и эффективно выстроен педагогический процесс.

Литература

1. Айметова Х.Д. Авторитет педагога в ситуации «трудного вопроса» / Х.Д. Айметова // Социальное воспитание. – 2016. – № 1. – С. 26–31.

2. Кудрявцева Е.Ю. Педагогическая этика: учебное пособие / Е.Ю. Кудрявцева, О.К. Сазонова, Н.В. Кергилова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2022. – 112 с.

3. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе / А.С. Макаренко. – СПб.: Лань, 2013.

4. Сысоева Е.Ю. Актуальные проблемы педагогического общения: учебное пособие / Е.Ю. Сысоева. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Издательство Самарского университета, 2019.

5. Тимофеенко Е. «Харизма» и «Педагогический авторитет» – общее и различное / Е. Тимофеенко // Психология переходов. – 2014. – № 4. – С. 59–65.

6. Шахноз М.К. Рассмотрение педагогического взаимодействия и отношения между учеником и учителем / М.К. Шахноз // Вестник Таджикского национального университета. Серия: Гуманитарные науки = Паем Донишгоҳи миллии Тоҷикистон. Солила: Илмҳои ҳомеашиносї. – 2014. – № 3-2. – С. 221–225.

УДК 371.3+373.1

Г.В. Пальчик, доктор педагогических наук, профессор,
Белорусский государственный университет,
С.П. Киреев, учитель биологии,
Средняя школа № 84,
г. Минск, Республика Беларусь

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. *В работе анализируется потенциал информационно-образовательной среды в контексте учебно-методической деятельности учителя. Проведен первичный SWOT-анализ данной проблемы для системы общего среднего образования в Республике Беларусь. Разработана и экспериментально апробирована маршрутная карта по применению информационно-образовательных ресурсов на уроках биологии в 7 классе.*

Ключевые слова: *учебно-методическая деятельность, информационно-образовательная среда, информационно-образовательные ресурсы.*

G.V. Palchyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Belarusian State University,
S.P. Kireev, Biology Teacher,
Secondary School No. 84,
Minsk, Republic of Belarus

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The paper analyzes the potential of the information and educational environment in the context of the teacher's educational and methodological activities. A primary SWOT analysis of this problem was carried out for the system of general secondary education in the Republic of Belarus. A route map for the use of information and educational resources in biology lessons in the 7th grade has been developed and experimentally tested.*

Keywords: *educational and methodical activity, information and educational environment, information and educational resources.*

Учебно-методическая деятельность педагогов на всех уровнях системы образования существенно трансформировалась в условиях применения в образовательном процессе современных информационных образовательных ресурсов. Особое значение потенциал данных ресурсов приобрел в связи с ограничениями, вызванными пандемией COVID-19. Возникшие проблемы потребовали от педагогов достаточно оперативно адаптироваться к новым реалиям организации образовательного процесса и актуализировали необходимость корректировки своей учебно-методической деятельности. Для повышения качества организации и проведения урока и внеурочной деятельности востребованными оказались информационно-образовательные ресурсы по учебному предмету, находящиеся в открытом доступе, а также современные технологии коммуникации участников образовательного процесса [9, 14], при этом актуализируется изучение проблемы цифрового имиджа современного педагога [15]. В первую очередь в качестве легитимных источников для организации учебно-методической деятельности учителя выступают разработанные и утвержденные в установленном порядке национальные информационно-образовательные ресурсы.

В системе дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь к основным информационно – образовательным ресурсам относятся: Национальный образовательный портал [11], Единый информационный образовательный ресурс Министерства образования Республики Беларусь [4], а также региональные ресурсы г. Минска и областей.

Национальный образовательный портал обеспечивает научно-методическую, учебно-методическую, информационную и консультационную поддержку всех участников образовательного процесса. В открытом доступе представлены и актуализируются учебные программы по всем предметам, а также соответствующие учебники и учебные пособия, учебно-методические рекомендации, учебные материалы для изучения предметов на повышенном

уровне, учебные материалы для интерактивного изучения, образовательный ресурс для дистанционного изучения. В частности, на портале размещены:

«Электронное обучение (Учись Online)» [16] – образовательный хаб в виде гиперссылочного меню на электронные образовательные ресурсы, созданные на базе системы дистанционного обучения Moodle, по учебным предметам, а также *«Дистанционный всеобуч»* [3] для педагогов.

«Дистанционный всеобуч» [3] является ресурсом-помощником учителя по внедрению ИКТ в образовательный процесс, а также включает в себя следующие гиперссылки: «*Электронное обучение (Учись Online)»* [16], *«Веб-сервисы для педагога»* [2], а также *«Из опыта работы педагога»* [6].

В «*Электронной библиотеке»* представлены электронные версии учебных пособий для учреждений общего среднего образования в формате *.pdf в открытом доступе, а также электронные учебные издания и приложения к учебным пособиям, в частности по биологии: *«Биология. 8 класс. Зоология»* [1].

В разделе *«Профильное обучение»* [13] представлены методические рекомендации по организации образовательного процесса при изучении отдельных учебных предметов на повышенном уровне в 10–11 классах учреждений образования. Для изучения учебного предмета «Биология» на повышенном уровне III ступени общего среднего образования на Национальном образовательном портале размещен соответствующий ресурс, по адресу http://profil.adu.by/course/index.php?categoryid=13, разработанный на образовательной платформе Moodle, который представлен в виде электронных приложений к учебным пособиям для 10–11 классов, в основе которых находится текстовая информация, разбитая по главам.

В свою очередь, *Единый информационный образовательный ресурс* [4] предназначен для использования в образовательных целях учащимися общеобразовательных учреждений образования, обучающимися по индивидуальному плану или временно не могущими по уважительным причинам посещать уроки очно. Учебная информация на сайте https://eior.by структурирована по классам и представлена в виде текста, изображений, графики, видеофрагментов с возможностью пройти проверочный текст после каждого информационного блока. В структуру данного образовательного ресурса включены следующие разделы и ресурсы: «Образование», «Дополнительные материалы», «Образовательные ресурсы», «Электронные образовательные ресурсы», «Электронные версии учебных пособий», а также «Учитель – ученику. Каталог интернет-ресурсов», имеющий предметный гиперссылочный список на сторонние образовательные ресурсы, например, по биологии.

В качестве *регионального ресурса* выступает, например, Информационно-образовательный портал для школьников столицы [7] Минского городского института развития образования [10]. Данный ресурс включает в себя видеоуроки по учебным предметам, электронные версии учебных пособий, электронные учебные издания. Следует отметить, что данный ресурс не вызывает у пользователей затруднений при работе с видеофайлами.

В ходе проведенного исследования были проанализированы информационно-образовательные ресурсы по биологии, разработанные для реализации об-

разовательных программ в рамках общего среднего образования в Республике Беларусь и Российской Федерации. На основании проведенного анализа была разработана маршрутная карта по их применению на уроках биологии в 7 классе (42 урока в соответствии с учебной программой). В структуре маршрутной карты предусмотрены две части: основная (инвариантная) и дополнительная (вариативная), в зависимости от целевых установок учителя биологии, а также заинтересованности обучающихся.

В ходе педагогического эксперимента были сформированы экспериментальные и контрольные группы, охватывающие 151 учащегося 7-х классов. Для учащихся экспериментальных групп был дополнительно доступен для саморазвития и самоконтроля специально разработанный сайт https://spbelarus.com на базе системы дистанционного обучения Moodle. Пользователям данного сайта был открыт круглосуточный персонифицированный доступ с любого гаджета к электронным образовательным ресурсам по биологии в соответствии с разработанной маршрутной картой, позволяющей индивидуальное освоение содержания тем учебной программы, предоставляющей возможность проведения самоконтроля ее освоения, а также организована обратная связь с учителем через сервисы сайта и мессенджера.

Эффективность учебно-методической деятельности учителя биологии проверялась исходя из показателей текущей и итоговой аттестации учащихся в первом полугодии и третьей четверти 2022–2023 уч. г. В зависимости от темы учебной программы результаты аттестации в экспериментальных группах на 10–40 % превышали результаты в контрольных группах.

Дополнительное анкетирование обучающихся выявило, что при подготовке домашнего задания они в разной степени используют источники учебного материала. В частности, традиционным бумажным учебным пособием пользуются 91 % опрошенных, электронными учебными пособиями в формате .pdf – 54 %, рабочей тетрадью – 61 %, информационно-образовательными ресурсами, рекомендованными учителем, – 62 %, самостоятельным поиском в Интернете – 22 % семиклассников. В качестве технического средства при обращении к информационно-образовательным ресурсам по биологии более 90 % среди респондентов используют и хотели бы использовать в будущем смартфон.

В ходе исследования был проведен первичный SWOT-анализ проблемы использования открытых информационно-образовательных ресурсов в национальной системе общего среднего образования Республики Беларусь. В качестве сильных сторон и возможностей, способствующих актуализации учебно-методической деятельности учителя, выявлены:

– новеллы Кодекса Республики Беларусь об образовании в части закрепления дистанционной формы обучения в образовательном процессе учреждений образования [5];

– положения Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. в части цифровой трансформации сферы образования и цифровизации процессов в национальной системе непрерывного образования, в рамках которой предусматривается разработка регламентов функционирова-

ния информационно-коммуникационной среды, разработка и внедрение в системе образования электронных сервисов, создание республиканской информационной образовательной среды [8];

– наличие современной компьютерной техники в учреждениях общего среднего образования, а также доступность использования для коммуникации различных электронных устройств обучающихся (ноутбуки, планшеты, телефоны);

– доступность каналов высокоскоростного Интернета для всех заинтересованных сторон не только в учреждениях образования, но и в домашних условиях и открытых компьютерных центрах;

– высокий уровень оснащенности обучающихся современными цифровыми устройствами и эффективными каналами связи для коммуникации, активное использование ими различных социальных сетей;

– понимание со стороны педагогического коллектива необходимости организации образовательного процесса с активным применением дистанционной коммуникации для группового и индивидуального взаимодействия не только в рамках освоения учебного материала по предмету, но и организации профориентационной работы в учреждениях общего среднего образования [12].

К слабым сторонам и возможным угрозам разработки и эффективного использования информационно-образовательных ресурсов в качестве современного учебно-методического сопровождения образовательного процесса можно отнести недостаточную мотивацию и отсутствие системной подготовки педагогов по применению информационно-коммуникационных технологий и открытых информационных ресурсов в образовательном процессе. В результате наблюдается недостаточный уровень медиа грамотности педагогов, умение находить, оценивать и использовать актуальный онлайн-контент, их способность создавать и поддерживать увлекательные и конструктивные онлайн-дискуссии, а также активно присутствовать в Интернете. Не в полной мере используется практика взаимообмена опытом педагогов по использованию в образовательном процессе имеющихся информационно-образовательных ресурсов, сетевых технологий и цифровых инструментов. Существует определенная несогласованность информатизации системы управления в учреждении образования и организации образовательного процесса. Следует отметить, проблемы стратегического планирования подготовки электронных учебно-методических комплексов и, соответственно, перспективного формирования авторских коллективов, готовых к разработке сценариев интерактивных учебных программ для разных возрастных групп обучающихся.

Таким образом, учебно-методическая деятельность учителя на современном этапе развития информационно-образовательной среды, с одной стороны, зависит от наличия в открытом доступе соответствующих ресурсов и технологий, с другой – определяется готовностью педагогов к эффективному их использованию в образовательном процессе.

Литература

1. *Биология. 8 класс. Зоология. – URL: https://adu.by/ru/homepage/elektronnaya-biblioteka.html/ (дата обращения: 20.03.2023).*
2. *Веб-сервисы для педагога. – URL: https://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/web-servici-dlya-pedagoga/ (дата обращения: 20.03.2023).*
3. *Дистанционный всеобуч. – URL: http://e-asveta.adu.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*
4. *Единый информационный образовательный ресурс Министерства образования Республики Беларусь. – URL: https://eior.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*
5. *Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании» (принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г.; одобрен Советом Республики 22 декабря 2021 г.) // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0/ (дата обращения: 20.03.2023).*
6. *Из опыта работы педагога. – URL: https://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/iz-opita/ (дата обращения: 20.03.2023).*
7. *Информационно-образовательный портал для школьников столицы. – URL: https://vuchan.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*
8. *Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. – URL: https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/ (дата обращения: 20.03.2023).*
9. *Костоева З.М. Информационно-коммуникационные технологии на уроках биологии / З.М. Костоева // Просвещение и познание. – 2021. – № 3 (3). – С. 64–72.*
10. *Минский городской институт развития образования. – URL: http://mp.minsk.edu.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*
11. *Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*
12. *Пальчик Г.В. Потенциал профориентационной работы в системе общего среднего образования в условиях развития информационного общества / Г.В. Пальчик // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 12. – С. 24–31.*
13. *Профильное обучение. – URL: http://profil.adu.by/ (дата обращения: 10.03.2023).*
14. *Сооданбекова А.С. Применение мультимедийных средств обучения на уроках биологии (из опыта телеуроков) / А.С. Сооданбекова, К.О. Бронникова // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. – 2020. – № 4 (104). – С. 23–29.*
15. *Сысоева Е.Ю. Специфика цифрового имиджа преподавателя вуза / Е.Ю. Сысоева // Инновации в образовании. – 2023. – № 1. – С. 97–106.*
16. *Электронное обучение (Учись Online). – URL: https://e-vedy.adu.by/ (дата обращения: 20.03.2023).*

УДК 378

И.Е. Панова, кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье с точки зрения деятельностного подхода и на основе анкетирования рассматриваются вопросы подготовки магистров педагогического образования посредством использования эффективных технологий.*

Ключевые слова: *технологический подход в образовании, педагогические технологии, цифровые технологии, технологии смешанного обучения, дидактические условия.*

I.E. Panova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

EFFECTIVE TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF MASTERS OF TEACHER EDUCATION

Abstract. *In the article from the point of view of the activity approach and based on a questionnaire, the issues of training masters of pedagogical education through the use of effective technologies are considered.*

Keywords: *technological approach in education, pedagogical technologies, digital technologies, mixed learning technologies, didactic conditions.*

Формирование современных специалистов требует систематического совершенствования научно-образовательного пространства университета, связанного с интеграцией в образовательный процесс современных технологий, научно-исследовательской деятельности и производства, а также развития управленческих и материально-технических инноваций, требует осуществления подготовки и переподготовки преподавательских кадров в области актуальных практик преподавания.

Поиск, разработка и внедрение новых технологий и форм обучения направленны на развитие аналитических и творческих способностей студентов, профессиональных компетенций, создание необходимых условий для творческой работы, формирование гибкости, мобильности, способности к самоанализу профессиональной деятельности и инновационного стиля мышления у студентов, способствующих их дальнейшей самореализации.

Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.И. Пригожин, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и другие ученые исследовали возможности использования современных технологий в образовании, дали им определение, разработали классификацию и выявили специфику использования в обучении.

Существуют различные определения технологий обучения, приведем одно из них: технология обучения – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и освоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования [2].

Процесс разработки и внедрения в практику новых образовательных технологий, форм и моделей обучения происходит непрерывно, поэтому непрерывной должна быть и подготовка преподавателей к реализации этих технологий [3].

Проведенное нами анкетирование преподавателей (в количестве восьми человек), работающих в магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», показало, что в процессе обучения чаще всего используются следующие технологии: Scrum-технология, геймификация, технология критического мышления, педагогическая мастерская, дидактический конструктор, игровые технологии, а также технология синхронного моделирования, интерактивные технологии, технологии смешанного обучения и др. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Важным критерием профессионализма современного педагога становится проектировочная деятельность. Проектирование в образовании – это процесс становления новых форм общности педагогов и обучаемых, способов педагогической деятельности и мышления. Деятельность преподавателя предполагает определенное соотношение и интеграцию традиций и новаторства, нормы и творчества, способность использования современных технологий для достижения оптимального результата. Современная парадигма образования и новые технологические возможности образовательной среды требуют особого внимания к использованию эффективных педагогических технологий, играющих важную роль в формировании профессиональных компетенций педагога, в возможности и способности к организации и осуществлению проектной деятельности [1].

В связи с этим актуальна Scrum-технология, суть которой заключается в командной работе. Данная технология представляет собой способ управления проектами и включает грамотное распределение задач внутри команды. Методология eduScrum имеет следующие положительные стороны:

– обучающиеся начинают видеть систему спустя всего несколько недель и могут выявлять проблемы на ранних стадиях обучения;

– командная работа: во время занятия вовлечены все, идет взаимодействие в группе, цели достигаются одна за одной, и даже разный уровень обучающихся не становится большой помехой для работы;

– повышаются навыки самостоятельного образования и саморазвития, мотивация к обучению;

– творческий или игровой подход к образовательному процессу;

– постоянный диалог с целью улучшения результатов;

– внутренняя оценка вместо внешней;

– короткие циклы обратной связи позволяют преподавателям быстро выявлять проблемы и принимать соответствующие меры.

Набирает популярность в преподавании геймификация, представляющая собой применение игровых методик в повседневном образовательном процессе для повышения мотивации обучающихся. Геймификация отличается от игровых технологий тем, что в игре происходит обучение в рамках этой, конкретной игры. Геймификация используется, можно сказать, в повседневном образовательном процессе. Путем геймификации создается вовлеченность магистров в учебный процесс, исчезает его монотонность, появляется интерес. В геймификации используются стимулы – вознаграждение, повышение статуса для участника, появляется элемент состязательности.

VR-технологии как одна из технологий геймификации позволяют путем виртуального путешествия изучать строение и функции объектов (например, VR-шлемы используются для изучения строения органов и систем в преподавании биологии). В этом плане проблема заключается в недостаточном количестве такого оборудования для проведения занятий.

Как известно, характерная черта современности – лавинообразное нарастание информации и стремительное ее устаревание. Следовательно, одной из задач современного образования является научение будущего специалиста

жить в потоке информации, создание предпосылок и условий для его непрерывного саморазвития. Реализация этой задачи связана с прогрессивным применением цифровых технологий и инструментов, дистанционной формы обучения, которые значительно снижают временные и пространственные барьеры в распространении информации, способствуют ее неограниченному тиражированию, быстрой и адресной доставке.

Технологии смешанного обучения также широко используются в образовательном процессе. Они дают возможность сочетания онлайн-обучения с аудиторным обучением.

Смешанное обучение предполагает самостоятельный контроль обучающимися образовательного маршрута, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с преподавателем и онлайн. Эти технологии дают возможность во внеаудиторное время выполнять задания, данные преподавателем, изучать новый материал, используя цифровые источники, затем полученные результаты представляются и дорабатываются на аудиторных занятиях.

Цифровые технологии делают более эффективным процесс обучения, содействуют личностному развитию студентов, позволяют раскрыться их креативному потенциалу, учитывают индивидуальные способности и интересы, вовлекают студентов в интеллектуальную деятельность творчески-созидательного типа, формируют навыки владения цифровыми технологиями в профессиональной деятельности, предопределяют интеграцию будущих преподавателей в информационную среду.

Из цифровых технологий, используемых в образовательном процессе, проанкетированные нами преподаватели назвали: искусственный интеллект, технологию больших данных, нейротехнологию. Кроме этого, используются цифровые инструменты, чат-боты, конструктор документов и др.

Ранее в нашем университете была создана лаборатория проектирования и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) при центре информатизации университета.

Ряд методических дисциплин реализовывался преподавателями на базе этого центра. Центр был снабжен всеми современными цифровыми ресурсами и инструментами, имел штат сотрудников, осуществляющих подготовку ресурсов к занятию и оказывающих, при необходимости, помощь преподавателю и студентам. Оснащенные компьютерами аудитории позволяли каждому студенту работать, выполнять задания, используя разнообразные возможности цифровых технологий и инструментов. В качестве отчета студент по каждому занятию (разработка уроков, экскурсий, практических работ, внеклассных мероприятий) оставлял файл в своей папке, формируя портфолио, служащее основанием для получения зачета. Папки размещались в сети и были доступны для просмотра не только преподавателю, но и студентам, а также другим преподавателям, реализующим эту специальность.

Центр коллективного пользования предоставлял возможность обсуждать проведение тех или иных занятий преподавателями разных факультетов, обмениваться опытом, апробировать новые технологии, что повышало качество преподавания.

Мы считаем, что применение инновационных технологий обучения на занятиях в условиях центра коллективного пользования позволяет повысить качество подготовки специалистов, которое определяется готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в быстро меняющихся условиях современного мира, владением профессиональными умениями и навыками, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач. А также усовершенствовать свою подготовку к работе с разными цифровыми инструментами и технологиями самих преподавателей.

В настоящее время все ресурсы, посредством которых реализуются современные технологии, имеются в институтах и на факультетах Северо-Кавказского федерального университета. Но при этом существуют определенные трудности, препятствующие реализации современных технологий в образовательной практике.

К ним проанкетированные преподаватели отнесли: трудозатратность разработки занятий, основанных на применении новых технологий, отсутствие ресурсов или невозможность использовать их с нужной частотой, а также недостаточную компетентность в области применения цифровых технологий и инструментов в современной методике преподавания отдельных дисциплин. Прохождение курсов повышения квалификации лишь отчасти решает эту задачу, если курсы проводятся в онлайн-режиме.

Все это ставит вопросы об организации центра коллективного доступа для эффективной реализации дисциплин магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

Литература

1. Гончарова М.А. Метод проектов в контексте компетентностного обучения / М.А. Гончарова, Г.А. Демина, Н.В. Решетникова // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 120–131.

2. Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/1979. – Лондон; Нью-Йорк, 1978. – 247 с.

3. Морозова И.С. Технологии интенсификации образовательного процесса в вузе / И.С. Морозова // Психология в вузе. – 2007. – № 1. – С. 72–82.

4. Проектная технология // Яндекс. – URL: http://yandex.ru/yandsearch?text=проектноя%20технология&clid=1882611&lr=2.

УДК 378

Л.В. Попова, доктор педагогических наук, профессор,
М.М. Пикуленко, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
г. Москва, Россия

СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЕ

***Аннотация**. В последнее десятилетие стала стремительно происходить цифровая трансформация учебного процесса, в первую очередь через создание массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Начиная с 2015 г. в России МООК создаются и используются для обучения студентов в высшей школе. Однако не все преподаватели вузов были готовы*

к разработке таких курсов, о чем свидетельствуют выявленные проблемы как технического, так и коммуникативного характера. Как решить эти проблемы? В нашей стране еще до пандемии в 2016 г. был принят приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в рамках которого ряд вузов разработал специальные обучающие программы для преподавателей по созданию полноценных онлайн-курсов. В Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова таких программ было четыре, и они охватывали разные аспекты онлайн-обучения: знакомство с МООК, работу в программе Moodle, педагогические особенности онлайн-обучения и основы видеопроизводства. На курсе «Педагогическое обеспечение онлайн-обучения» за два года, с 2018 по 2019 г., прошли обучение 252 человека. Но смогли ли они создать свои курсы после этого? С какими проблемами они столкнулись? Какие рекомендации другим могут дать преподаватели, создавшие свои онлайн-курсы? Исходя из вышеуказанного, ***целью нашего исследования*** *является: выявление проблем, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы при создании онлайн-курсов, их анализ и обобщение рекомендаций по решению данных проблем.* ***Методы исследования:*** *нами использовано анонимное анкетирование в Google Формах преподавателей вузов через три года после прохождения ими программы повышения квалификации «Педагогическое обеспечение онлайн-обучения» (36 ч в онлайн-формате) в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Исследование проводилось в октябре – ноябре 2022 г., в нем приняли участие 72 преподавателя из различных регионов России.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет заключить, что после прохождения специальных курсов повышения квалификации большая часть преподавателей вузов создала собственные онлайн-курсы. При этом преподаватели столкнулись с рядом трудностей, среди которых стоит отметить сложности записи видеолекций и определение структуры онлайн-курса. Основной рекомендацией для разработчиков онлайн-курсов служит терпеливое и творческое отношение к работе.*

Ключевые слова: *онлайн-обучение, онлайн-курс, дистанционные технологии, повышение квалификации.*

L.V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.M. Pikulenko, Candidate of Biological Sciences, Leading Researcher,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

THE HIGHER SCHOOL' TEACHERS CREATION OF ONLINE COURSES: PROBLEMS AND THEIR SOLUTION

Abstract. *Digital transformation of an educational process has begun rapidly developed in the last decade, primarily through a creation of the massive open online courses (MOOCs). Since 2015, MOOCs have been done and used in Russia to teach students in the steps of the higher education. However, not all university' professors were ready to develop such courses, as evidenced by our identified problems, both technical and communicative. How may be solved these problems? The priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation" was adopted even before the pandemic, in 2016, in our country, within the framework of which a number of the universities developed special training programs for the teachers to create full-fledged online courses. There were four such programs at the Lomonosov Moscow State University, and they covered the different aspects of the online learning: an acquaintance with MOOCs, the work in the Moodle program, the pedagogical features of the online learning and the basics of a video production. 252 people were trained in the course "Pedagogical support of online learning" during two years from 2018 to 2019. But were they able to create their courses after that? What challenges did they face? What recommendations for others can teachers who have created the iron line courses give? In the view of the foregoing,* ***the purpose of our study*** *was to identify the problems faced by the higher education' step teachers when they were in the creating process of the online*

courses, to analyze problems and to summarize recommendations for the solving them. ***Research methods:*** *we used an anonymous survey in Google forms of the university teachers three years after they completed the advanced training program "Pedagogical support of online learning" (36 hours in online format) at the Lomonosov Moscow State University. The study was conducted in October and November of the 2022 year and involved 72 teachers from the various regions of Russia.* ***Conclusions and recommendations.*** *The study allows us to conclude that after completing special advanced training courses, most university' teachers have created their own online courses. At the same time, teachers faced a number of the difficulties, including the difficulties of recording video lectures and determining the structure of an online course. The main recommendation for the online course developers is to keep the patient and the creative attitude to work.*

Keywords: *online training, online course, distance learning technologies, professional development.*

Введение. Для некоторых преподавателей вузов онлайн-обучение до сих пор ассоциируется скорее с некачественным обучением. Но так думают те, кто сам не разрабатывал онлайн-курсы для программы Moodle, а их скромный опыт в период пандемии (2020–2021 гг.) основывается только на общении со студентами в Zoom или MS Teams. Именно этот период показал, что нельзя переносить методы очного обучения в онлайн-формат, требуются совершенно другие технологии и им надо обучать преподавателей. Другая проблема состоит в том, что не все преподаватели в высшей школе готовы сами учиться и заново разрабатывать свои курсы в соответствии с требованиями цифровой дидактики. Однако, те преподаватели, кто уже включился в разработку собственных онлайн-курсов и работает с дистанционными технологиями, то они понимают, что за цифровым образованием будущее.

В 2016 г. в нашей стране был принят приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который направлен на развитие и использование онлайн-обучения на всех уровнях образования и предполагает массовую разработку онлайн-курсов и нормативно-правового обеспечения онлайн-обучения в целом. В рамках данного проекта ряд вузов разработал специальные обучающие программы для преподавателей по созданию полноценных онлайн-курсов. В Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова таких программ было четыре, и они охватывали разные аспекты онлайн-обучения: знакомство с МООК, работу в программе Moodle, педагогические особенности онлайн-обучения и основы видеопроизводства. На курсе «Педагогическое обеспечение онлайн-обучения» за два года, с 2018 по 2019 г., прошли обучение 252 человека. Но смогли ли они создать свои курсы после этого? С какими проблемами они столкнулись? Достаточно ли одного курса повышения квалификации для создания собственного онлайн-курса? Какие рекомендации другим могут дать преподаватели, создавшие свои онлайн-курсы? Чтобы ответить на данные вопросы, нами проведено специальное исследование.

Теоретический анализ литературы. В педагогической литературе до 2012 г. цифровые образовательные технологии обсуждались крайне редко, в основном рассматривались методы электронного обучения [3], преимуще-

ственно использование электронных справочников и электронных учебников. Но после широкого внедрения в мире массовых открытых онлайн-курсов (МООК) начались масштабные исследования их качества и эффективности. В России такие исследования получили развитие с 2014 г. [1]. В 2015 г. в нашей стране начала работу Национальная платформа открытого образования (opened.ru), где ведущие вузы страны разместили и продолжают размещать созданные преподавателями МООК, которые стали рассматриваться к качеству цифровой среды обучения [2, 3].

Особенно востребованными МООК стали в период пандемии COVID-19 [4, 5, 6]. Исследования онлайн-обучения этого периода выявили проблемы как технического, так и коммуникативного характера. Оказалось, что во многих странах не все преподаватели вузов имели доступ к быстрому интернету и могли работать на различных электронных платформах. Кроме того, от преподавателей требовалось быстро изменить методику преподавания в цифровой среде [5, 6]. Итак, онлайн-формат занятий показал, что в период цифровой трансформации обучения востребована особая дидактика [4], поэтому необходимо постоянно проводить повышение квалификации преподавателей в данной области.

Цель нашего исследования – выявление проблем, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы при создании онлайн-курсов, их анализ и обобщение рекомендаций по решению данных проблем.

Методы исследования. Нами использовано анонимное анкетирование в Google Формах преподавателей вузов через три года после прохождения ими программы повышения квалификации «Педагогическое обеспечение онлайн-обучения» (36 ч в онлайн-формате) в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Исследование проводилось в октябре – ноябре 2022 г., в нем приняли участие 72 преподавателя из различных регионов России: Москвы, Крыма, Северного Кавказа, Урала, Сибири, Дальнего Востока, Южного федерального округа и др. Статистическую обработку полученных данных проводили с помощью программы MS Excel.

Результаты исследования. Проведенное нами исследование показало, что большая часть преподавателей вузов (73 %) через три года после прохождения специальной программы повышения квалификации по обучению созданию собственных онлайн-курсов разработала свои курсы. Выяснилось, что одной трети всех преподавателей (32 %) для создания своего курса было достаточно освоить всего одну программу повышения квалификации. Большинство созданных преподавателями онлайн-курсов ориентировано на бакалавров (65 % всех разработанных курсов), причем почти все разработанные курсы уже реализуются в учебном процессе (81 %).

Однако при создании своих онлайн-курсов преподаватели встретили ряд трудностей, среди которых основными стали разработка структуры курса, запись видеолекций и планирование семинаров (рис. 1).

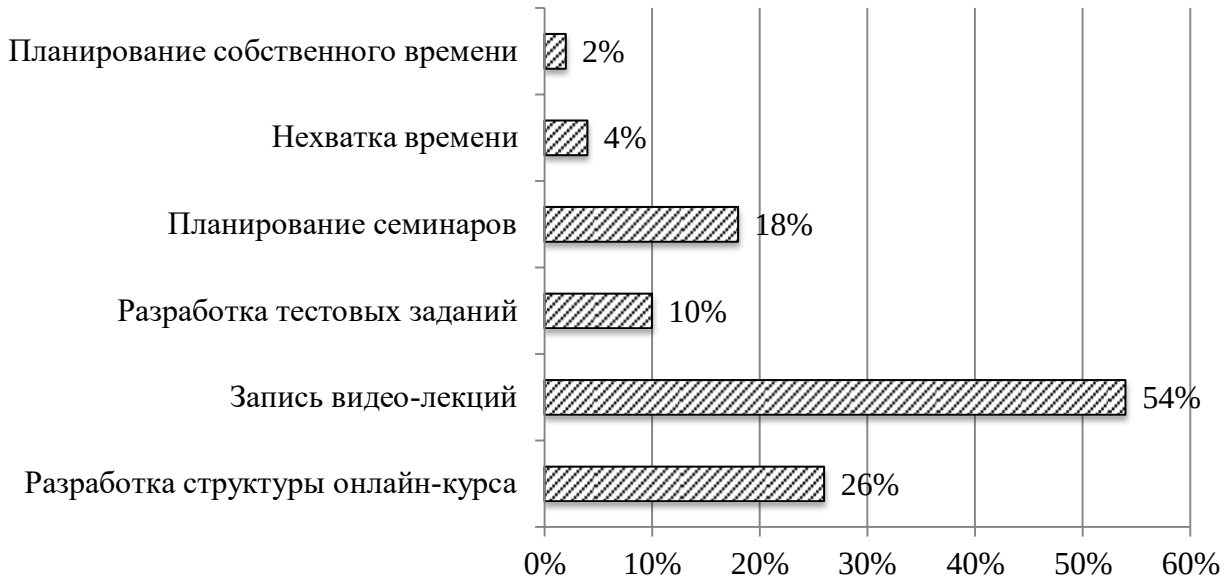


Рис. 1. Сложности, которые возникали у преподавателей при разработке своего онлайн-курса (ответы в % от всех участников опроса; можно было указать несколько вариантов ответа)

Указанные выше сложности при разработке онлайн-курсов нельзя отнести к техническим проблемам, как может показаться вначале, они связаны именно с готовностью преподавателей работать с новыми методами. Так, сложность с записью видеолекций проявляется в том, что преподавателям сложно говорить на камеру, они теряются, выглядят неестественно. Поэтому встречаются случаи, когда в онлайн-курсах видеолекции преподаватели заменяют презентациями, хотя презентация – это только вспомогательный материал.

Для решения проблем, возникающих при разработке онлайн-курсов, преподавателям в первую очередь стоит осознать различия между обычным лекционным курсом, прочитанным для студентов в аудитории, и записанным онлайн-курсом. Как показал наш опрос, почти все преподаватели пришли к выводу, что полноценный онлайн-курс требует от преподавателя больше времени на подготовку к каждой теме (67 % опрошенных), но одновременно созданный онлайн-курс будет в дальнейшем и более комфортным для преподавателя (рис. 2), так как будет экономить его время и автоматизирует проведение промежуточного контроля успеваемости.

Рис. 2. Ответы преподавателей на вопрос «Чем отличается онлайн-курс от традиционного курса, прочитанного в аудитории?» (в % от общего числа опрошенных; можно было указать несколько вариантов ответа)

Какие же существуют основные пути решения проблем, возникающих при разработке онлайн-курсов? Они многоаспектны. Высказанные преподавателями рекомендации мы объединили в несколько групп. Приведем основные – это терпеливое и творческое отношение к разработке онлайн-курса, отсутствие боязни начала работы, понимание аудитории, для которой создается онлайн-курс, четкость выстраивания структуры онлайн-курса, наполнение своего онлайн-курса практическими заданиями и проверочными тестами, необходимость сначала пройти обучение на различных онлайн-курсах, чтобы увидеть находки и ошибки других преподавателей, т. е. самим побывать в роли студентов.

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать ряд важных выводов. Во-первых, для успешной разработки собственных онлайн-курсов преподавателям необходимо рекомендовать пройти специальные программы повышения квалификации или же изучить несколько учебных курсов в онлайн-формате. Во-вторых, в решении проблемы собственной скованности при записи видеолекций может помочь только опыт, следовательно, стоит провести несколько репетиций перед видеозаписью. В-третьих, разработка онлайн-курса требует много времени и регулярности работы, поэтому необходимо четко планировать свою работу.

Итак, можно заключить, что методические подходы к реализации дистанционных технологий значительно отличаются от педагогических методов, используемых при традиционном преподавании в аудитории. Но не стоит боятся осваивать эти новые подходы и технологии, так как они затем значительно облегчают работу преподавателя и позволяют одному преподавателю работать с достаточно большой группой студентов, при этом не снижая качество обучения, а наоборот, повышая его за счет увеличения постоянного автоматизированного контроля в различных формах. Цифровые технологии все больше бу-

дут использоваться в учебном процессе, это сейчас очевидно почти всем преподавателям.

Литература

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 150–155.

2. Днепровская Г.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Г.В. Днепровская, И.В. Шевцова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 12. – С. 144–155.

3. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 184–198.

4. Тимченко В.В. Цифровая дидактика в профессиональном образовании / В.В. Тимченко // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2021. – № 1 (53). – С. 1–12.

5. Hollister B. Engagement in online learning: student attitudes and behavior during COVID-19 / B. Hollister et al. // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – P. 851019.

6. Adedoyin O.B. COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities / O.B. Adedoyin, E. Soykan // Interactive learning environments. – 2023. – Vol. 31. – Is. 2. – P. 863–875.

УДК 378+001.891

С.Д. Робин, студент,
А.И. Матвеева, аспирант,
Д.Д. Гильмутдинова, магистрант,
А.С. Бердников, аналитик управления научных исследований,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

«КОНСТРУКТОР НАУЧНЫХ ПРОЕКТОВ»: ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАЗРАБОТКИ ЦИФРОВОГО СЕРВИСА ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. *Во время обучения в высшем учебном заведении обязательным научным проектом является курсовая, а в последующем выпускная квалификационная работа, а также написание научных статей. Однако, когда дело доходит до планирования и разработки будущего научного текста, студенты сталкиваются со множеством фрустрирующих элементов и возникает вопрос о методологических требованиях к конкретным типам научных проектов. Существующее многообразие требований к структуризации материала научных проектов, низкая популярность научно-исследовательской деятельности в вузе делает актуальным разработку методического инструмента, а именно конструктора в формате web-сервиса или приложения, позволяющего оптимизировать, автоматизировать, сделать удобными и понятными этапы подготовки научных проектов.* ***Целью исследования*** *является определение факторов, затрудняющих научную деятельность студентов, а также определение их потребностей для разработки цифрового сервиса, оптимизирующего этапы научной работы.* ***Методы исследования:*** *применяемая методика включала в себя использование анкеты, оформленной в формате Google-опроса. Исследование проводилось на базе Уральского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 155 обучающихся гуманитарных специальностей Уральского государственного педагогического университета. Средний возраст респондентов был 21,15 года. Респонденты представляли собой обучающихся бакалавриата и магистратуры.* ***Выводы и рекомендации.*** *Данное исследование позволило выявить основные факторы, которые затрудняют написа-*

ние научных работ студентами, включая отсутствие свободного времени, низкий уровень мотивации и заинтересованности, недостаточный уровень владения научным языком и отсутствие плана работы, а сбор эмпирических данных является одним из наиболее сложных этапов научно-исследовательской работы. Исследование показало, что студенты чаще всего предпочитают электронный формат учебно-методических источников. Также была отмечена проблема в коммуникации между студентами и научными руководителями.

Ключевые слова: *научная работа, обучающиеся, студенты, методология научного исследования, конструктор проектов, цифровизация образования.*

S.D. Robin, Student,
A.I. Matveeva, Postgraduate Student,
D.D. Gilmutdinova, Master's Student,
A.S. Berdnikov, Analyst of the Scientific Research Department,
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia

"SCIENTIFIC PROJECTS CONSTRUCTOR": A STUDY OF THE NEEDS OF STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF A DIGITAL SERVICE TO OPTIMIZE SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract. *Throughout the process of studying at a higher education institution, a mandatory scientific project is a term paper, and later, a graduation thesis, as well as writing scientific articles. However, when it comes to planning and developing a future scientific text, students face numerous frustrating elements and there is a question about methodological requirements for specific types of scientific projects. The existing diversity of requirements for structuring scientific project materials and the low popularity of research activities in universities make it relevant to develop a methodological tool, namely a constructor in the format of a web service or application, which would optimize, automate, and make the stages of scientific project preparation convenient and understandable.* ***The aim of the study*** *was to determine the factors that impede student scientific activities, as well as to determine their needs for the development of a digital service that optimizes the stages of scientific work.* ***Research methods:*** *the methodology used included the use of a questionnaire, formatted as a Google survey. The study was conducted at the Ural State Pedagogical University. The study involved 155 students majoring in humanities at the Ural State Pedagogical University. The average age of the respondents was 21.15 years. Respondents represented undergraduate and graduate students.* ***Conclusions and recommendations.*** *This study has identified the main factors that hinder students in writing scientific papers, including a lack of free time, low motivation and interest, insufficient proficiency in scientific language, and a lack of a work plan, and collecting empirical data is one of the most difficult stages of scientific research. The study showed that students often prefer electronic formats of educational and methodological sources. The problem of communication between students and scientific supervisors was also noted.*

Keywords**:** *scientific work, students, learners, methodology of scientific research, project designer, digitalization of education.*

Введение. В настоящее время важное значение в системе высшего образования придается организации участия студентов в научно-исследовательской деятельности [2, с. 31]. На протяжении процесса обучения в высшем учебном заведении обязательным научным проектом является курсовая, и в последующем, выпускная квалификационная работа, а также написание научных статей. Написание научных текстов, безусловно, представляет сложный труд для молодых студентов, являясь одной из ключевых проблем в их учебной деятельности. Когда дело доходит до планирования и разработки будущего научного проекта,

публикации, обзорной или эмпирической статьи, а также курсовой работы и диплома, студенты сталкиваются со множеством фрустрирующих элементов, встречающихся при реализации данных работ, а также ставится вопрос о методологических требованиях к конкретным типам научных проектов [4, с. 342]. Следовательно, в данном контексте необходимо выработать инструментарий, который способен упростить и оптимизировать процесс создания как научных статей, так и курсовых работ. Одним из таких инструментов является разрабатываемый цифровой сервис «Конструктор научных проектов», предназначенный для облегчения процесса создания научных текстов и упрощения работы с литературными источниками. В рамках данного исследования мы ставим своей целью рассмотреть проблему написания научных текстов, являющуюся актуальной и распространенной в молодежной среде. Существующее многообразие требований к структуризации материала научных проектов, низкая популярность научно-исследовательской деятельности в вузе, а также необходимость в научных текстах, которые представляют собой важный элемент научно-технического прогресса делает актуальным разработку методического инструмента, а именно конструктора в формате web-сервиса или приложения, позволяющего оптимизировать, автоматизировать, сделать удобными и понятными этапы подготовки научных проектов [1, с. 16].

Теоретический анализ литературы. В современном научном мире использование программ для написания научных работ является неотъемлемой частью исследовательской деятельности. В контексте научных исследований существует широкий спектр программных инструментов, которые облегчают процесс написания научных работ для их авторов. Далее мы рассмотрим ключевые научные источники, посвященные разработке цифровых сервисов, а также инструменты, которые способствуют более эффективной и продуктивной работе авторов научных текстов.

Существует ряд цифровых сервисов, предназначенных для облегчения процесса написания научных текстов, однако они не всегда учитывают специфику русскоязычной научной литературы и требования к ее оформлению. Это приводит к неудобству и недостаточной эффективности использования таких сервисов, особенно для пользователей, не обладающих достаточным уровнем владения английским языком. К таким сервисам можно отнести онлайн-редактор “Overleaf”, позволяющий проводить коллективную работу над проектами. Данная программа широко используется в научном сообществе и получила положительные отзывы со стороны пользователей. Кроме того, существуют различные программные приложения, способные автоматически анализировать и форматировать научные тексты. Например, LaTeX и Mendeley – это инструменты с широким функционалом для создания и оформления научных статей, которые значительно упрощают процесс написания научных текстов. Однако данные инструменты сложны в использовании и требуют определенных информационно-технических знаний для эффективного использования.

Важно отметить, что на данный момент существует недостаток исследований, посвященных разработке специализированных цифровых сервисов, направленных на упрощение написания научных текстов. Однако можно выде-

лить «Конструктор научной публикации», разработанный С.Г. Селетковым, представляющий собой теоретическое пособие по этой теме [3, с. 115]. В данном руководстве предлагается схема, состоящая из четырех компонентов, необходимых для эффективного изложения информации: определение объекта исследования, постановка проблемы, выдвижение гипотезы ее решения и обоснование предложенного решения. Эти компоненты преобразуются в четыре обобщенных блока, так называемые конструкты: наименование статьи (К1), введение (К2), основная часть (К3) и заключение (К4). Каждый из этих блоков разбивается на подконструкты, снабженные комментариями автора, указывающими на значимость соответствующей части текста, а также методическими рекомендациями. В каждом блоке также приводятся типичные фразы, которые являются универсальными для каждого типа научной публикации. Методологические рекомендации, изложенные в работе С.Г. Селеткова, представляют собой важный инструмент для определения общей структуры и последовательности действий при написании научной статьи. Несомненно, это существенно облегчает задачу для новичка в области науки. Однако следует отметить, что данные рекомендации являются обобщенными и не учитывают разнообразие требований к оформлению и размещению научных статей в различных изданиях и журналах. Этот факт подчеркивает актуальность нашего исследования и выдвигает задачу разработки новых инструментов в данной области на первый план.

Цель исследования. Центральной целью настоящего исследования является определение факторов, затрудняющих научную деятельность студентов, а также определение их потребностей для разработки цифрового сервиса, оптимизирующего этапы научной работы.

База исследования. Общее количество участников исследования составило 155 обучающихся гуманитарных специальностей Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ). Средний возраст респондентов был 21,15 года ($\sigma = 5{,}32$). Респонденты представляли собой обучающихся бакалавриата (87,1 %) и магистратуры (12,9 %) с различными курсами обучения.

Методы и методики исследования. Применяемая методика включала в себя использование анкеты, оформленной в формате Google-опроса. Анкета содержала четыре основных блока информации, включающие вопросы о респонденте, подготовке и написании курсовых/дипломных работ, научных публикаций и коммуникации с научным руководителем. На вопросы в блоке научных публикаций отвечали только респонденты, отметившие наличие опыта в подготовке такого рода статей, поэтому эти данные будут дополнительно сопоставлены с основной выборкой. Полученные данные были обработаны методами математической статистики, включающими частотный анализ и анализ дескриптивной статистики. Таким образом, данная методология исследования позволила получить репрезентативную выборку и достоверную информацию о мнении обучающихся гуманитарных специальностей относительно подготовки и написания курсовых/дипломных работ, научных публикаций и коммуникации с научным руководителем.

Результаты. В первом вопросе анкеты выявлялось, имеют ли респонденты опыт написания научных статей. В результате выяснилось, что только 25,2 % (39 человек) обладают данной компетенцией. Респондентам, не имеющим опыта в написании научных статей, была предложена возможность выбрать наиболее значимые причины низкой заинтересованности студентов в этой деятельности из 11 предложенных вариантов.

В результате анализа ответов респондентов были выявлены наиболее распространенные причины низкой заинтересованности студентов в научной деятельности. Нехватку времени как основную причину отсутствия активной научной деятельности выделяет 61,2 %. 50,9 % указали на сложность данного вида деятельности, а 40,5 % – на отсутствие материальной выгоды. 37,1 % считают, что сложность заключается в определении тематики, а 29,3 % – в отсутствии информации. 26,7 % респондентов не получают поддержки наставника/научного руководителя, 20,7 % испытывают сложности со сбором эмпирических данных. 17,2 % отметили отсутствие доступной теоретической информации. Только 5,2 % считают, что научная деятельность не развивает полезные навыки.

Следующий вопрос был направлен на оценку факторов, затрудняющих научную работу респондентам, отметившим опыт написания научной публикации. Результаты средних значений представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторы, затрудняющие работу над научной статьей (в порядке убывания)

Фактор	Среднее значение	Стандартное отклонение
Отсутствие свободного времени	7,4872	1,95841
Сложность сбора эмпирических данных в рамках исследования	5,5641	2,08749
Отсутствие мотивации/заинтересованности	5,3333	2,94094
Нет представления, с чего следует начинать работу над статьей	5,0000	2,80038
Отсутствие доступных теоретических материалов по теме исследования	4,5897	2,49966
Не знаю, как выстроить свою работу (нет плана)	4,2308	2,97765
Не владею научным языком	4,0256	2,37849
Нет интереса к темам исследований, предложенным кафедрой (научным руководителем)	3,5641	2,57309
Не знаю, к кому обратиться за помощью	3,2308	2,75740
Не знаю, где могу опубликовать статью	3,1538	2,36797
Нет поддержки от научного руководителя	3,1538	2,62115
Расходятся взгляды на содержание научной статьи с научным руководителем	3,0769	1,95185
Не могу сформулировать название научной статьи	3,0000	1,80642

Так, к наиболее затрудняющим факторам респонденты отнесли: отсутствие свободного времени ($X_{ср}$ = 7,5), сложность сбора эмпирических данных

в рамках исследования ($X_{ср}$ = 5,6), отсутствие мотивации ($X_{ср}$ = 5,3), нет представления с чего начать работу ($X_{ср}$ = 5) и отсутствие доступных теоретических материалов ($X_{ср}$ = 4,6).

Следующий вопрос анкеты был посвящен оценке степени сложности работы обучающихся над отдельными содержательными компонентами научной статьи. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты испытывают трудности в процессе разработки и формулирования научных исследований. Особенно сложными считаются этапы сбора эмпирических данных, включающие подбор диагностических инструментов, организацию и проведение исследования ($X_{ср}$ = 5,1), обработку полученных данных ($X_{ср}$ = 4,4), а также необходимость обоснования практической значимости полученных результатов ($X_{ср}$ = 4,8). В дополнение студентам представляется сложным формулирование проблемы ($X_{ср}$ = 4,2) и гипотезы исследования ($X_{ср}$ = 4,3).

На следующем этапе респондентам было предложено оценить субъективное удобство различных форматов учебно-методических материалов для написания научной статьи. Среди всех прочих вариантов наиболее удобным и эффективным, по мнению студентов, являются традиционные консультации с научным руководителем (в любом формате – онлайн, очно или по переписке) – $X_{ср}$ = 7,8. На втором и третьем по популярности местах – веб-сервис с возможностью интерактивных подсказок ($X_{ср}$ = 7,7) и электронное методическое пособие ($X_{ср}$ = 7,3). Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что приоритетом для обучающихся является электронный формат материалов, их краткость и структурированность.

И заключительный вопрос в содержательном блоке, посвященном работе над научными публикациями, касался востребованности среди респондентов конкретных функциональных возможностей учебно-методического веб-сервиса или приложения.

К наиболее востребованным функциональным возможностям респонденты отнесли возможность автоматического оформления статьи под требования редакции конкретного журнала (71,8 %), возможность быстрого получения информации по интересующей теме (69,2 %), а также наличие наглядных примеров формулировок написания отдельных содержательных компонентов статьи, таких как аннотация, цель, проблема, гипотеза и др. (64,1 %). Стоит отметить, что и остальные из предложенных функций были востребованы большей частью респондентов (более 50 %) – возможность совместного доступа к статье с научным руководителем (или одногруппниками), интерактивные подсказки по содержанию отдельных компонентов статьи, интерактивный словарь терминов и алгоритм написания статьи через ответы на вопросы.

Если только респонденты с опытом написания научной публикации отвечали на предыдущие вопросы в анкете, то следующий блок вопросов был обязателен для всех участников исследования. Первый вопрос данного блока касался того, с чьей помощью студенты писали свою научную работу. Так, большинство студентов (68,4 %) получают помощь от своих научных руководителей во время учебы. Они также часто используют печатную научную литературу, такую как учебники и методические пособия (60 %), а также интернет-

ресурсы, включая тематические сайты и блоги (58,7 %). Кроме того, исследование показало, что 9 % опрошенных студентов получают помощь от педагогов-наставников, которые не являются их научными руководителями.

Так как помощь научного руководителя ожидаемо лидирует среди остальных видов помощи, в рамках данного исследования была проанализирована коммуникация обучающихся с их научными руководителями. Результаты показали, что большинство опрошенных студентов (42 %) не испытывают трудностей при организации такой коммуникации. Около трети опрошенных (34 %) иногда сталкиваются с недопониманием, но в целом не испытывают значительных проблем. Тем не менее 24 % респондентов указали на наличие трудностей, причем у половины из них (12 %) отсутствует какой-либо контакт с научным руководителем.

На данном этапе анкетирования респондентам было предложено оценить факторы, затрудняющие работу над курсовой и выпускной квалификационной работой (ВКР). Отсутствие свободного времени при подготовке курсовой или выпускной квалификационной работы также (как и при подготовке научной публикации) является, по мнению респондентов, самым значимым фактором ($X_{ср}$ = 6,9). Следующими по значимости факторами являются «отсутствие мотивации/заинтересованности» ($X_{ср}$ = 6,4) и «отсутствие представления, с чего начать работу» ($X_{ср}$ = 6,2). На рисунке 1 визуализировано сопоставление средних значений по отдельным факторам, затрудняющим работу над курсовой/ВКР и научной публикацией.

Рис. 1. Сопоставление факторов, затрудняющих работу над курсовой/ВКР и научной публикацией (сравнение средних показателей)

Следующий вопрос анкеты был посвящен оценке степени сложности работы обучающихся над отдельными содержательными компонентами курсовой и выпускной квалификационной работы. Было выявлено, что наибольшую сложность для обучающихся при подготовке курсового научного проекта представляет работа с эмпирическими данными ($X_{ср}$ = 5,9), описанием выборки ис-

следования ($X_{ср}$ = 5,5) и собранных эмпирических данных ($X_{ср}$ = 5,2), а также написание выводов и заключения ($X_{ср}$ = 5,03).

Заключительный блок вопросов анкеты был направлен на изучение мнения обучающихся относительно форматов учебно-методических материалов и конкретных функциональных возможностей. Ответы респондентов на вопрос «Какой формат дополнительных учебно-методических материалов для написания курсовой/ВКР для вас наиболее удобен, отвечает всем вашим запросам» были обработаны методом частотного анализа и представлены в табл. 2.

Таблица 2

Удобство разных форматов учебно-методических материалов для подготовки научных статей (в порядке убывания)

Фактор	Частота (количество)	Частота (% от общего числа)
Методическое пособие (электронное)	115	74,2
Работа с научным руководителем	115	74,2
Чек-листы (алгоритм написания)	106	68,4
Веб-сервис с возможностью интерактивных подсказок	95	61,3
Мобильное приложение с возможностью интерактивных подсказок	58	37,4
Методическое пособие (бумажное)	47	30,3
Подробный учебник с описанием всех структурных компонентов (бумажный)	47	30,3
Подробный учебник с описанием всех структурных компонентов (электронный)	47	30,3

Так, наиболее удобными форматами респонденты признают электронные методические пособия (74,2 %), консультации научного руководителя (74,2 %) и короткие чек-листы, отражающие основные этапы работы над курсовой работой/ВКР (68,4 %). На четвертом и пятом по популярности местах – веб-сервис с возможностью интерактивных подсказок (61,3 %) и мобильное приложение с возможностью интерактивных подсказок (37,4 %).

Последний вопрос анкеты был направлен на выяснение интересных и полезных функций в разрабатываемом ассистирующем инструменте при написании научных статей и курсовых работ. Результаты по данному вопросу были сопоставлены с ответами респондентов относительно подготовки научных публикаций (рис. 2).

Рис. 2. Сопоставление востребованности функций веб-сервиса (мобильного приложения) для разработки курсовой/ВКР и научной публикации

Так, к наиболее востребованным функциональным возможностям веб-сервиса (в рамках подготовки курсовой/ВКР) респонденты отнесли наличие наглядных примеров по написанию содержательных компонентов – цель, задачи, актуальность, практическая значимость и др. (74,8 %), возможность быстрого получения информации по интересующей теме (72,9 %), а также возможность совместного доступа к сервису с научным руководителем (68,4 %).

Заключение. Данное исследование позволило выявить основные факторы, которые затрудняют написание научных работ студентами, включая отсутствие свободного времени, низкий уровень мотивации и заинтересованности, недостаточный уровень владения научным языком и отсутствие плана работы. Кроме того, наша работа показала, что сбор эмпирических данных является одним из наиболее сложных этапов научно-исследовательской работы. Студенты сталкиваются с проблемами при подборе респондентов, выборе методик для исследования, составлении анкет, описании выборки, эмпирических данных и написании заключения и выводов. Сложности в коммуникации между студентом и научным руководителем также были обнаружены, в основном из-за занятости последнего, что является одной из основных причин сложностей в общении и ответах на вопросы студентов. Исследование показало, что студенты чаще всего предпочитают электронный формат учебно-методических источников, таких как методические пособия и чек-листы с подробным описанием хода работы. Также отмечена актуальность веб-сервисов или приложений с интерактивными подсказками.

В заключение важно отметить, что результаты данного исследования будут использованы при разработке сервиса, упрощающего процесс написания

научных текстов. В этом сервисе будут учтены предпочтения студентов, выявленные в ходе анкетирования, что поможет сделать его более эффективным и удобным для использования.

Литература

1. Робин С.Д. Конструктруирование научной статьи в области социальных и гуманитарных наук / С.Д. Робин, Д.Д. Гильмутдинова, О.В. Кружкова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 16–23. – EDN: SPYIMQ.

2. Сосина Л.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе освоения образовательной программы / Л.В. Сосина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2016. – № 6 (76). – С. 31–34.

3. Селетков С.Г. Конструктор научной публикации / С.Г. Селетков // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова. – 2015. – Т. 18. – № 3 (67). – С. 115–117.

4. Khudolei N.V. Scientific and educational research activities of students as an effective way of knowing reality / N.V. Khudolei // Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects: Collection of Conference Proceedings (Krasnoyarsk, April 19–21, 2022). – Krasnoyarsk: Publishing House of Krasnoyarsk State Agrarian University, 2022. – P. 345–348.

УДК 378.14

Р.М. Садыков, кандидат педагогических наук, доцент,
Ташкентский государственный педагогический университет
имени Низами,
г. Ташкент, Узбекистан

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. *В мировых образовательных и исследовательских учреждениях проводятся исследования по приоритетности подготовки многоязычных кадров, совершенствования многоязычного образования, повышения профессиональных качеств и организационных моделей квалификации учителей на основе коммуникативно-деятельностного подхода к образовательному процессу. При этом особое внимание уделяется подготовке кадров с лингвометодическими и лингводидактическими компетенциями, систематизации методических решений задач обучения лингвистическому мышлению, эффективному использованию инновационных подходов и методов, объективной диагностике, анализу и коррекции учебного процесса в начальных классах.*

В Республике Узбекистан создана нормативно-правовая база для подготовки высококвалифицированных кадров в сфере образования, свободно владеющих несколькими языками, государственным узбекским, русским и английским, подготовки специалистов, способных проектировать полилингвальную образовательную среду. В результате были дополнительно расширены возможности по формированию профессиональных качеств, компетенций, позволяющих учителям начальных классов вести гибкую и эффективную педагогическую деятельность по предмету родного языка.

В рамках образовательного процесса русский язык в классах с русским языком обучения в Республике Узбекистан рассматривается в качестве метапредметного языка обучения, в связи с чем, при его изучении очень важно принимать во внимание комплекс культурных, нравственных, духовных ценностей, который в идеале должен соответствовать ожиданиям и потребностям общества.

На уровне методологии при разработке методологической концепции многими исследователями используется культурологический подход, положения которого основаны на общефилософском рассмотрении образовательной технологии, как самостоятельного процесса, направленного на приобщение личности к социокультурной системе. Именно за счет ориентации человека на культурные и нравственные нормы, действующие в обществе, обеспечивает развитие индивидуальности, стимулирует потребность людей в самопознании и самосовершенствовании, создает оптимальные условия для культурной преемственности.

В данной исследовательской работе был выполнен анализ существующих концепций и педагогических стратегий, направленных на совершенствование методики преподавания родного (русского) языка. Под концепцией лингвометодической подготовки можно принять систему теоретической и методической подготовки студентов-бакалавров направления начального образования, направленную на формирование у них высокого уровня лингвометодической компетентности, отвечающего реалиям и потребностям инновационного образовательного пространства.

На основании изученных моделей автором данного исследования была предложена усовершенствованная модель формирования лингвометодической компетентности студентов-бакалавров направления начального образования, в которой главное отличие состоит в содержании лингвометодического материала и в инструментарии, а также включении оценочного блока – критериев оценки и показателей уровня сформированности лингвометодической компетентности у студентов-бакалавров направления начального образования.

Исходя из вышеуказанного, ***целью исследования*** *является выработать инструментарий для формирования и диагностики лингвометодической компетентности студентов-бакалавров высших образовательных учреждений направления «Начальное образование», а также определение места лингвометодической компетентности в структуре профессиональных компетенций будущего учителя начального образования.*

Методы исследования: *анализ нормативно-правовых документов, философской, психологической и педагогической литературы; наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта.*

Результаты исследования *могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки будущего учителя начальных классов.*

Ключевые слова: *диагностика, лингвометодическая компетентность, научные исследования, начальное образование, компетенция.*

R.M. Sadykov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,
Tashkent, Uzbekistan

DEVELOPMENT OF LINGUOMETHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *World educational and research institutions are conducting research on the priority of training multilingual staff, improving multilingual education, improving the professional qualities and organizational models of teacher qualification based on a communicative-activity approach to the educational process. At the same time, special attention is paid to the training of personnel with linguo-methodological and linguodidactic competencies, the systematization of methodological solutions to the problems of teaching linguistic thinking, the effective use of innovative approaches and methods, objective diagnostics, analysis and correction of the educational process in primary school.*

The Republic of Uzbekistan has created a regulatory and legal framework for the training of highly qualified personnel in the field of education, who are fluent in several languages, the state

Uzbek, Russian and English, and the training of specialists capable of designing a multilingual educational environment. As a result, the opportunities for the formation of professional qualities and competencies were further expanded, allowing primary school teachers to conduct flexible and effective pedagogical activities in the subject of their native language.

As part of the educational process, the Russian language in classes with the Russian language of instruction in the Republic of Uzbekistan is considered as a meta-subject language of instruction, and therefore, when studying it, it is very important to take into account a complex of cultural, moral, spiritual values, which ideally should meet the expectations and the needs of society.

At the level of methodology, when developing a methodological concept, many researchers use a cultural approach, the provisions of which are based on a general philosophical consideration of educational technology as an independent process aimed at familiarizing the individual with the sociocultural system. It is due to the orientation of a person to the cultural and moral norms that operate in society that it ensures the development of individuality, stimulates people's need for self-knowledge and self-improvement, and creates optimal conditions for cultural continuity.

In this research work, an analysis was made of existing concepts and pedagogical strategies aimed at improving the methods of teaching the native (Russian) language. Under the concept of linguo-methodological training, one can accept a system of theoretical and methodological training of bachelor students in the direction of primary education, aimed at developing a high level of linguo-methodological competence in them that meets the realities and needs of an innovative educational space.

On the basis of the studied models, the author of this study proposed an improved model for the formation of linguo-methodological competence of bachelor students in the direction of primary education, in which the main difference is in the content of linguo-methodological material and tools, as well as the inclusion of an evaluation block – evaluation criteria and indicators of the level of formation of linguo-methodological competence among students - bachelors of the direction of primary education.

Based on the above, ***the purpose of the study*** *is to develop tools for the formation and diagnostics of the linguo-methodological competence of bachelor students of higher educational institutions of the "Primary education" direction, as well as determining the place of linguo-methodological competence in the structure of professional competencies of the future primary education teacher.*

Research methods: *analysis of legal documents, philosophical, psychological and pedagogical literature; observation, study and generalization of pedagogical experience.*

The results of the study *can be used in the development of curricula, work programs of practices implemented within the framework of higher education, the implementation of comparative studies to develop a methodology for the practical training of a future primary school teacher.*

Keywords: *diagnostics, linguo-methodological competence, scientific research, primary education, competence.*

Введение. Все более возрастающие требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся начальной школы, их функциональному обучению вынуждают учителей начальных классов искать гибкие подходы к выбору форм, методов и средств обучения с учетом психологического и физиологического развития учащихся. Участие Республики Узбекистан в системе международного исследования PIRLS открывает новые перспективы, и вместе с тем встает необходимость по-новому взглянуть на методику преподавания родного языка в младших классах. В этих условиях применение компетентностного подхода при подготовке педагогических кадров начального обучения выглядит наиболее целесообразным.

Теоретический анализ литературы. Анализируя существующие педагогические концепции формирования и развития профессиональных компетенций в работах ведущих западных, российских и узбекских ученых, таких как В.К. Дьяченко, В.В. Краевский, А.А. Леонтьев, Н.А. Муслимов, А.Х. Махмудов, Е.И. Пасов, А.В. Хуторской, можно выделить несколько различных подходов [2, 3, 4, 6, 5, 8, 13].

Практическая реализация педагогической образовательной концепции может осуществляться одновременно на нескольких уровнях с применением следующих подходов:

– на методологическом уровне – на этом уровне чаще всего применяется компетентностно-содержательный подход;

– на теоретическом уровне разработки и обоснования новой педагогической концепции – здесь чаще всего применяется структурно-деятельностный подход;

– на практическом уровне – этот уровень является наиболее продолжительным по времени, при этом для его реализации могут применяться следующие подходы: деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный.

В рамках образовательного процесса в Республике Узбекистан русский язык в классах с русским языком обучения рассматривается в качестве метапредметного языка обучения, в связи с чем при его изучении очень важно принимать во внимание комплекс культурных, нравственных, духовных ценностей, которые в идеале должны соответствовать ожиданиям и потребностям общества.

В связи с этим формирование лингвометодических компетенций должно происходить не только на уроках русского языка, но и при изучении других предметов, а также при проведении духовно-просветительских мероприятий.

Характерной чертой метапредметности является ее гуманистическая направленность, т. е. признание ценности каждого индивида, его чувств, мыслей и сознания, и в то же время развитие его языковой компетентности и культуры речи.

На уровне методологии при разработке методологической концепции многими исследователями используется культурологический подход, положения которого основаны на общефилософском рассмотрении образовательной технологии, как самостоятельного процесса, направленного на приобщение личности к социокультурной системе. Именно за счет ориентации человека на культурные и нравственные нормы, действующие в обществе, обеспечивает развитие индивидуальности, стимулирует потребность людей в самопознании и самосовершенствовании, создает оптимальные условия для культурной преемственности.

Педагогическая концепция, в основе которой лежит системный подход (Э. де Боно, В.Н. Садовский), гарантирует устойчивое развитие теоретических знаний, обеспечивает их стабильность и эффективное применение [1, 11]. Если рассматривать систему в контексте общей философии, она представляет собой комплекс специальных элементов, которые находятся в различных связях и отношениях друг с другом. Благодаря этим отношениям и связям обеспечивается

создание целостной, единой и неделимой системы. И.С. Якиманская пишет, что по этой причине при разработке педагогической концепции нельзя обойти вниманием личностно-ориентированный подход, который получил широкое распространение в образовательном процессе [14]. Сущностью данного подхода является ориентация образовательного процесса на человека, представляющего собой конечную цель, субъект педагогической деятельности и ключевой критерий эффективности и успешности данного процесса. В основе данного подхода лежит признание нравственной, творческой и интеллектуальной свободы личности, ее уникальности, права на самоопределение и уважение со стороны окружающих. Реализация образовательного процесса выполняется с учетом процессов естественного саморазвития творческого и интеллектуального потенциала личности, для чего создаются оптимальные условия внешней среды.

Проведя анализ рассмотренных выше вариантов практического применения подходов для создания концепции формирования лингвометодической компетентности, мы пришли к выводу, что для решения стоящих перед нами задач наиболее перспективным вариантом является применение компетентностно-содержательного и структурно-деятельностного подходов. Теория компетентностно-содержательного подхода в настоящее время используется в качестве основополагающей и магистральной образовательной технологии, реализация которой нацелена на развитие у подрастающего поколения способности быстро усваивать абсолютно любую информацию, принимать оперативные решения и самое главное действовать даже в сложных жизненных ситуациях. Большинством современных экспертов в области педагогики компетентностно-содержательный подход рассматривается в качестве ведущей методики, применяемой на всех уровнях образовательного процесса.

Целью данного исследования является определение места лингвометодической компетентности в структуре основных профессиональных и предметных компетенций, а также дать определение лингвометодической компетентности будущего учителя начального образования.

Применяя компетентностно-содержательный подход как элемент педагогической концепции, мы отводим значительную роль знаниям, непосредственно формирующим лингвометодическую компетентность, благодаря чему расширяются рамки практического применения лингвометодических навыков не только в учебном процессе, но и во внеучебной деятельности учителя начальных классов. Этим мы обеспечиваем надежную фиксацию теоретического материала в памяти обучающихся, а практическое применение знаний организуется таким образом, что учащиеся имеют возможность воспроизводить и применять усвоенный материал в разнообразных типовых, внутрипредметных и внеурочных ситуациях, не требующих дополнительной информации, для решения педагогических задач.

Наиболее эффективное применение компетентностно-содержательного подхода для решения педагогических задач вытекает из использования методов поискового и исследовательского характера, имеющих связь с жизненными ситуациями. Здесь мы можем выделить такие обучающие методы и технологии, как case study, метод проблемного обучения, диспуты, дебаты и т. д. Все пере-

численные методы позволяют не полагаться в большой степени на память, а непосредственно применять практический опыт, приобретенный при обучении, имеющем деятельностный характер.

В последние годы все большую актуальность приобретает такое направление лингвистического образования учащихся 1–4 классов, как надпредметная ориентация курса родного языка, что, в свою очередь, позволяет исследователям говорить о существовании необходимости в скорейшем обновлении и модернизации содержания лингвистического образования, повышении его качества и эффективности.

В целом мы можем говорить о том, что в настоящее время в полном и кардинальном обновлении нуждается абсолютно вся методическая система подготовки учителей начальных классов. На наш взгляд, она должна выстраиваться в соответствии с новейшими образовательными технологиями, приемами, методами и ориентирами не только в обучении младших школьников, но и в целом на всех этапах образования.

В своем исследовании мы рассматриваем концепцию лингвометодической подготовки будущих учителей начального образования в виде теоретической и методической целостной системы, направленной на формирование у них высокого уровня лингвометодической компетентности, отвечающей реалиям и потребностям инновационного образовательного пространства. Использование данной концепции требует изучения, анализа, полного и всестороннего осмысления таких базовых понятий, как профессиональная компетентность, лингвометодическая компетентность, лингвистическая компетенция, методическая деятельность, структура лингвометодической компетентности.

Для начала необходимо дать определение понятиям «компетенция» и «компетентность». У этих терминов существует большое количество определений, которые есть в открытом доступе в сети. Приведем лишь некоторые из них. Слово «компетенция» образовано от латинского competentia, что переводится как «владение чем-то в силу наличия соответствующих прав». В современном понимании это та сфера, в которой человек хорошо разбирается, владеет необходимыми знаниями в указанной области, а также опытен в решении данного круга вопросов [15]. В словаре «Современный образовательный процесс: основные понятия и термины» приводится такое определение: «Компетентность – уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе способах практической деятельности» [12].

В Постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан от 6 апреля 2017 г. № 187 «Об утверждении государственных образовательных стандартов среднего и среднего специального, профессионального образования» определены основные (ключевые) и предметные компетенции. «На основе приоритета преемственности, принадлежности, личности и интересов обучающихся в Республике Узбекистан формируются следующие основные компетенции в соответствии с их возрастными особенностями» [9]. Ключевые (базовые) компетенции:

1. Коммуникативная компетенция.
2. Компетенция работы с информацией.

3. Компетенция саморазвития.

4. Социально активная гражданская компетенция.

5. Национальная и межкультурная компетенция.

6. Компетенция математической грамотности, знания и использования научно-технических новшеств [9].

Среди предметных компетенций по предмету «Родной язык» выделяют речевую (аудирование, говорение, чтение, письмо) и лингвистическую (фонетика, графика, орфоэпия, орфография, лексика, грамматика и стилистика) компетенции. По предмету «Литература» выделяют литературно-речевую компетенцию (аудирование, устное изложение, чтение, письменное выражение) и компетенцию анализа художественного произведения.

В высшем педагогическом образовании рассматриваются профессиональные компетенции, которые можно разбить на три большие группы:

1. Личностные компетенции.

2. Компетенции социального взаимодействия.

3. Деятельностные (педагогические, методические) компетенции.

Встает закономерный вопрос: «Каково место лингвометодической компетентности в структуре профессиональных компетенций?» На наш взгляд, лингвометодическая компетентность представляется как пересечение коммуникативной, речевой, лингвистической и методической компетенций (рис. 1).

Рис. 1. Место лингвометодической компетентности (ЛМК) в структуре компетенций

На основе анализа исследовательских работ ведущих зарубежных и отечественных ученых можно выделить следующие компоненты лингвометодической компетентности будущего учителя начальных классов (в рамках основных требований в государственном образовательном стандарте и квалификационных требований к педагогической, научно-исследовательской, духовно-просветительской и организационно-управленческой деятельности).

В педагогической деятельности:

– владение системой фундаментальных знаний, умений и навыков в области лингвистики, методическая грамотность, навыки разработки методических пособий, приемов и техник, включая инновационные, в области преподавания русского языка;

– умение разрабатывать и вести методическое обеспечение образовательного процесса по филологическим дисциплинам в начальной школе;

– готовность использовать междисциплинарные связи в качестве источника методических и теоретических данных для выполнения профессиональных действий.

В области научных исследований:

– наличие умений, навыков и готовности заниматься научными разработками в области лингвометодики, а также обрабатывать полученные данные и проводить их анализ;

– навыки применения на практике анализа и синтеза при обработке информации в области лингвистических исследований и методики преподавания лингвистических дисциплин;

– готовность к построению моделей при выполнении научных исследований, а также методов статистики для обработки результатов.

В области просветительства и духовно-воспитательной деятельности:

– применение знаний в области методики преподавания лингвистики при организации духовно-просветительских мероприятий для учащихся;

– умение анализировать лингвистические изменения, трансформации и события, которые имеют определенное социальное значение;

– готовность к формированию у детей положительного отношения к учебной дисциплине, привитие навыков и желания читать художественную литературу.

В области управления:

– желание и готовность профессионально развиваться;

– умение определять трудности и личностно-значимые события;

– способность к диагностике, мониторингу, контролю и оценке ЗУНов и компетенций учащихся.

Представим эту структуру лингвометодической компетентности в следующем виде (рис. 2).

Рис. 2. Структура лингвометодической компетентности будущего учителя начальных классов

В своей деятельности педагог руководствуется также нормами и правилами профессиональной этики. Учитель должен быть готов к тому, что ему придется учить абсолютно всех детей, независимо от их личностных качеств, текущего уровня интеллектуального, физического и творческого развития, возможностей, склонностей и интересов. Кроме того, современные общественные реалии обуславливают необходимость постоянного и систематического расширения профессиональных компетенций педагогов, что позволяет им успешно работать с талантливыми и одаренными детьми, реализовывать прогрессивные образовательные программы, прививать любовь и уважение к русскому языку детям, для которых русский язык не является родным.

Очевидно, что будущий учитель начальных классов должен в совершенстве знать теорию и концепцию русского языка как самостоятельную учебную дисциплину; понимать, какое место занимает данная учебная дисциплина в общенаучной системе; обладать способностью адекватно оценивать и применять на практике различные учебно-методические комплексы, направленные на обучение русскому языку; уметь прогнозировать и планировать образовательный процесс, учитывая при этом текущий уровень подготовки, возраст и специфику класса.

В связи с вышеизложенным можно представить такое авторское определение лингвометодической компетентности будущего учителя начальных клас-

сов: *лингвометодическая компетентность в начальном образовании – это совокупность необходимых знаний, навыков и личных качеств учителя начальных классов, позволяющих ему планировать и применять методические подходы, приемы для достижения поставленных целей в области преподавания родного языка в младших классах.*

Вне всяких сомнений, выпускник педагогического высшего образовательного учреждения должен обладать не только общепрофессиональными, но и специальными компетенциями. Именно благодаря такому соотношению компетенций вчерашний студент может грамотно, качественно и эффективно исполнять свои должностные обязанности в выбранной им сфере деятельности. Базисом профессиональных компетенций бакалавра, нацеленного на достижение успеха и отличных результатов в своей профессиональной деятельности, являются фундаментальные знания по основным научным дисциплинам, на основании которых в будущем выстраивается потенциал для саморазвития и самоопределения специалиста.

Литература

1. Де Боно Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач / Э. де Боно. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 172 с.

2. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2004. – 352 с.

3. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

4. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов. – М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. – С. 28–34.

5. Махмудов А.Х. Совершенствование дидактического обеспечения компетентностной подготовки будущих магистров: дис. ... докт. пед. наук / А.Х. Махмудов. – Ташкент, 2017. – 226 с.

6. Муслимов Н.А. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей посредством применения веб-квест технологии / Н.А. Муслимов, М.Б. Уразова // Научное обозрение. – М., 2014. − № 1. − С. 9 −14.

7. Муслимов Н.А. Проективная деятельность будущего учителя: учебное пособие для вузов / Н.А. Муслимов, М.Б. Уразова. – Ташкент: GrandPaper, 2011. – 92 с.

8. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.

9. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 6 апреля 2017 г. № 187 «Об утверждении государственных образовательных стандартов среднего и среднего специального, профессионального образования» // Народное слово. – 2017. – 7 апреля. – С. 1–2.

10. Рахматуллаева Л.И. Методика преподавания родного языка: учебное пособие / Л.И. Рахматуллаева. – Ташкент: Издательство Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, 2009. – 133 с.

11. Садовский В.Н. Людвиг фон Берталанфи и развитие системных исследований в XX в. // В.Н. Садовский, И.К. Лисеев // Системный подход в современной науке (к столетию Людвига фон Берталанфи). – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 7–36.

12. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: краткий терминологический словарь / авт.-сост.: М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Спутник+,

2006. – 189 с. – URL: https://didacts.ru/slovari/sovremennyi-obrazovatelnyi-process-osnovnye-ponjatija-i-terminy.html.

13. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 12–20.

14. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – 2-е изд. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

15. Компетентность педагога профессионального обучения // Studme.org. – URL: https://studme.org/216970/pedagogika/kompetentnost_pedagoga_professionalnogo_obucheniya.

УДК 378.14

А.В. Садыкова, кандидат педагогических наук, доцент,
Ташкентский государственный педагогический университет
имени Низами,
г. Ташкент, Узбекистан

ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УЗБЕКИСТАНА

Аннотация. *В данной статье описывается диагностика информационной компетентности будущих учителей начальных классов Узбекистана. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации самостоятельной работы студентов с помощью онлайн-инструментов, планирования и организации деятельности студентов в среде информационно-коммуникационных технологий и управления ею с применением средств информационно-коммуникационных технологий, развития компетенций конструирования системы учебных и практических задач и отбора соответствующих учебных действий и практических операций, публикации результатов своей работы и обмена опытом. В рамках проведенного исследования с учетом выявленных проблем и найденных решений были разработаны задания для проведения лекционных и практических заданий по предмету «Информационные технологии в начальных классах» в бакалавриате.*

Ключевые слова: *диагностика, информационная компетентность, компьютерные технологии, информационные технологии, онлайн-инструменты, начальное образование, компетенция.*

A.V. Sadykova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,
Tashkent, Uzbekistan

DIAGNOSIS OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN UZBEKISTAN

Abstract. *This article describes the diagnostics of the information competence of future primary school teachers in Uzbekistan. The research allows us to conclude that it is necessary to organize students' independent work using online tools, planning and organizing students' activities in the information and communication technology environment and managing it using information and communication technology tools, developing competencies for designing a system of educational and practical tasks and selecting appropriate learning activities and practical operations, publishing the results of their work and exchange of experience. As part of the study, taking into account the identified problems and solutions found, tasks were developed for conducting lecture and practical tasks in the following subject "Information technology in primary school" in the bachelor's degree.*

Keywords: *diagnostics, information competence, computer technology, information technology, online tools, primary education, competence.*

Проблема исследования. Узбекистан, следуя современным тенденциям развития в сфере информатизации образования, особое внимание уделяет проблеме использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с целью повышения эффективности деятельности преподавателей. На данном этапе в республике реализуется целый ряд проектов по внедрению ИКТ в систему образования. Одним из таких проектов является пилотный проект по созданию Единой интегрированной цифровой образовательной среды (ЕИЦОС) в Ташкенте и Ташкентской области, который осуществляется при поддержке Всемирного банка (ВБ). Как отмечается в Указе Президента Республики Узбекистан от 6 июля 2022 г. № УП-165 «Об утверждении Стратегии инновационного развития Республики Узбекистан на 2022–2026 гг.», в «приоритетные секторы реализации Стратегии инновационного развития включено внедрение технологий искусственного интеллекта, интернета вещей и цифровизации» [1]. Большое внимание уделяется стимулированию научно-исследовательской и инновационной деятельности, созданию эффективных механизмов внедрения научных и инновационных достижений в практику, созданию при высших образовательных учреждениях и научно-исследовательских институтах научно-экспериментальных специализированных лабораторий, центров высоких технологий, технопарков.

Таким образом, в современном образовании на первый план выходит формирование у молодежи информационной компетентности, которая позволит ей легко ориентироваться в потоке информации, быстро и продуктивно работать с ней, находить в ней то, что необходимо для образовательной деятельности.

Информационная компетентность позволяет человеку успешно адаптироваться к меняющимся условиям жизни. Она включает в себя:

– умение работать в режиме многозадачности;
– способность получать информацию из различных источников;
– умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
– готовность к выполнению новых задач;
– стремление к самообразованию;
– критичность мышления;
– самоконтроль и самооценку.

Проблемой исследования информационной компетентности в Узбекистане занимались ученые М.М. Ахмедов, Ф.Р. Каримов, А.Х. Махмудов, Т.Х. Мирзаев, Н.А. Муслимов, М.Б. Уразова, Б.О. Расулов, Ш.П. Рашидова, З.Т. Саидова и др., а в странах СНГ – такие ученые, как Н.В. Баранников, Е.А. Буйволова, А.Н. Волкова, В.В. Гузеев, О.Н. Грибан, С.В. Елизаров, Л.Ю. Иванова, Т.В. Кочеткова, М.М. Левин, В.Ф. Носов и др. Информационная компетентность является основой для формирования профессионализма личности. В настоящее время в обществе идет процесс активного поиска новых форм и методов обучения, которые способствовали бы эффективному усвоению знаний, умений и навыков, развитию творческой активности.

В этой связи актуальной проблемой становится диагностирование уровня развития информационной компетентности будущих преподавателей – студентов высших образовательных учреждений направления подготовки «Начальное

образование» (бакалавриат), поскольку качество и уровень подготавливаемых педагогических кадров в среде ИКТ влияет на конкурентоспособность Узбекистана в информационном обществе.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является диагностика информационной компетентности студентов высших образовательных учреждений направления подготовки «Начальное образование» (бакалавриат). В статье исследуется опыт Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами.

Методы исследования: анализ нормативно-правовых документов, философской, психологической и педагогической литературы; наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, тестирование, беседа, педагогический эксперимент; методы математической обработки результатов исследования. В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов направления подготовки «Начальное образование».

Внедрение компетентностного подхода в образовательную практику соответствует общемировым тенденциям, отвечает требованиям инновационного развития образования, достаточно органично сочетается с традиционной инструментально-педагогической триадой «знания – умения – навыки». Введение в новое поколение стандартов образования нормативного требования «компетенция» означает смещение акцентов на развитие способностей выпускников применять знания, умения и компетенции в повседневной учебной и профессиональной деятельности с целью личного развития и решения социально-профессиональных задач.

Компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [2].

Компетентность обозначает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией. Это состоявшееся его личностное качество. Профессиональная компетентность учителя определяется степенью владения им ключевыми, базовыми и специальными компетенциями [3].

В условиях информационного общества возрастает роль информационной компетентности учителя, особое внимание уделяется ее развитию. Информационная компетентность учителя указывает на уровень овладения и использования информации в образовательном процессе.

Информационная компетентность учителя понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности, и указывает на уровень овладения и использования информационных и Интернет-технологий в образовательном процессе.

Информационное обеспечение современного образовательного пространства должно находиться на таком уровне, который позволял бы педагогу решать все стоящие перед ним учебно-воспитательные задачи быстро и эффективно. В настоящее время информационные технологии становятся одним из

приоритетных средств в решении задач образования. Для этого необходимо создать систему, которая позволит преподавателю:

1. Совершенствовать свои профессиональные знания по использованию технологий в учебном процессе.

2. Укреплять свои научно-методические позиции в области использования информационных технологий.

3. Повышать свой профессиональный уровень с помощью различных интернет-ресурсов [2].

Существует большое число определений понятия «информационная компетентность», которые, на наш взгляд, можно свести к следующему:

1) информационная компетентность представляет собой совокупность знаний и умений, обеспечивающих человеку адекватную адаптацию к условиям информационной среды, в которой он вынужден работать;

2) информационная компетентность – это способность человека владеть информационной культурой, включающей в себя:

а) умение получать информацию из разных источников (в том числе и из Интернета);

б) способность работать с информацией, т. е. делать выводы на основе полученной информации;

в) владение приемами работы с компьютером, как средством обработки информации (например, умение вводить информацию в компьютер, форматировать текст, пользоваться графическими редакторами, уметь создавать базы данных, работать с электронными таблицами, работать с электронной почтой, иметь представление о web-сайтах, их возможностях);

г) умение пользоваться поисковыми системами (например, Yandex, Google, Rambler и др.), уметь работать в Интернете (например, регистрироваться в социальных сетях, читать новости, слушать музыку, смотреть фильмы и т. д.);

д) умение оформлять свою работу в соответствии с требованиями к оформлению реферата, курсовой или дипломной работы [6].

Информационная компетентность студента – это его личностное образование, т. е. присвоенная система знаний, умений и навыков работы с информацией, а также способность и готовность осуществлять различные виды деятельности с применением этой системы. На основе проведенного исследования было дано следующее определение понятия «информационная компетентность будущего учителя начальных классов». Информационная компетентность – это способность будущего учителя решать проблемные задачи и прогнозировать результаты собственной деятельности на основе использования необходимых информационных ресурсов. Под информационными ресурсами понимаются информационные ресурсы общества, в том числе:

– информационные ресурсы, созданные человеком (в том числе научные и научно-технические);

– материальные объекты, используемые для создания информационных продуктов (документы, данные, программы);

– процессы, методы, способы и средства, с помощью которых осуществляется создание, сбор, обработка, хранение, распространение, отображение, использование и предоставление информации [5].

Информация – знания, имеющие ценность для человека, общества и человечества в целом, а также материальные носители информации. Информационная деятельность – любая деятельность, использующая информацию для достижения определенных целей.

Систематизация имеющихся подходов к определению структуры информационной компетентности позволила нам выделить в качестве ее основных компонентов мотивационно-ценностный, профессионально-деятельностный, технико-технологический, коммуникативный и операционный.

Исходя из вышеизложенного, была составлена анкета, содержащая 17 вопросов, при ответе на которые студенты 1–4 курсов оценивали свой уровень работы с печатной и электронной информацией, владения информационными технологиями, в том числе и онлайн-технологиями. Вопросы анкеты были следующие:

I. Работа с информацией.

1. Умеете ли вы работать с информацией, полученной из печатных источников? Определите свой уровень.

– Нет, не умею.

– Да, умею, могу найти подходящую литературу, прочитать и переработать информацию.

– Могу выбрать источники информации среди учебной литературы и периодических изданий и проанализировать их.

– Могу отобрать, проанализировать и систематизировать информацию, составить картотеку по данной теме.

2. Умеете ли вы работать с информацией, полученной из Интернета? Определите свой уровень.

– У меня нет Интернета.

– Да, умею, могу найти информацию по теме, скачать и обработать ее.

– Могу различить в Интернете источники информации среди учебной, учебно-методической, художественной литературы, могу найти сайты периодических изданий, выбрать необходимые статьи по теме и проанализировать их.

– Могу отобрать, проанализировать и систематизировать информацию, представленную по теме в Интернете, составить глоссарий.

3. Умеете ли вы работать с поисковыми системами? Определите свой уровень.

– Не знаю, что это такое.

– Да, умею, могу использовать поисковик Google.

– Умею работать с различными поисковыми системами, например, _____

– Умею работать с различными поисковыми системами, как для поиска учебной, учебно-методической, художественной литературы, так и для нормативной документации, например, использую _____

4. Умеете ли вы преобразовывать информацию? Определите свой уровень.

– Из текста в таблицу, схему, диаграмму.

– Из таблицы в схему, диаграмму, текст.

– Проверять текстовую информацию на грамотность.

– Не умею.

II. Работа с офисными программами.

5. Умеете ли вы работать в текстовом редакторе? Определите свой уровень.

– Нет, не умею.

– Да, умею работать в MS Word.

– Могу напечатать текст в MS Word, сохранить, редактировать.

– Могу напечатать текст в MS Word, сохранить, редактировать, распечатать в нужном формате, например, в_____формате.

– Могу редактировать текст в MS Word, преобразовывать из текста в таблицу, диаграмму и наоборот, вставлять рисунки, диаграммы и гиперссылки.

– Умею вставлять сноски, составлять оглавление, вставлять макросы.

6. Умеете ли вы работать в электронных таблицах? Определите свой уровень.

– Нет, не умею.

– Да, умею работать в MS Excel.

– Могу напечатать текст и составить таблицу в MS Excel, сохранить, редактировать.

– Могу работать с формулами в MS Excel, например, с_____формулами, работать с диаграммами, например с_____

– Могу составить базу данных в MS Excel, сохранить, редактировать, распечатать в нужном формате, например, в_____формате.

– Могу редактировать формулы и диаграммы в MS Excel, вставлять рисунки, гиперссылки, составлять тесты в MS Excel, исправлять ошибки.

7. Умеете ли вы работать с презентациями? Определите свой уровень.

– Нет, не умею.

– Да, умею работать в MS PowerPoint.

– Могу напечатать текст в MS PowerPoint, сохранить, редактировать.

– Могу напечатать текст, вставить различные объекты в MS PowerPoint, редактировать, изменять макет, дизайн, вид презентации, распечатать в нужном формате, например, в_____формате.

– Могу настраивать анимации, вставлять звук, видео, настраивать эффекты для звука и видео в MS PowerPoint, вставлять рисунки, диаграммы и гиперссылки.

– Умею настраивать триггеры, составлять оглавление, вставлять макросы, составлять тесты и тренажеры в MS PowerPoint.

8. Умеете ли вы работать с MS Access? Если да, то с какими функциями этой программы вы знакомы?

– Создание базы данных с помощью шаблона.

– Создание базы данных без использования шаблона.

– Копирование данных из другого источника в таблицу Access.

– Импорт, добавление или связывание данных из другого источника.

– Добавление части приложения.

– Открытие существующей базы данных Access.

9. Умеете ли вы работать с графическими редакторами?

– Нет, не умею.

– Умею работать с растровыми графическими редакторами.

– Умею работать с векторными графическими редакторами.

– Умею работать с гибридными графическими редакторами.

III. Работа с дополнительными программами и языками программирования.

10. Умеете ли вы работать с программами для записи и обработки звука?

– Умею записывать и воспроизводить звук.

– Умею преобразовывать звук.

– Умею анализировать звук.

– Умею использовать технологии MIDI.

– Нет, не умею.

11. Умеете ли вы работать с программами для монтажа видео (видеоредакторами)?

– Нет, не умею.

– Да, умею работать с такими видеоредакторами, как_____

– Умею монтировать видео только на телефоне, используя такие программы, как_____

12. Умеете ли вы работать с онлайн-инструментами?

– Умею работать в Google Docs.

– Умею работать в Canva.com, Mentimeter.com.

– Умею работать в LearningApps.org, Genial.ly.

– Умею работать в Kundalik.uz, Google Classroom.

13. Умеете ли вы работать с учебными платформами?

– Нет, не умею.

– Умею только смотреть оценки и расписание.

– Умею выполнять задания и выкладывать их.

– Умею делать все перечисленное.

14. Умеете ли вы работать в программе Zoom, других программах для видеоконференций?

– Нет, не умею.

– Умею через ссылку войти в конференцию.

– Умею во время конференции показывать свою презентацию.

– Могу создать конференцию.

15. Пользуетесь ли вы социальными сетями?

– Нет, не пользуюсь.

– Пользуюсь такими социальными сетями, как_____

16. Какие социальные сети вы посещаете чаще всего?

– Twitter.

– Facebook.

– Instagram.

– TikTok.

17. Пользуетесь ли вы мессенджерами?

– Нет, не пользуюсь.

– Пользуюсь такими мессенджерами, как_____

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты:

1. На основании анализа полученных результатов по информационной компетентности установлено, что в настоящее время преобладающая часть студентов 1–4 курсов умеет работать с информацией, полученной из печатных источников.

2. 100 % студентов с 1 по 4 курс обеспечены Интернетом.

3. Стоит отметить, что 63 % студентов 4 курса умеют работать с различными поисковыми системами, в то время как среди студентов 1–3 курсов – только 45 %.

4. Процент учащихся, умеющих создавать презентации, редактировать и использовать анимацию, среди студентов 4 курса выше, чем среди студентов 1–3 курсов.

5. Все студенты с 1 по 4 курс умеют использовать программу Zoom. Также все студенты пользуются социальными сетями и мессенджерами, в особенности Instagram и Facebook.

6. Превалирующая часть студентов 4 курса использует онлайн-инструменты.

7. Однако 34 % студентов с 1 по 3 курс не умеют преобразовывать информацию.

8. Отмечаются низкие показатели знания графических редакторов.

9. 78 % студентов 1–3 курсов не умеют работать с MS Access, однако студенты 4 курса имеют хороший опыт работы с базами данных.

Исходя из сопоставительного анализа, можно сделать вывод, что студенты при изучении на 4 курсе дисциплины «Информационные технологии в начальных классах», разработанной автором данного исследования, вырабатывают необходимые компетенции для будущей работы в начальной школе, а именно: умение применять современные технологии для создания и редактирования текстовых документов в среде текстового процессора Microsoft Word, умение работать в сети Интернет и с базами данных, умение создавать в среде табличного процессора Microsoft Excel, умение создавать презентации, редактировать и использовать анимацию в программе Microsoft PowerPoint, умение работать с программами обработки аудио- и видеоинформации, с системой управления базами данных MS Access, а также умение использовать онлайн-инструменты (Google Docs, Google Forms, Wordwall.net, Canva.com, Mentimeter.com, LearningApps.org, Genial.ly и др.).

Таким образом, выявлены роль и значение сравнительного анализа по информационной компетентности. Внедрение сопоставительного анализа позволяет организовать комплексное исследование различных информационных компетенций студентов. Это позволило не только оценить уровень сформированности информационной компетентности, но и выявить пробелы в формировании информационной компетенции по отдельным разделам курса. В целом проведенное исследование показало, что на сегодняшний день существует необходимость в повышении уровня информационной компетенции студентов, в совершенствовании курса «Информационные технологии в начальных классах», с использованием онлайн-инструментов.

Нарастающие тенденции глобального роста информационных потоков, постоянного увеличения объема информации и ее качественного усложнения обусловливают значимость информационной компетенции и требуют пристального внимания к ее развитию у студентов высших учебных заведений.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации самостоятельной работы студентов с помощью онлайн-инструментов, планирования и организации деятельности студентов в среде информационно-коммуникационных технологий и управления ею с применением средств информационно-коммуникационных технологий, развития компетенций конструирования системы учебных и практических задач и отбора соответствующих учебных действий и практических операций, публикации результатов своей работы и обмен собственным опытом. В рамках проведенного исследования с учетом выявленных проблем и найденных решений были разработаны задания для проведения лекционных и практических заданий по предмету «Информационные технологии в начальных классах» в бакалавриате, раскрывающих использование онлайн-инструментов (Google Docs, Google Forms, Wordwall.net, Canva.com, Mentimeter.com, LearningApps.org, Genial.ly и др.).

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки будущего учителя начальных классов.

Литература

1. Указ Президента Республики Узбекистан от 6 июля 2022 г. № УП-165 «Об утверждении Стратегии инновационного развития Республики Узбекистан на 2022–2026 гг.». – URL: https://lex.uz/docs/6102464.

2. Махмудов А.Х. Совершенствование дидактического обеспечения компетентностной подготовки будущих магистров: дис. ... докт. пед. наук / А.Х. Махмудов. – Ташкент, 2017. – 226 с.

3. Муслимов Н.А. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей посредством применения веб-квест технологии / Н.А. Муслимов, М.Б. Уразова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – Т. 12. – № 1. – С. 150–152.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 470 с.

5. Садыков Р.М. Применение компьютерной лингводидактики для формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов / Р.М. Садыков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2. – С. 159–163.

6. Sadykova A.V. Using Information Technology in Verifying Students' Knowledge / A.V. Sadykova. – Düsseldorf: AURIS Kommunikations- und Verlagsgesellschaft mbH, 2018.

УДК 376

А.Ю. Сазонова, научный сотрудник,
НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
А.В. Устиновская, педагог-психолог,
ЦПМПК, Средняя общеобразовательная школа № 86,
г. Казань, Россия

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. *Качество инклюзивного образования во многом определяется успешностью адаптации учебного материала. У детей с расстройством аутистического спектра (РАС) наблюдается ряд трудностей при достижении планируемых результатов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО), которые можно условно разделить на специфические и неспецифические. Неспецифические трудности наблюдаются у многих детей с ментальными нарушениями: трудности овладения навыками чтения, письма, счета, трудности регуляции и контроля собственной деятельности, недостаточная сформированность мыслительных операций и др. Специфические же трудности у детей с РАС напрямую связаны с особенностями и характерными симптомами данной нозологии. Наиболее сложными для освоения у детей с РАС являются коммуникативные универсальные учебные действия, а также регулятивные и познавательные универсальные учебные действия (УУД). Для формирования данных групп универсальных учебных действий и успешного усвоения академических знаний необходима тщательная адаптация учебного материала.*

В рамках поведенческого подхода для адаптации учебного материала был использован метод «Анализ задачи» (“Task analysis”): раскладывание комплексного понятия/темы на мелкие шаги и освоение каждого шага в отдельности, а также метод визуализации материала в презентациях. В исследовании приняли участие 6 учащихся 2 класса. Был проведен сравнительный анализ двух групп испытуемых, одна из которых обучалась новым понятиям по классическим учебникам, а другая – по адаптированному материалу. Данные были представлены на графиках с дизайном A–B.

Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов начальных классов, тьюторов, учителей-дефектологов и учителей-логопедов, осуществляющих обучение детей с РАС в инклюзивном формате. В дальнейшем планируется разработка методического пособия по адаптации учебного материала в начальной школе.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, начальная школа, адаптация учебных материалов.*

A.Yu. Sazonova, Research Assistant,
Research Laboratory “Comprehensive Support for Children with ASD”,
Kazan (Volga Region) Federal University,
A.V. Ustinovskaya, Educational Psychologist,
CPMPK, Secondary School No. 86,
Kazan, Russia

ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING METHODS OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS

Abstract. *The quality of inclusive education is largely determined by the success of adapting the educational material. Children with autism spectrum disorders (ASD) have a number of difficul-*

ties in achieving the planned results of the educational program, which can be divided into specific and non-specific. Nonspecific difficulties are observed in many children with mental disorders: difficulties in mastering skills of reading, writing, counting, difficulties in regulating and controlling their own activities, insufficient formation of mental operations, etc. Specific difficulties for children with ASD are directly related to the features and characteristic symptoms of the nosology. The most difficult for children with ASD is the development of universal learning activities (ULD) – both communicative and regulatory and cognitive ones. Adaptation of educational material is also necessary for the development of universal learning activities and the successful assimilation of academic knowledge.

As part of the behavioral approach, the task analysis method was used to adapt the educational material: decomposing a complex concept/topic into small steps and mastering each step separately, as well as the method of visualizing the material. The study involved 6 second grade students. A comparative analysis of two groups was carried out: one group was taught by classical textbooks, and the other group was taught by adapted material. The data were presented on graphs with A–B design.

The research results can be used in work of primary school teachers, tutors, special needs teachers and speech therapists teaching children with ASD in inclusive schools. In the future, it is planned to develop a methodological manual for adapting educational materials in the system of primary education.

Keywords: *inclusion, inclusive education, autism spectrum disorders, elementary school, adaptation of educational materials.*

Введение. При обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в школе одним из показателей освоения программы является сформированность универсальных учебных действий (УУД), так же как и у нейротипичных сверстников. Трудности достижения планируемых результатов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО), возникающие у обучающихся с РАС, условно делятся на специфические и неспецифические. Неспецифические трудности могут возникать у детей с различными ментальными нарушениями, в то время как специфические напрямую связаны с расстройством аутистического спектра. Наиболее труднодостижимыми метапредметными результатами являются коммуникативные универсальные учебные действия:

– слушание собеседника;

– инициирование и поддержание диалога;

– признание возможности существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

– выражение собственного мнения, аргументация собственной точки зрения;

– умение давать оценку событиям;

– умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

Кроме того, наблюдаются трудности при формировании регулятивных УУД и некоторых познавательных УУД [4].

На данный момент не существует специальных учебно-методических комплектов для обучения детей с РАС по программам НОО, таким как «Школа России», «Перспектива», «Школа 2100» и др. В 2017 г. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройства-

ми аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ МГППУ) опубликовал методическое пособие по адаптации учебных материалов для детей с РАС, где выделил два уровня адаптации – незначительную адаптацию материала (первый уровень) и более значительную адаптацию материала (второй уровень) по разным предметным областям [4].

В то же время, несмотря на наличие методических рекомендаций, адаптация материала остается одной из сложнейших и наиболее трудоемких задач при организации обучения детей с РАС в начальной школе. По мере усложнения программы с каждым учебным годом данная работа требует все большего мастерства, фантазии и системного подхода одновременно [3]. Использование адаптированных материалов существенно облегчает усвоение программного материала, однако каждая школа вынуждена самостоятельно адаптировать материалы для обучения детей.

Наибольшие трудности у учеников с РАС возникают в таких предметных областях, как математика, русский язык, литературное чтение и окружающий мир. Самыми трудными темами для освоения по предмету «Окружающий мир» являются темы, связанные с соблюдением социальных правил поведения.

Участники и среда, в которой проводилось вмешательство. В исследовании приняли участие 6 учащихся с РАС ресурсного класса СОШ № 86 г. Казани в возрасте от 8 до 10 лет, 3 мальчика и 3 девочки. Все дети обучаются по цензовым программам ФГОС 8.1 и 8.2, что предполагает получение образования, сопоставимого по итоговым достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.

Все 6 детей обучаются по индивидуальным учебным планам, предполагающим возможность гибкого изменения формата обучения в зависимости от текущих потребностей [10]. На момент проведения исследования:

– один ребенок пребывал 95 % учебного времени в общеобразовательном 2 классе в сопровождении тьютора;

– два ребенка 50 % учебного времени учились в общеобразовательном 2 классе в сопровождении тьютора, 50 % времени – в ресурсной зоне в формате малой группы из 3–4 человек;

– три ребенка 20 % учебного времени учились в общеобразовательном 1 классе в сопровождении тьютора, 60 % времени – в ресурсной зоне в формате малой группы, 20 % времени – в индивидуальном формате.

Участники были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную) по три человека. Обе группы участвовали в двух уроках по предмету «окружающий мир» по ранее не изучавшейся теме «Правила вежливости» (программа «Школа России», 2 класс).

Метод. Для эксперимента была применена авторская методическая разработка – комплект адаптированных учебных материалов по предмету «Окружающий мир» для 2 класса. Методика учитывает ключевые дефициты детей с РАС, в том числе нарушения рецептивной речи (нарушение семантики, трудности понимания информации, сложности с пониманием абстрактных понятий,

метафорических литературных форм), трудности понимания социальных правил и норм.

Учебные темы адаптированы с применением метода «Анализ задачи» (“Task analysis”), имеющего научно доказанную эффективность при обучении детей с РАС, а также метода визуализации материала.

Комплект материалов по теме «Правила вежливости» включал:

1. Мультимедийную презентацию, содержащую адаптированный текст материала по теме с визуализацией основных понятий и рассматриваемых социальных ситуаций, а также наглядные пояснения к незнакомым словам и выражениям (рис. 1).

Рис. 1. Мультимедийная презентация

2. Два видеоролика, иллюстрирующие вежливое и невежливое общение по телефону (метод «Видеомоделинг»).

3. Адаптированное практическое задание для усвоения пройденного материала и карточки для фронтального опроса («да», «нет», «1», «2», «3»).

4. Проверочную работу в формате теста (10 вопросов и заданий по теме, предполагающих выбор ребенком одного из трех или более вариантов ответа) (рис. 2).

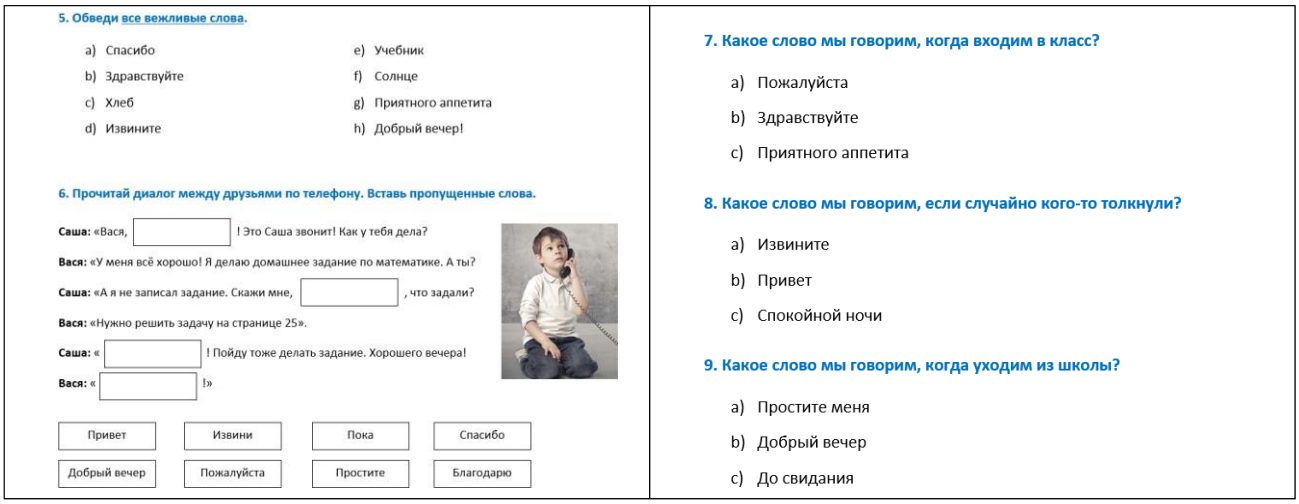


Рис. 2. Проверочная работа в формате теста

Вмешательство. В рамках эксперимента две группы детей по три человека одновременно (параллельно) участвовали в уроках по теме «Правила вежливости» (предмет «Окружающий мир») в двух разных помещениях. В обеих группах урок был организован во фронтальном формате.

Участники экспериментальной группы (2 мальчика 8 и 10 лет, 1 девочка 9 лет, все обучаются по программе 8.2) в течение первого урока ознакомились с новой темой с применением адаптированных учебных материалов: презентации, видеороликов, практического задания; также в ходе первого урока учитель осуществлял промежуточную проверку усвоения знаний путем фронтального опроса с использованием карточек «да», «нет», «1», «2», «3». В течение второго урока (2 дня спустя) повторили тему с использованием адаптированной презентации и выполнили проверочную работу в формате теста.

Участники контрольной группы (2 мальчика 9 и 10 лет, программа 8.2; 1 девочка 10 лет, программа 8.1) в течение первого урока ознакомились с новой темой с применением классического учебника (Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс (2012)) и рабочей тетради; также в ходе первого урока учитель осуществлял промежуточную проверку усвоения знаний при помощи устного опроса. В течение второго урока (2 дня спустя) повторили тему по учебнику и выполнили проверочную работу в формате теста.

Тест включал 10 заданий, содержащих в общей сложности 15 вопросов. Все вопросы соответствовали изученной теме и включали только тот материал, который был продемонстрирован детям в рамках уроков. Выбор правильного ответа на каждый вопрос оценивался в 1 балл, выбор неправильного ответа оценивался в 0 баллов. В заданиях, содержащих несколько вопросов, балл выставлялся исходя из количества правильных ответов относительно общего числа вопросов (например, если в задании было 5 вопросов, из которых на 3 ребенок отвечал верно, ему выставлялось 0,6 балла).

Результаты контрольного теста представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты контрольного теста

Задания и вопросы		1	2	3	4 (а)	4 (б)	4 (в)	5	6 (а)	6 (б)	6 (в)	6 (г)	7	8	9	10	Итог	Сред. знач.
Контр.	Ребенок 1	1	0	0,8	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	11,8	8,9
	Ребенок 2	1	0,5	0,6	0	0	1	0,3	1	1	1	0	0	0	0	0	6,4	
	Ребенок 3	1	0	0,6	1	0	1	0,5	0,5	1	0	0	1	1	0	1	8,6	
Эксп.	Ребенок 4	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13,5	13,7
	Ребенок 5	1	1	0,8	1	1	1	0,3	1	1	1	1	1	1	1	0,5	13,6	
	Ребенок 6	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	

Полученные результаты демонстрируют, что дети экспериментальной группы в среднем получили за контрольный тест 13,7 баллов из 15 возможных, таким образом, средний процент усвоения изученного материала у детей этой группы – 91,3 %.

Дети контрольной группы в среднем получили за контрольный тест 8,9 баллов из 15 возможных. Таким образом, средний процент усвоения изученного материала у детей этой группы – 59,3 %.

Заключение. Результаты проведенного исследования еще раз подтверждают необходимость в адаптации учебного материала для учеников с расстройством аутистического спектра с использованием методов прикладного анализа поведения. Настоящее исследование планируется расширить путем изучения усвоения материала у детей с РАС по различным адаптированным материалам в разных предметных областях. Представленная работа положена в основу лонгитюдного исследования по адаптации учебного материала для младших школьников с РАС, результатом которого может стать разработка учебно-методических пособий для детей, обучающихся по программам 8.1 и 8.2.

Литература

1. Альберто П. Прикладной анализ поведения: учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов / П. Альберто, Э. Траутман. – М.: Оперант, 2015. – 656 с.

2. Алехина С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2012. – 80 с.

3. Богорад П.Л. Десять вопросов по адаптации учебного материала для обучающихся ресурсного класса / П.Л. Богорад, Н.Ю. Гусева // StudNet. – 2021. – Т. 4. – № 7. – С. 612–626.

4. Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – 80 с.

5. Виноградова Л.А. Я читаю: методическое пособие / Л.А. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Т. 7. – № 4. – С. 33–45.

6. Гончаренко М.С. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / М.С. Гончаренко, М.Л. Семенович, О.В. Стальмахович; под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2016. – 177 с.

7. Козорез А.И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: практическое пособие / А.И. Козорез. – М.: АНО «Ресурсный класс», 2015. – 360 с.

8. Лаврентьева Н.Б. Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря» / Н.Б. Лаврентьева // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – № 29. – С. 110–132.

9. Овсянникова Т.М. Организация работы с поведением детей с РАС в процессе обучения методами прикладного анализа поведения / Т.М. Овсянникова и др. – М.: Ассоциация «Аутизм-Регионы», 2022.

10. Овсянникова Т.М. Школьное обучение детей с РАС в рамках разных программ и моделей, а также функции специалистов, работающих с детьми методами прикладного анализа поведения / Т.М. Овсянникова и др. – М.: Ассоциация «Аутизм-Регионы», 2022.

11. Стидж М. Введение в функциональную оценку поведения в школе: учебно-методическое пособие / М. Стидж, Т.С. Уотсон. – М.: Оперант, 2016. – 319 с.

УДК 378

Н.А. Сайфуллина, кандидат педагогических наук,
преподаватель-исследователь,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. *В статье приводится анализ изменений норматив-правовой базы подготовки научно-педагогических кадров в Российской Федерации, а также приоритеты государственной политики в области образования. Выявлены особенности подготовки научно-педагогических кадров с учетом преобразования системы высшего образования в условиях новой цифровой реальности. Раскрывается потенциал прогностического подхода и раскрывается дальнейшая перспектива данного направления.*

Ключевые слова: *российская аспирантура, цифровизация образования, подготовка научно-педагогических кадров, прогностический подход.*

N.A. Saifullina, Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher-Researcher,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

A PREDICTIVE APPROACH TO THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL TRAINING IN A NEW DIGITAL REALITY

Abstract. *The article analyzes the changes in the regulatory framework for the training of scientific and pedagogical personnel in the Russian Federation, as well as the priorities of state policy in the field of education. The features of the training of scientific and pedagogical personnel are revealed, taking into account the transformation of the higher education system in the conditions of a new digital reality. The potential of the predictive approach is revealed and the further perspective of this direction is revealed.*

Keywords: *Russian postgraduate studies, digitalization of education, training of scientific and pedagogical personnel, prognostic approach.*

На текущем этапе развития страны образование является одним из приоритетов государственной политики России и включено в число крупнейших национальных проектов. Как отмечают исследователи, «приоритетный национальный проект «Образование» играет ключевую роль в стимулировании образовательных инноваций и превращении их в системный стратегический ресурс развития». В этих условиях целевым ориентиром образования становится лозунг «От конкурентоспособности образования – к конкурентоспособности России».

Особое внимание уделяется подготовке научно-педагогических кадров, что отражается в изменении нормативно-правовой базы системы высшего образования. Федеральным законом от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» с 1 сентября 2021 г. введена новая концепция подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

При этом аспирантура в Российской Федерации становится основной формой подготовки кадров высшей квалификации для отраслей науки и системы высшего образования. Помимо внедрения новой модели аспирантуры с 2022 г., в образовательной системе непрерывно обостряются вызовы новой цифровой реальности.

В рамках Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» реализуется Национальный проект «Образование», приоритетными направлениями которого являются создание и развитие современной, безопасной и доступной цифровой образовательной среды. В Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.», определяющем цифровую трансформацию как одну из национальных целей развития Российской Федерации, говорится о том, что образование, как жизнеобеспечивающая отрасль, должно достичь «цифровой зрелости» к 2030 г. В соответствии с указанными документами, целенаправленный и планомерный процесс трансформации образовательного пространства.

Вышеизложенное требует нахождения результативного комплексного решения в подготовке прогностически ориентированных научно-педагогических кадров с целью возможного прогнозирования устойчивого развития образовательной системы. Прогностический подход к подготовке научно-педагогических кадров обеспечивает не только решение вышеуказанных задач, но и рассматривается как важное условие качественного развития динамичной образовательной системы XXI в. Такие исследователи, как Б.И. Бедный, М.В. Сапунов, А.А. Вербицкий, Е.А. Терентьев, отмечают возрастающие сложности в профессиональном переходе от аспиранта к молодому преподавателю, с каждым годом эта негативная тенденция прогрессирует.

Отсутствие при подготовке аспирантов комплекса дисциплин, посвященных разработке и внедрению цифровых и электронных ресурсов, педагогических условий, способствующих подготовке прогностически ориентированных кадров высшей квалификации и их адаптации к постоянно меняющемуся вследствие цифровизации образовательному пространству высшей школы, подчеркивает необходимость и научную новизну исследования.

Проблема подготовки научно-педагогических кадров является фундаментальной в системе образования. В образовательной практике накоплен определенный опыт педагогического прогнозирования инноваций в системе образования. Однако недостаточное использование методологического инструментария педагогического прогнозирования и нахождения действенных путей преобразования образовательного процесса не дает продуктивного результата относительно совершенствования качества профессиональной и научно-исследовательской деятельности кадров высшей квалификации.

Ретроспективный анализ литературы по данной проблеме позволил выявить тот факт, что накопленный потенциал педагогического прогнозирования нуждается в переосмыслении и полноценном внедрении при подготовке научной-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности.

В рамках компетентностного подхода результатом подготовки прогностически ориентированных научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности по нашему предположению является высокий уровень прогностической компетентности, сформированный в процессе обучения и подготовки будущих преподавателей-исследователей.

Обобщая вышеизложенное, необходимо подчеркнуть недостаточную разработанность концепции и научно-методического обеспечения подготовки прогностически ориентированных научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности.

По итогам анализа проблемы подготовки научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности был разработан дальнейший план.

Перспективу исследования составляют:

1. Теоретическое обоснование сущности и содержания прогностического подхода к подготовке научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности, раскрытие его технологического аспекта.

2. Разработка концепции, уточнение теоретико-методологических основ, содержания, форм, методов и средств подготовки научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности.

3. Создание системы научно-методического обеспечения подготовки прогностически ориентированных кадров высшей квалификации в условиях новой цифровой реальности.

4. Теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс педагогической модели подготовки прогностически ориентированных кадров высшей квалификации.

5. Дорожная карта мер реализации прогностического подхода к подготовке научно-педагогических кадров в условиях новой цифровой реальности.

Литература

1. Бедный Б.И. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры / Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков, С.В. Жучкова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 11. – С. 9–29.

2. Сероштан М.В. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов / М.В. Сероштан, К.А. Артамонова, Г.З. Акимова и др. // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 5. – С. 46–66.

3. Сливин Т.С. Об изменении нормативно-правового обеспечения подготовки аспирантов / Т.С. Сливин, В.Н. Воронов // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 9. – С. 28–30.

4. Tapia-Leon M. Representation of Latin American university syllabuses in a semantic network / M. Tapia-Leon et al. // IEEE International Conference on Information Systems and Computer Science (INCISCOS), 2017. – P. 295–301.

УДК 377.5

М.Ю. Сигачев, аспирант,
А.М. Галимов, доктор педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. *В настоящее время в условиях стремительно развивающегося информационного общества обоснована государственная стратегия правового обеспечения формирования цифровой образовательной среды (ЦОС). Особая роль отводится средним профессиональным учебным заведениям. Выпускники школ физической культуры – будущие учителя должны обладать достаточными компетенциями, чтобы использовать цифровую образовательную среду для обеспечения дистанционного обучения с учетом специфики физкультурно-спортивной деятельности, а информационно-коммуникативные педагогические технологии – для создания учебного контента, получения оперативной связи со студентами, а также для своевременного реагирования на их запросы, физическое, моральное и психическое состояние. Вышеизложенное актуализирует необходимость изучения проблемы эффективного использования цифровой образовательной среды в процессе подготовки педагогов по физической культуре и спорту.* ***Цель исследования*** *– выявить уровень мотивации будущих учителей физической культуры и спорта к освоению знаний и умений в области цифровых образовательных технологий.* ***Методы исследования.*** *Для получения объективных и полных данных, а также в целях выявления уровня разработанности научной проблемы использованы методы обобщения, сравнения, анализа педагогической научной литературы и педагогического опыта, систематизации полученной информации, а также метод анкетного опроса.* ***Выводы и рекомендации.*** *В результате исследования выявлен уровень мотивации будущих педагогов – учащихся Казанского училища олимпийского резерва к освоению знаний и умений в области цифровых образовательных технологий на первом этапе эксперимента; уточнены понятие и специфика цифровой образовательной среды в спортивной школе.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы преподавателями-исследователями, аспирантами и магистрантами, работающими над проблемами формирования и развития цифровой образовательной среды в среднем профессиональном образовании.*

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, цифровая образовательная среда, преподаватель, физическая культура, спорт.*

M.Yu. Sigachev, Postgraduate Student,
A.M. Galimov, Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

IMPACT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Abstract. *Currently, in the context of a rapidly developing information society, the state strategy for the legal support of the formation of a digital educational environment (DEE) is justified. A special role is given to secondary professional educational institutions. Graduates of the physical education schools – future teachers should have sufficient competencies in order to use the digital educational environment to ensure distance learning, considering the specifics of physical*

education and sports activities, and information and communicative pedagogical technologies – for creating educational content, obtaining operational communication with students, as well as for timely response to their requests, physical, moral and mental state. The above actualizes the need to study the problem of the effective use of the digital educational environment in the process of training teachers in physical education and sports. ***The purpose of the study*** *is to identify the level of motivation of future teachers in physical education and sports for the development of knowledge and skills in the field of digital educational technologies.* ***Research methods.*** *To obtain objective and complete data, as well as in order to identify the level of elaboration of a scientific problem, methods of study, generalization, comparison, analysis of pedagogical scientific literature and pedagogical experience, the systematization of information received, as well as the questionnaire survey method were used.* ***Conclusions and recommendations.*** *As a result of the study, the level of motivation of future teachers – students of the Kazan School of the Olympic Reserve for the development of knowledge and skills in the field of digital educational technologies at the first stage of the experiment was revealed; the concept and specificity of the digital educational environment in a sport school were clarified.* ***The results of the study*** *can be used by research teachers, graduate students and undergraduates working on the problems of the formation and development of a digital educational environment in secondary vocational education.*

Keywords: *secondary vocational education, digital educational environment, teacher, physical education, sports.*

Введение. В настоящее время рынок труда диктует необходимость создания новой образовательной среды для повышения уровня эффективности и качества знаний. В соответствии с требованиями цифровой трансформации экономики, государство с помощью законов подтверждает необходимость в подготовке выпускников нового уровня с использованием разработанной целевой модели цифровой образовательной среды [10, 11, 12]. Важная миссия при этом отводится среднему профессиональному образованию (СПО), которое должно готовить профессионалов, способных эффективно выполнять функциональные обязанности, а также продолжить образование в вузах. Вышесказанное подчеркивает актуальность исследований в области развития цифровой образовательной среды (ЦОС) в среднем профессиональном образовании, что может повлиять на эффективность модернизации образовательного процесса, внедрение в учебный процесс педагогических цифровых технологий, оптимизацию контроля результатов обучения, развитие навыков обучения студентов в цифровом поле [3, 14, 15].

Будущие педагоги физической культуры и спорта должны обладать важной компетенцией – умением использовать цифровое образовательное взаимодействие для эффективного применения интерактивных способов обучения и оперативной коммуникации со студентами, с целью своевременного реагирования на потребности студентов к взаимодействию, на их физическое, морально-психическое состояние. Цифровые технологии могут позволить будущим педагогам эффективнее мотивировать студентов поддерживать их в достижении высоких учебных и спортивных результатов, осуществлять мониторинг выполняемой учебной работы [6].

Обзор литературы. Педагогическая тенденция, направленная на трансформацию цифровой образовательной среды, становиться вызовом научному сообществу и является показателем увеличения количества обзорных публика-

ций [2]. Изучение педагогической исследовательской литературы свидетельствует, о наибольшем интересе отечественных ученых к проблеме развития современной цифровой образовательной среды в высшей школе. Исследователи анализируют различные аспекты специфики, преимуществ и недостатков технологий дистанционного обучения [1, 6], а также разрабатывают концепции содержания цифровой образовательной среды по физической культуре и спорту в вузе с использованием сетевых ресурсов и педагогических порталов [13]. Ученые обосновывают теорию и обмениваются опытом методики подготовки специалистов физической культуры и спорта с применением обучающих цифровых технологий, а также подчеркивают связь цифровых средств обучения и цифровой компетентности [4, 9]. В.Г. Лапина и С.В. Панюкова считают цифровую образовательную среду важным условием эффективной подготовки студентов в условиях среднего профессионального образования [7, 8].

Литературный обзор показал недостаточное количество теоретических и практических исследований, определяющих цели, задачи, структуру, содержание, критерии оценки эффективности и пути развития ЦОС в физкультурном училище. Обозначенная проблема определяет **цель исследования** – выявить уровень мотивации будущих учителей к повышению своей компетентности в сфере цифровых образовательных технологий.

Методы исследования. Для получения объективных и полных данных, а также для выявления уровня разработанности научной проблемы использовались общетеоретические методы изучения, обобщения, сравнения, анализа педагогической научной литературы и педагогического опыта, а также систематизации полученной информации. Метод анкетирования на первом этапе эксперимента позволил установить уровень мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту к освоению знаний, навыков и умений в области цифровых образовательных технологий.

С целью определения понятия ЦОС и сопряжения этого явления с социокультурной системой исследователи опираются на государственные нормативные акты [10] и указывают на систему определенных педагогических условий к оптимизации процесса обучения, развития и адаптации выпускника в социуме с учетом всех образовательных компонентов и применения цифровых технологий [5, 10]. Согласимся с определением ЦОС как системным использованием цифровых педагогических технологий, которые соответствуют ФГОС среднего профессионального образования и способствуют успешному достижению образовательных целей [3]. Ученые указывают, что система управляема, характеризуется развитием и предоставлением цифровых технологий и услуг участникам образовательного процесса [5]. Поэтому полагаем возможным выделять ЦОС в СПО в качестве инструмента и совокупности ресурсов, которые позволяют эффективно управлять образовательными учреждениями и осуществлять образовательные процессы, нацеленные на выполнение требований ФГОС.

С учетом государственных нормативных актов, научных исследований в области ЦОС в среднем профессиональном образовании и авторского подхода можно предположить, что ЦОС в профессиональном образовательном физкультурно-спортивном учреждении представляет собой сложную, многофунк-

циональную, многокомпонентную систему, имеющую свою структуру, внутренние и внешние связи, особое содержание, в том числе с использованием цифровых информационно-коммуникативных педагогических технологий, предполагающих единое коммуникативное пространство взаимодействия всех участников образовательного процесса и позволяющих успешно достигать учебных и физкультурно-спортивных результатов.

Цифровая образовательная среда в профессиональной школе физической культуры и спорта характеризуется чертами, присущими каждой образовательной организации, и в то же время содержит определенную специфику, поскольку здесь главной образовательной целью является подготовка педагога-спортсмена, педагога-физкультурника, который стремится к достижению спортивных результатов и готов к педагогической работе, организации взаимодействия со студентами в сфере физической культуры и спорта, продолжению образования с применением цифровых технологий. Обучающиеся в спортивной школе сочетают учебную деятельность с тяжелой физической и морально-психологической нагрузкой. Так, ЦОС спортивной школы становится единым коммуникативным пространством для взаимодействия педагогов и учащихся, т. е. управляемой и мобильной системой информационных технологий, средств, нацеленных на личностное физическое, психологическое и познавательное развитие студентов.

Наиболее значимыми специфическими характеристиками ЦОС физкультурно-спортивного училища являются:

– дистанционное информационно-методического сопровождение учебного процесса и физкультурно-спортивной подготовки;

– планирование содержания и ресурсного обеспечения образовательного процесса с учетом физкультурно-спортивных мероприятий;

– дистанционный контроль результатов учебного процесса и физкультурно-спортивной подготовки;

– информационное обеспечение образовательной и физкультурно-спортивной профессиональной деятельности;

– дистанционное взаимодействие преподавателей и студентов в период участия студентов в спортивных сборах и соревнованиях.

Результаты. В ходе исследования с целью диагностики уровня мотивации к освоению знаний, умений и навыков в сфере цифровых образовательных технологий были опрошены учащиеся Казанского училища олимпийского резерва. В опросе на первом этапе педагогического эксперимента приняли участие 149 учащихся Казанского училища олимпийского резерва. Анкета содержала восемь вопросов закрытого типа в качестве диагностического инструмента. Такой метод сбора эмпирических данных способствует получению объективных ответов студентов, ограничению временных затрат, использованию компьютерной обработки результатов, облегчению заполнения формы. Ответы оценивались по заранее установленной 5-балльной шкале.

Анкета включала в себя следующие вопросы:

– Считаете ли вы, что повышение профессиональной компетентности в сфере цифровых образовательных технологий является для вас важным?

– Считаете ли вы необходимым и важным знание системы норм, правил и ценностей взаимодействия в информационно-образовательной среде?

– Важно ли для вас получить знания о цифровой культуре, этапах и перспективах ее развития?

– Повлияет ли уровень педагогической компетентности будущего педагога по физкультуре и спорту в области цифровых образовательных технологий на качество получаемых учащимися знаний?

– Какие цифровые образовательные ресурсы вы предпочитаете использовать в процессе взаимодействия с преподавателем?

– Какие педагогические технологии способны повысить уровень педагогической компетентности в цифровой образовательной среде физкультурного училища?

– Определите собственный уровень профессиональной компетентности в области цифровых образовательных технологий.

– Желаете ли вы повысить уровень своей компетенции в области цифровых образовательных технологий?

Количественный анализ результатов опроса показал, что:

– 131 (87 %) студент полагает, что повышение профессиональной компетентности в области цифровых образовательных технологий является для него важным, 16 (11 %) считают более важным повышать компетентность в области преподаваемой дисциплины, 2 (3 %) не думали об этой проблеме;

– 95 (64 %) респондентов отметили, что важно знать систему норм, правил и ценностей взаимодействия в цифровой образовательной среде, 49 (33 %) время от времени интересуются этой проблемой, 5 (3 %) не считают нужным получать знания в этой области;

– 59 (40 %) участников анкетирования уверены, что иметь знания о цифровой культуре, этапах и перспективах ее развития важно для будущего педагога, 74 (50 %), возможно, хотели бы получать об этом информацию, 11 (7 %) не задумывались об этом, 5 (3 %) считают, что эти знания не пригодятся в профессиональной деятельности;

– 65 (44 %) респондентов считают, что уровень педагогических компетенций будущего педагога в области цифровых образовательных технологий оказывает значительное влияние на качество получаемых студентами знаний, 51 (34 %) – в большей степени влияет компетентность в области изучаемой дисциплины, 33 (22 %) – не влияет;

– 91 (61 %) респондент отметил активное использование образовательных каналов YouTube и sapSCIENCE, онлайн-платформ для оформления графики, постеров и видеороликов PosterMyWall и PowerPoint, Microsoft Teams как платформы для командной работы, общения с учителем и одноклассниками, дистанционной сдачи домашних заданий и участия в видеоконференциях, базы данных о нормативах и упражнениях «ГТО.РФ», платформы видеоуроков для преподавателей физкультуры Videouroki.net, а также образовательного портала «1 Сентября», 36 (24 %) чаще используют «Яндекс Переводчик» и Zoom как сервис для участия в образовательных конференциях, вебинарах, групповых чатах, 22 (15 %) предпочитают развлекательные платформы и PowerPoint;

– 63 (42 %) респондента указали, что информационно-коммуникационные технологии способствуют повышению эффективности педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде физкультурного училища, 75 (51 %) выбрали кейсовые и проектные технологии, 11 (7 %) считают игровые технологии максимально эффективными;

– 42 (28 %) респондента самостоятельно определили уровень своей профессиональной компетентности в области цифровых образовательных технологий на пять баллов, 73 (49 %) – на четыре балла, 21 (14 %) – на три балла, 13 (9 %) – по двум точкам;

– 109 (73 %) опрошенных студентов хотят повысить уровень компетенции в области цифровых образовательных технологий, 38 (26 %) считают необходимым повысить компетентность преподавателя в области физической культуры, 2 (1 %) не задумывались об этом.

Обработка результатов собранных данных по оценке мотивации к освоению знаний, навыков и умений в области цифровых образовательных технологий будущих педагогов по физической культуре и спорту показала, что 53 (36 %) участника опроса имеют высокий уровень мотивации к повышению своей компетентности в области цифровых образовательных технологий, 47 (31 %) – средний уровень, 49 (33 %) – низкий уровень. Полученные результаты подтверждают необходимость продолжения педагогической работы по повышению уровня мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту к использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе.

Анализ научно-педагогической литературы и исследования автора позволили предположить, что для повышения эффективности использования ЦОС в физкультурном училище необходимо:

– повышать уровень цифровой компетентности преподавателей училища;

– разрабатывать и внедрять электронные обучающие средства для педагогических и физкультурно-спортивных дисциплин;

– обеспечивать образовательное учреждение необходимым оборудованием;

– создавать условия для применения компьютерных технологий всеми участниками образовательного процесса;

– предоставлять свободный доступ к информационным каналам локальной интранет-сети, глобальной сети Интернет и ресурсам медиабиблиотек.

Заключение. Изучение цифровой образовательной среды в среднем профессиональном образовании в области физической культуры и спорта позволило сделать вывод о том, что:

– эмпирические данные, полученные в ходе анкетирования студентов, свидетельствуют о том, что лишь 36 % будущих учителей физической культуры и спорта имеют высокий уровень мотивации к использованию цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе;

– ЦОС в сфере физической культуры и спорта представляет собой сложную, многофункциональную и многокомпонентную систему, предполагающую поэтапную организацию и имеющую специфические особенности с учетом физкультурно-спортивной деятельности будущих педагогов;

– необходимы дальнейшие исследования для определения структуры, критериев оценки, методов диагностики и путей повышения эффективности ЦОС в физкультурном училище.

Литература

1. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 5–37.

2. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127.

3. Цифровая образовательная среда электронного обучения: методическое пособие / Е.Е. Дурноглазов, Е.А. Кузнецова, И.В. Шевердин и др. – Курск: Издательство Курского института развития образования, 2019. – 64 с.

4. Калимуллина О.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимуллина, И.В. Троценко // Open Education. New Technologies. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 61–73.

5. Кисиева Н.М. Современная цифровая образовательная среда в СПО: методические рекомендации для педагогов профессиональных образовательных организаций Еврейской автономной области / Н.М. Кисиева. – Биробиджан: Издательство Института повышения квалификации педагогических работников, 2020. – 51 с.

6. Кущева Н.Б. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России / Н.Б. Кущева, В.И. Терехова // Проблемы современной экономики. – 2018. – № 1 (65). – С. 191–194.

7. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании / В.Г. Лапин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.

8. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-методическое пособие / С.В. Панюкова. – М.: Про-Пресс, 2020. – 33 с.

9. Петров П.К. Теоретические и методические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий / П.К. Петров. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2003. – 473 с.

10. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3. – URL: https://school2-bor.edu.yar.ru/tsos/pasport_federalnogo_proekta_tsor_protokol_n_3_ot_07_12_2018.pdf/ (дата обращения: 21.11.2022).

11. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе “Современная цифровая образовательная среда”». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/ (дата обращения: 12.12.2022).

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/ (дата обращения: 16.12.2022).

13. Сурова Н.Ю. Цифровая образовательная среда по физической культуре и спорту в вузе / Н.Ю. Сурова, Т.Н. Шутова, Л.Б. Андрющенко и др. // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 1. – С. 47–49.

14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344 с.

15. Ячина Н.П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г.Г. Фернандез // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134–138.

УДК 37.01

И.М. Синагатуллин, доктор педагогических наук, профессор,
Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий,
г. Бирск, Россия

СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Сегодня феномен цифровизации образования является состоявшимся фактом и сопровождается натиском информационно-сетевых технологий в учебных заведениях разного вида, в том числе и в общеобразовательных школах. Отличительными характеристиками нынешних старшеклассников являются сильная привязанность к цифровым технологиям, снижение мотивации к традиционным занятиям, чрезмерная эмоциональность, наличие клипового мышления. С учетом данных условий приоритетом сегодня является определение способов взаимодействия с учащимися, что позволит учителю гибко и эффективно перестраиваться и методически правильно организовывать образовательный процесс в школьных условиях.* ***Целью исследования является:*** *теоретически обосновать и выявить отношение учащихся к феномену цифровизации образования и к тому, как она влияет на эффективность их познавательной деятельности, определить, исходя из этого, способы методически правильного взаимодействия с учащимися.* ***Методы исследования:*** *теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; эмпирические методы, такие как анкетирование и онлайн-беседа; качественный и количественный анализ полученных данных. Исследование проводилось с учащимися старших классов северных районов Республики Башкортостан, и в нем приняли участие 37 человек.* ***Выводы и рекомендации.*** *Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что учащиеся в целом высказывают верные предположения о влиянии цифровизации на их учебу, достаточно критично оценивают свой уровень цифровой компетенции. Отсюда следует, что современные учителя должны быть компетентными в деле использования цифровой техники и в вопросах методически правильного взаимодействия со своими учащимися, формировать у них умение анализировать и осмысливать мнения других, признавая право на существование разных точек зрения.*

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, цифровизация образования, старшеклассники, цифровая компетенция, учитель, познавательная деятельность.*

I.M. Sinagatullin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Birsk Branch of the Ufa University of Science and Technology,
Birsk, Russia

WAYS OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER WITH HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EPOCH OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract. *Today, the phenomenon of digitalization of education is a fact and is accompanied by an onslaught of information and network technologies in educational institutions of various kinds, also including secondary schools. The distinctive characteristics of current high school students are a strong attachment to digital technologies, a decrease in motivation for traditional activities, excessive emotionality, the presence of clip thinking. Given these conditions, the priority today is to identify ways of interacting with students, which will allow the teacher to flexibly and effectively rebuild and methodically correctly organize the educational process in school conditions.* ***The purpose of the study is to*** *theoretically substantiate and identify the attitude of students to the phenomenon of digitalization of education and how it affects the effectiveness of their cognitive activi-*

ty; to determine, based on this, ways of methodically correct interaction with students. ***Research methods:*** *theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the topic of research; empirical methods, such as questionnaires and online conversations; qualitative and quantitative analysis of the obtained data. The study was conducted with high school students of the northern regions of the Republic of Bashkortostan and 37 people took part in it.* ***Conclusions and recommendations.*** *The conducted research allows us to conclude that the students generally make correct assumptions about the impact of digitalization on their studies, quite critically assess their level of digital competence. It follows that modern teachers should be competent in the use of digital technology and in matters of methodically correct interaction with their students, develop in students the ability to analyze and comprehend the opinions of others, recognizing the right to the existence of different viewpoints.*

Keywords: *pedagogical interaction, digitalization of education, high school students, digital competence, teacher, cognitive activity.*

Введение. Современный век можно с полным основанием назвать эпохой цифровой глобализации, которая вступила в свои права еще в 1995 г. Сегодня в академических кругах представителей поколения, которые родились именно между 1995 и 2010 гг., часто относят к поколению Z. Старшеклассники, которые сегодня входят в возрастную группу от 16 до 18 лет, непосредственно относятся к этому поколению. Представителей данного поколения в разных контекстах также осмеливаются называть «зумерами», «зетами», «цифровыми личностями», «цифровыми аборигенами». Большинство из них начали знакомиться с цифровой техникой еще в раннем детстве. В связи с наступлением пандемии COVID-19, образовательный процесс в школах был частично или полностью переведен в онлайн-режим, что дало возможность учащимся получить беспрецедентный опыт в использовании цифровых технологий за пределами учебных заведений. Цифровизация системы образования отражается в быстром росте информационных технологий, которые вытесняют традиционные методы и способы взаимодействия педагогов и обучающихся и способствуют созданию виртуального образовательного пространства.

Теоретический анализ литературы. В литературе последних лет отмечается, что у большинства современных обучающихся мыслительные операции в целом развиваются комплексно: они часто мыслят блоками, модулями, квантами, быстро переключают внимание, но фокус держат всего 7–8 с. Часто ориентируются на скорость, а не на качество выполнения какого-либо задания [3]. У них наблюдается относительно высокая техническая компетентность по сравнению с поколением людей 40–50-летнего возраста. Вместе с тем у обучающихся замечается ослабление возможностей памяти в связи с попытками чуть ли не каждый раз – даже при решении самой простой математической или познавательной задачи – обращаться в цифровую сеть.

С.И. Журавлев отмечает, что многие современные старшеклассники и студенты колледжей и вузов находятся в плену клипового мышления [2]. Клиповое мышление, по мнению М. Севастьяновой, формируется под влиянием визуального формата передачи информации. Данный термин получил название от английского глагола clip – «резать». Многие сегодняшние обучающиеся начали воспринимать целостные знания и окружающий мир как набор отдельных фрагментов, т. е. как некую «нарезку» отдельных знаний, отдельных семи-

нарских тем, отдельных событий и фактов, как совокупность каких-то броских картинок, видеоклипов, как набор кадров, не связанных по смыслу. Клиповое мышление, в свою очередь, способствует формированию у личности душевной черствости; неспособности сосредоточиться; чувства беззащитности перед манипулированием, когда человек неспособен адекватно анализировать информацию, и это делает его игрушкой в руках манипуляторов [4].

А. Сукманова справедливо подмечает в своей статье [6], что современный обучающийся может одновременно слушать педагога, просматривать новости в мобильном телефоне, общаться с находящимся рядом учеником и даже осуществлять какие-то другие действия. Но при всем этом обучающийся обладает беспрецедентными возможностями выбирать и контролировать свои предпочтения.

Несмотря на многочисленные труды ученых и педагогов, посвященные обучению и воспитанию школьников (в том числе и старшеклассников) в условиях цифровизации образования, обозначенные вопросы остаются недостаточно полно исследованными.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить отношение учащихся к феномену цифровизации образования и к тому, как она влияет на эффективность их познавательной деятельности, определить, исходя из этого, способы методически правильного взаимодействия с учащимися.

База исследования. В исследовании приняли участие учащиеся старших классов (в количестве 37 человек) северных районов Республики Башкортостан. Исследованием были охвачены учащиеся как городских, так и сельских школ.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; эмпирические методы, такие как анкетирование и онлайн-беседа; качественный и количественный анализ полученных данных. Также использовались возможности проводимой плановой профориентационной работы во время выездов в районы, а также в стенах вуза во время организации дней открытых дверей.

Результаты исследования и рекомендации по работе со старшеклассниками. В 2022–2023 уч. г. мы провели анкетирование, онлайн-беседы и педагогическое общение во время встреч со старшеклассниками, которых по возрастному показателю можно с полным основанием отнести к поколению Z, или сетевому поколению. Нам было интересно узнать об их отношении к современному образовательному процессу в школе, вопросам цифровизации современного образования, собственному опыту использования сетевой техники в учебных целях и в личной жизни. Анкета «Старшеклассник и современный образовательный процесс» состояла из 21 вопроса.

Прокомментируем некоторые ответы, полученные во время анкетирования. Результаты показали, что многие учащиеся научились полноценно работать в сети Интернет еще в младшем школьном, и даже дошкольном, возрасте. Ежедневно в сетевых источниках – особенно в базе сотового телефона – учащиеся в целом проводят около четырех часов. 18 респондентов отметили, что в образовательном процессе нельзя полностью отказываться от обычной литературы (учебников, учебных пособий), необходимо использовать как привыч-

ные издания, так и сетевые источники, например, электронные учебники. Опрос показал, что художественную литературу регулярно читают только 10 учащихся, по мере возможности читают 23 опрошенных, редко – 4 человека.

Один из вопросов звучал следующим образом: «Какой вам видится современная эпоха цифровизации образования, которая охватила весь мир»? Респонденты охарактеризовали данную эпоху так: «совершенно новая эпоха», «быстрый темп жизни», «все куда-то спешат наперегонки», «дети рано взрослеют, другие учащиеся, наоборот, в старших классах остаются очень инфантильными», «хочется, чтобы все происходило быстро», «это моя эпоха, я дождался», «книжные киоски закрываются», «наступит время, когда бумажных учебников не станет», «информатизация и роботизация скоро превратят людей в своих рабов», «извините, но учителя должны перестраиваться». Как мы видим, респонденты высказали весьма интересные мнения и соображения.

Отвечая на вопрос «Какими качествами личности должен обладать современный учитель школы?», респонденты выделили такие качества, как толерантность, общительность, понимание современных учащихся, наличие общеобразовательных знаний, открытость, доброта, чувство юмора. Приведем в качестве примера некоторые выдержки из ответов респондентов:

– Педагог должен быть современным специалистом.

– Владеть самой последней информацией о мире.

– Должен знать дух современных молодых людей и девушек. Мы физически те же, но во многом отличаемся от предыдущего поколения.

– Должен найти подход к каждому ученику, независимо от его учебы или поведения.

– Заботиться о школьниках, знать потребности современных учащихся.

Автор статьи далее предлагает некоторые способы взаимодействия с представителями поколения Z с учетом их социальных, познавательных и психологических характеристик, факторов цифровизации в целом, а также принимая во внимание результаты, выявленные нами в результате анкетирования и бесед со студентами.

Современное поколение старшеклассников постоянно нуждается в новой информации как в рамках изучаемых предметов, так и общеобразовательного характера. Они требуют яркой, «быстрой» подачи материала, в котором четко выделены базовые компоненты. Лучше, если материал будет логически структурирован по отдельным пунктам. Само собой разумеется, что использование учебников, учебных пособий и другой учебной литературы является обязательным в школьных и домашних условиях. Необходимо также рационально использовать время на уроках, избегая долгих монологических объяснений со стороны обучающего. Нужно толерантно относиться к вопросам, которые связаны с желанием или нежеланием обучающихся читать художественную литературу, журналы, газеты и даже обязательную учебную литературу. Ведь чтение всего этого в большом объеме не всегда представляет особый интерес для большинства зумеров, которые «выросли» не с книгой, а с сетевой техникой в руках. Информация у них всегда под рукой, т. е. в мобильном телефоне. Необходимо в данном случае помочь им найти и обработать нужную в образо-

вательных и воспитательных целях информацию и факты. При этом важно помнить, что значительная часть старшеклассников часто не видит разницы между реальным и виртуальным миром. Учитывая это, можно, например, чаще общаться с ними в видеоформате, давать домашнее задание в интересной для них форме, например, публикуя его в Инстаграме.

Следует чаще использовать метод дискуссии, который поможет постепенно избавляться от клипового сознания [4]. Процесс осмысления в ходе дискуссии или диспута уменьшает потребительское отношение к информации, учит критически оценивать факты, развивает интеллект. В этом плане необходимо формировать у учащихся умение анализировать и знакомиться с мнением других, признавая право на существование разных точек зрения. Это расширяет кругозор, развивает способность искать объяснение услышанному, здраво рассуждать.

Наряду с другими вопросами требуется ускоренное решение задач, связанных с обеспечением защиты от киберугроз, а также психологической, социальной и личностной цифровой безопасности, без соблюдения чего значительно возрастают риски нанесения вреда психическому и физическому состоянию здоровья [1].

В обязанности педагогов входит задача совершенствования форм и способов формирования коммуникативной и речевой компетенции современных учащихся. Данная задача приобретает особое значение и при обучении студентов в высших учебных заведениях [5]. В данном контексте следует отметить, что на современном этапе встала необходимость скрупулезной работы над формированием у представителей подрастающего поколения правильной речи. Данный тезис относится не только к фонетической, орфографической и синтаксической правильности. Этого требует общий уровень их речевой безграмотности: наличие сленга, элементов просторечия, слов и выражений, которые могут оскорбить собеседника. Возросла в речи подростков роль бранных слов и выражений. Употребление неприличной лексики не является редкостью и среди взрослого населения. Однако печально отметить факт возрастания данной привычки у школьников и студентов.

Заключение. Современные старшеклассники требуют качественно новой организации процесса обучения, воспитания и развития с учетом натиска цифровых технологий и глобальных изменений в социальной, культурной и образовательной сферах человеческой деятельности. Они в целом понимают свою роль в современном обществе и свое место, которое они займут после окончания школы. Представители подрастающего поколения осознают, что по известному ряду показателей они отличаются от предыдущих поколений их сверстников, и требуют, чтобы к ним с пониманием относились в стенах школы и за ее пределами.

Литература

1. Адольф В.А. Угрозы цифровизации образования и их решения / В.А. Адольф, К.В. Адольф // Научный компонент. – 2022. – № 1 (13). – С. 88–95.

2. Журавлев С.И. Клиповое мышление как способ видения реальности / С.И. Журавлев // Аспирантский вестник Поволжья. – 2014. – Т. 14. – № 7–8. – С. 27–31.

3. Кондратец И. Поколение Z: особенности взаимодействия с современными детьми / И. Кондратец. – 2018. – URL: http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2018/ (дата обращения: 03.02.2022).

4. Севастьянова М. Клиповое сознание: что это такое и как с этим жить / М. Севастьянова. – 2018. – URL: https://activityedu.ru/Blogs/interesting/klipovoe-soznanie-chto-eto-takoe-i-kak-s-etim-zhit/ (дата обращения: 08.01.2022).

5. Синагатуллин И.М. Способы педагогического взаимодействия со студентами в эпоху цифровой глобализации / И.М. Синагатуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 3. – С. 105–113.

6. Сукманова А. Пять особенностей поколения Z, которые стоит учитывать, чтобы найти с ним общий язык / А. Сукманова. – 2018. – URL: https://lifehacker.ru/mif-pokolenie-z/ (дата обращения: 12.01.2022).

УДК 37.08

Е.А. Слепенкова, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.Д. Базарнова, старший преподаватель,
Нижегородский государственный педагогический университет,
г. Нижний Новгород, Россия

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. *Классный руководитель в первые годы своей профессиональной деятельности сталкивается с рядом профессиональных проблем и дефицитов, таких как коммуникативные барьеры с педагогическим коллективом, с обучающимися и их родителями, сложности в организации воспитательных мероприятий и др. Такие проблемы могут быть решены в сотрудничестве с более опытным коллегой. Его помощь и советы помогут избежать практических ошибок в построении воспитательной работы в классе, а также в общении со всеми субъектами образовательного пространства. В данном случае на помощь приходит наставничество, которое позволяет существенно сократить риски при процессе входа молодого классного руководителя в профессию. Технология наставничества имеет ряд особенностей организации, а также условий, необходимых для эффективного функционирования. Существующие виды, модели и формы наставничества могут быть применены в практике работы с начинающим педагогом. Успешные практики классного руководителя лежат в основе описания критериев эффективности его деятельности.*

Цель исследования: *проанализировать роль наставничества в профессиональном становлении классного руководителя в историческом контексте, выделить приемы эффективного наставничества в деятельности современных классных руководителей.*

Методы исследования. *Использовались следующие методы исследования: системный анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный метод, теоретическое моделирование, опрос, метод экспертных оценок, изучение и обобщение педагогического опыта, методы статистической обработки результатов.*

Выводы и рекомендации. *В развитии института наставничества в истории отечественного образования можно выделить несколько этапов:*

1) дореволюционный период (до 1917 г.);

2) советский период (1918–1990 гг.);

3) современный период (с 1991 г.).

В свою очередь, советский период неоднороден и содержит в себе следующие подпериоды:

1) поиск новых моделей наставничества в ранний советский период (1918–1930 гг.);

2) развитие производственного наставничества в период с 1931 по 1953 г.;

3) институционализация наставничества в поздний советский период (1953–1980 гг.);

4) кризис наставничества в поздний советский период (1981–1990 гг.).

Наставничество классных руководителей развивалось в логике деятельности пары учитель – учитель. Таким образом, можно говорить об общих условиях и закономерностях развития наставничества.

Изучение исторического опыта убеждает в том, что наставничество как универсальная технология обучения и передачи опыта на рабочем месте эффективно при соблюдении ряда условий, среди которых систематичность, активная деятельность субъектов, последовательность и т. д. Предложенные практики наставничества помогут осуществить более быстрый вход молодого педагога в профессию и закрепить его на рабочем месте.

Ключевые слова: *наставничество, этапы исторического развития, наставник, классный руководитель, профессиональное становление.*

E.A. Slepenkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.D. Bazarnova, Senior Lecturer,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia

MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE CLASS TEACHER

Abstract. *The class teacher in the first years of his professional activity faces a number of professional problems and deficiencies, such as communication barriers with the teaching staff, with students and their parents, difficulties in organizing educational activities, etc. Such problems can be solved in management bodies with a more experienced colleague. His help assumes that errors in the construction of educational work in the classroom, as well as in communication with all areas of the educational space, are practically excluded. In most cases, mentoring comes to the rescue, which significantly reduces the risks of entering the profession of a young class teacher. Mentoring technology has a number of features, as well as taste qualities that are useful for beneficial properties. The existing types, models and forms of mentoring can be applied in the practice of working with a novice teacher. Successful experiences of the class teacher are revealed in the discovery of the effectiveness of their activities.*

The purpose of the study: *to assess the role of mentoring in the professional development of a class teacher in the field of assessment, a high assessment of the quality of mentoring in the activities of modern classroom sense organs.*

Research methods. *The following research methods were used: system analysis and synthesis, identification-comparative, theoretical modeling, survey, method of expert assessments, study and generalization of pedagogical experience, methods of statistical processing of results.*

Conclusions and recommendations. *In the institute of mentoring in the history of national education, several categories can be distinguished:*

1) pre-revolutionary period (until 1917);

2) Soviet period (1918–1990);

3) modern period (since 1991).

In turn, the Soviet period is heterogeneous and contains possible sub-periods:

1) search for new models of mentorship in the early Soviet period (1918–1930);

2) the development of industrial mentoring in the period from 1931 to 1953;

3) institutionalization of mentoring in the late Soviet period (1953–1980);

4) mentoring crisis in the late Soviet period (1981–1990).

Mentoring classroom information technology in the logic of paired activities teacher – teacher. Thus, we can talk about the main conditions and observability of the development of mentoring.

The study of experience has developed in the fact that the operating time as a universal learning technology and the transfer of experience in the workplace is effective depending on specific conditions, including consistency, active activity of subjects, sequence, etc. The proposed men-

toring experiences suggest a faster entry of a young teacher into the profession and securing him in the workplace.

Keywords: *mentoring, stages of historical development, teacher, class teacher, professional development.*

Введение. XXI в. можно назвать веком инноваций в системе образования: активно внедряются современные педагогические технологии, изменяется информационно-образовательная среда, повышаются требования к результатам обучения. В связи с изменившимися условиями меняются и требования к педагогическим работникам. Сегодня востребованы педагоги, умеющие проектировать педагогическую деятельность, владеющие коммуникативными, информационными компетенциями, «способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности». Эти требования учитываются при подготовке будущих педагогов в вузах. Но в то же время, приступая к выполнению своих профессиональных обязанностей, начинающие педагоги задаются вопросами, ответы на которые не найдешь ни в одном учебнике. И здесь встает вопрос о наставничестве. Текущий год объявлен в нашей стране Годом педагога и наставника. Совершенно не случайно в современных условиях повышения общественного внимания к воспитанию молодежи повышается интерес и к наставничеству как своеобразному институту повышения профессиональной квалификации молодых специалистов, в том числе и педагогов. В этих условиях возникает и интерес к истории этого феномена.

Теоретический анализ литературы. Следует заметить, что в последние годы интерес педагогов-исследователей к этой проблеме значительно возрос. Отметим несколько интересных исследований, представленных в печати. В статье нижегородских ученых Мининского университета В.А. Малинина, Ф.В. Повшедной, О.В. Лебедевой и А.В. Пугачева наставничество рассматривается как синоним современного понятия «тьюторство». Авторы дают обширный исторический обзор исследований по этой тематике, ратуют за возрождение института педагогического наставничества и описывают интересный опыт организации школы наставничества в МБОУ «Школа № 123» (г. Нижний Новгород) [3].

Башкирские педагоги В.М. Янгирова и А.А. Саяргалиева описывают и анализируют организацию этой деятельности в форме наставнических пар в МБОУ «Лицей № 5» (г. Уфа). Ими представлен интересный опыт взаимообучения начинающих учителей, владеющих современными информационными технологиями, и опытных педагогов. Авторы формулируют ряд условий, обеспечивающих эффективность этой деятельности, на основе проведенной ими экспериментальной работы [12].

Якутские педагоги Р.Е. Герасимова и Н.А. Григорьева рассматривают организацию наставничества в системе вузовской подготовки педагогов в Северо-Восточном федеральном университете (г. Якутск). В рамках разработанной в университете программы в роли наставников в данном случае выступают как преподаватели, так и студенты старших курсов [2]. В нашем исследовании акцент сделан на историческом аспекте развития этого феномена.

Цель исследования: проанализировать роль наставничества в профессиональном становлении классного руководителя в историческом контексте, выделить приемы эффективного наставничества в деятельности современных классных руководителей.

База исследования. Исследования по тематике наставничества отечественных ученых.

Методы исследования. Использовались следующие методы исследования: системный анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный метод, теоретическое моделирование, опрос, метод экспертных оценок, изучение и обобщение педагогического опыта, методы статистической обработки результатов.

Результаты исследования. На основе анализа источников литературы в развитии наставничества в истории отечественного образования можно выделить несколько этапов:

1) дореволюционный период (до 1917 г.);

2) советский период (1918–1990 гг.);

3) современный период (с 1991 г.).

В свою очередь, советский период неоднороден и содержит в себе следующие подпериоды:

1) поиск новых моделей наставничества в ранний советский период (1918–1930 гг.);

2) развитие производственного наставничества в период с 1931 по 1953 г.;

3) институционализация наставничества в поздний советский период (1953–1980 гг.);

4) кризис наставничества в поздний советский период (1981–1990 гг.).

Рассмотрим специфику выделенных нами этапов подробнее.

Для дореволюционного периода (до 1917 г.) характерны предпосылки возникновения наставничества. В данный период наставничество активно не развивалось, но существовали отдельные практики передачи лучшего педагогического опыта. Основными инструментами передачи этого опыта были периодические печатные издания и беседы с опытными педагогами.

Советский период нельзя назвать однородным из-за интенсивности происходящих событий. С 1918 по 1930 г. происходил активный поиск новых моделей наставничества, что соответствует раннему советскому периоду. Поиск новых моделей включал в себя плодотворную работу педагогов по организации наставничества с молодыми учителями, которым нужна была помощь в первые годы их профессиональной деятельности.

Наставничество в период с 1931 по 1953 г. развивалось в логике производственной сферы. В данный период активно развивалась промышленность, ударными темпами достигались экономические показатели. Практика передачи опыта от старших к младшим способствовала росту числа заводов и фабрик и производительности труда. Эта практика легла в основу наставничества в образовательной сфере.

Институционализация наставничества приходится на поздний советский период (1953–1980 гг.). В этот период появляются специальные исследования наставничества учителей, разрабатываются и апробируются новые форматы передачи опыта на рабочем месте.

Кризис наставничества приходится на поздний советский период (1981–1990 гг.), который характеризуется тем, что практики наставничества в данный период используются значительно реже.

Современный период (с 1991 г. по наши дни) богат на события, связанные с изменениями в системе общего образования. Данный период является важным этапом развития наставничества, так как наставничество обретает новые форматы – тьюторство, менторинг, коучинг, фасилитация, модерация и т. д.

По результатам проведенного историко-сравнительного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Наставничество педагогов развивалось в логике деятельности пары учитель – учитель. Таким образом, можно говорить об общих условиях и закономерностях развития наставничества.

2. Наставничество развивалось неоднородно, и интерес к нему как к процессу, с одной стороны, передачи лучшего педагогического опыта, а с другой – адаптации молодого педагога и закрепления его на рабочем месте возникает регулярно.

3. Изучение исторического опыта убеждает в том, что наставничество как универсальная технология обучения и передачи опыта на рабочем месте эффективно при соблюдении ряда условий, среди которых систематичность, активная деятельность субъектов, последовательность и т. д. Выработанные практики наставничества помогут осуществить более быстрый вход молодого педагога в профессию и закрепить его на рабочем месте.

Литература

1. Барба А.Н. Критерии деятельности классных руководителей как основа мониторинга эффективности их деятельности / А.Н. Барба // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 4. – С. 58–63.

2. Герасимова Р.Е. Научно-профессиональное наставничество как фактор профессионального становления молодых педагогов / Р.Е. Герасимова, Н.А. Григорьева // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 4 (28). – С. 37–41.

3. Малинин В.А. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – URL: https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/1462.

4. Лебедева И.В. Дидактический инструментарий оценивания деятельности классного руководителя / И.В. Лебедева, Н.Д. Базарнова // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З.И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2022. – С. 157–160.

5. Лебедева И.В. Модель профессионального профиля классного руководителя: форматы деятельности / И.В. Лебедева, А.А. Лощилова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Т. 13. – № 4. – С. 104–114.

6. Лощилова А.А. Возможности методики оценки эффективности деятельности классного руководителя в подготовке будущих педагогов к осуществлению функции классного руководителя / А.А. Лощилова // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 25–27 октября

2022 г.) / под ред. З.И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2022. – С. 88–92.

7. Лощилова А.А. Опыт деятельности общеобразовательных организаций по оценке деятельности классного руководителя / А.А. Лощилова, И.В. Лебедева, Е.А. Слепенкова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 3. – С. 222–225.

8. Николина В.В. Критериальная база внутренней и внешней оценки эффективности деятельности классного руководителя / В.В. Николина// Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5. – DOI: 10.32744/pse.2021.5.39.

9. Слепенкова Е.А. Становление и развитие института классного руководителя в отечественной школе / Е.А. Слепенкова, С.И. Аксенов // Воспитание школьников. – 2021. – № 7. – С. 8–17.

10. Слепенкова Е.А. Наставничество в организации профессионального образования народных учителей в Нижегородском учительском институте / Е.А. Слепенкова, Н.Д. Базарнова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10 (163). – С. 57–60.

11. Фролова С.В. Методика оценки эффективности профессиональной деятельности классного руководителя как инструмент управления его профессионально-личностным развитием / С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 316–318.

12. Янгирова В.М. Наставничество как метод профессионального развития и роста молодого педагога / В.М. Янгирова, А.А. Саяргалиева // Наставничество как метод личностно-профессионального развития и роста молодого педагога // Вестник Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы. – 2022. – № 14 (62). – С. 248–250.

УДК 372.881.1

М.Г. Смагулова, докторант кафедры иностранной филологии,
К.Н. Булатбаева, доктор педагогических наук, профессор,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Казахстан

ПРОБЕЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Сегодня к учителю иностранного языка предъявляются особые требования, при этом упор делается на молодых учителей. В данной статье приводится анализ соответствия молодых учителей иностранного языка квалификационным требованиям. Анализ проводился во время систематического посещения уроков английского языка, проводимых молодыми учителями в школах г. Астана.*

Ключевые слова: *компетентность, иностранный язык, воспитание, цифровые технологии, обучение, знания, умения, навыки.*

M.G. Smagulova, Doctoral Student of the Department of Foreign Philology,
K.N. Bulatbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Eurasian National University named after L.N. Gumilyov,
Astana, Kazakhstan

GAPS IN THE PROFESSIONAL METHODOLOGICAL COMPETENCE OF YOUNG FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. *Today, special requirements are imposed on a foreign language teacher, while the emphasis is on young teachers. This article provides an analysis of the compliance of young foreign*

language teachers with qualification requirements. The analysis was carried out during a systematic visit to English lessons conducted by young teachers in schools in Astana.

Keywords: *competence, foreign language, education, digital technologies, training, knowledge, skills, abilities.*

В ходе университетской и послевузовской подготовки преподавателя иностранного языка одной из важнейших задач является развитие профессиональной компетенции будущего педагога. Здесь мы понимаем развитие у него желания учиться, обновлять свои знания, совершенствовать навыки и компетенции. В современной системе образования возросли требования к преподавателю иностранного языка.

Одним из основных аспектов методической компетентности является способность преподавателя создавать стимулирующую и поддерживающую учебную среду, которая поощряет активное участие учащихся в учебном процессе. В этом контексте профессиональная методическая компетентность может быть связана со способностью учителя создавать атмосферу доверия и уважения, учитывать потребности и интересы учащихся и предоставлять разнообразные методы обучения для поддержки различных стилей обучения и уровней знания.

Актуальной проблемой сегодняшнего дня является модернизация системы среднего и профессионального образования. Современный темп развития общества требует от будущих учителей мобильности, максимально полезного использования внеучебного времени для развития профессиональной компетенции, которая необходима в образовательном процессе.

Также еще одной из главных проблем, связанных с методической компетентностью молодых преподавателей иностранного языка, является отсутствие опыта. Некоторые молодые преподаватели могут не иметь достаточного опыта работы с различными методами обучения и иметь недостаточный уровень знаний. Это может привести к тому, что учителя не всегда смогут выбрать наиболее эффективный метод обучения или не смогут адаптировать учебный материал к конкретным потребностям и интересам учащихся.

Следующей проблемой может быть незнание новейших технологий и методов обучения. Современные технологии могут предоставить учителям новые инструменты для создания интересной и эффективной среды обучения, а молодые учителя могут не обладать достаточными знаниями в этой области.

Для решения этих проблем молодые учителя могут участвовать в программах повышения квалификации и семинарах, посвященных методологии преподавания и использованию современных технологий. Они также могут сотрудничать с более опытными преподавателями и наставниками, которые могут предоставить им рекомендации и поддержку в развитии их методической компетентности. Кроме того, молодые учителя могут проводить исследования и эксперименты в своих классах, чтобы определить эффективные методы обучения и материалы, которые лучше всего подходят их конкретным ученикам.

Целью данного исследования является выявить у молодых педагогов положительное в методической работе и наметить проблемы, над которыми нужно работать. Выявление пробелов в их профессиональной подготовке является отправной точкой в вопросе обновления методики обучения иностранному языку. Анализ современных учебников по методике обучения иностранным языкам показал необходимость совершенствования данного направления, так как многие аспекты остаются не освещенными, что способствует появлению пробелов в профессиональной методической подготовке будущих учителей иностранного языка.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой дается следующее определение профессиональной компетентности учителя: «Владение учителем необходимым объемом знаний, умений и навыков, которые определяют формирование его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [2].

Н.В. Кузьмина определяет понятие «компетентность» как способность преподавателя трансформировать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося с учетом ограничений и предписаний, налагаемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой она реализуется. Н.В. Кузьмина выделяет следующие виды компетентности [3]:

– специальная и профессиональная компетентность (в области преподаваемой дисциплины);

– методологическая компетентность (в области способов формирования знаний, умений и навыков у студентов);

– социально-психологическая компетентность (в области процессов общения);

– дифференциальная психологическая компетентность (в области мотивов, способностей, ориентации студентов);

– аутопсихологическая компетентность, или отражение педагогической деятельности (в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности).

В современном мире, чтобы быть профессионально компетентным, учитель должен, с одной стороны, постоянно учиться, заниматься самообразованием, с другой – самореализовываться в педагогической деятельности. В процессе самореализации преподаватель вступает в отношения присвоения – отдачи.

Структура специальной компетентности преподавателя иностранного языка состоит из следующих компонентов:

1. Коммуникативная компетентность (профессионально ориентированное знание иностранного языка).

2. Лингвистическая компетентность (предпологает знание основных теоретических положений о языке как социальном явлении, его связи с мышлением, культурой народа, происхождением и развитием языка).

Сегодня, определяя профессиональную компетентность педагога, нельзя игнорировать его информационную компетентность. Использование цифровых технологий в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков значительно интенсифицирует образовательный процесс, приводит к пересмотру традиционных подходов к преподаванию иностранных языков при подготовке будущих учителей иностранных языков с учетом возможностей цифровых сервисов [3].

Методы исследования. Методическая компетентность является ключевым аспектом эффективного преподавания иностранного языка. Это относится к способности учителя выбирать и использовать соответствующие методы обучения, умению правильно выбрать технические и учебные материалы для изучения языка. Некоторые аспекты методической компетентности, которыми должны обладать учителя иностранного языка, включают:

1. Понимание теории изучения языка – учителя должны иметь четкое представление о принципах овладения вторым языком и быть знакомы с современными теориями изучения языка.

2. Умение планировать эффективные уроки – учителя должны уметь составлять планы уроков, которые были бы увлекательными и по уровню сложности соответствовали возможностям и умениям школьников, способствовали развитию языковых навыков во всех областях (аудирование, разговорная речь, чтение и письмо).

3. Выбор подходящих учебных материалов – учителя должны иметь возможность выбирать учебники, мультимедийные ресурсы и другие материалы, соответствующие возрасту учащихся, уровню владения языком и стилю обучения.

4. Эффективное использование технологий – учителя должны уметь использовать технологии для улучшения изучения языка, такие как интерактивные доски, программное обеспечение для изучения языка и онлайн-ресурсы.

5. Интеграция культуры – учителя должны уметь включать элементы культуры в свои уроки, знакомя учащихся с обычаями, традициями и ценностями народа, язык которого они изучают.

6. Способность оценивать успеваемость учащихся – учителя должны уметь оценивать успеваемость учащихся различными способами, включая формирующие и итоговые оценки, и использовать эту информацию для корректировки своих методов обучения по мере необходимости.

7. Непрерывное профессиональное развитие – учителя должны стремиться к постоянному профессиональному развитию, быть в курсе новых методик преподавания, технологий и исследований в области изучения второго языка.

Ниже схематически представлена методическая компетентность педагога (рис. 1).

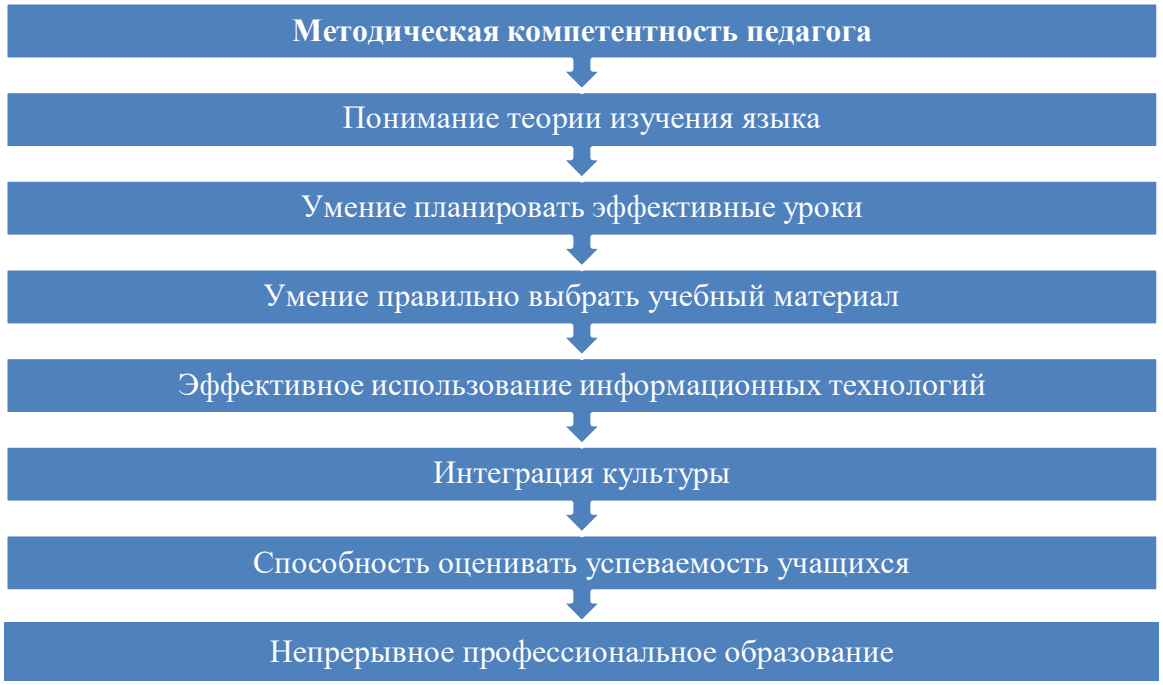


Рис. 1. Методическая компетентность педагога

Выводы и рекомендации. В 2022–2023 уч. г., регулярно посещая уроки молодых педагогов, мы составили опросник, который может помочь выявить трудности в работе молодых педагогов. С этой целью были опрошены педагоги школ г. Астана, стаж работы которых в школе составляет от 2 до 6 лет. Данный опросник состоял из вопросов, которые позволяют выяснить у молодых специалистов, с какими трудностями они столкнулись в своей профессиональной деятельности и какие формы повышения квалификации были бы полезны в рамках совершенствования их методологической компетентности. Опрос показал, что 14,3 % педагогов недовольны уровнем своей профессиональной подготовки, такой же процент – частично довольны и 71,4 % опрошенных вполне довольны уровнем своей профессиональной компетентности (рис. 2). Несмотря на высокий уровень удовлетворенности уровнем профессиональной подготовки, по итогам анкетирования было выявлено, что основная часть опрошенных – 80 % – в начале своей трудовой деятельности столкнулась с трудностью составления поурочного плана, а именно с составлением заданий различного уровня сложности. Речь в данном случае идет об уровневом образовании. Данный аспект в настоящее время недостаточно освещен в русскоязычной методике обучения иностранным языкам.

75 % опрошенных хотели бы повышать уровень своей квалификации с помощью мастер-классов от опытных педагогов. Стоит отметить, что опытные преподаватели крайне редко дают мастер-классы для своих молодых коллег. Считаем, что институты повышения квалификации должны чаще привлекать профессиональных педагогов, которые на практическом примере могли бы

показать молодым учителям, как эффективно планировать уроки и как правильно применять методические приемы на уроках иностранного языка.

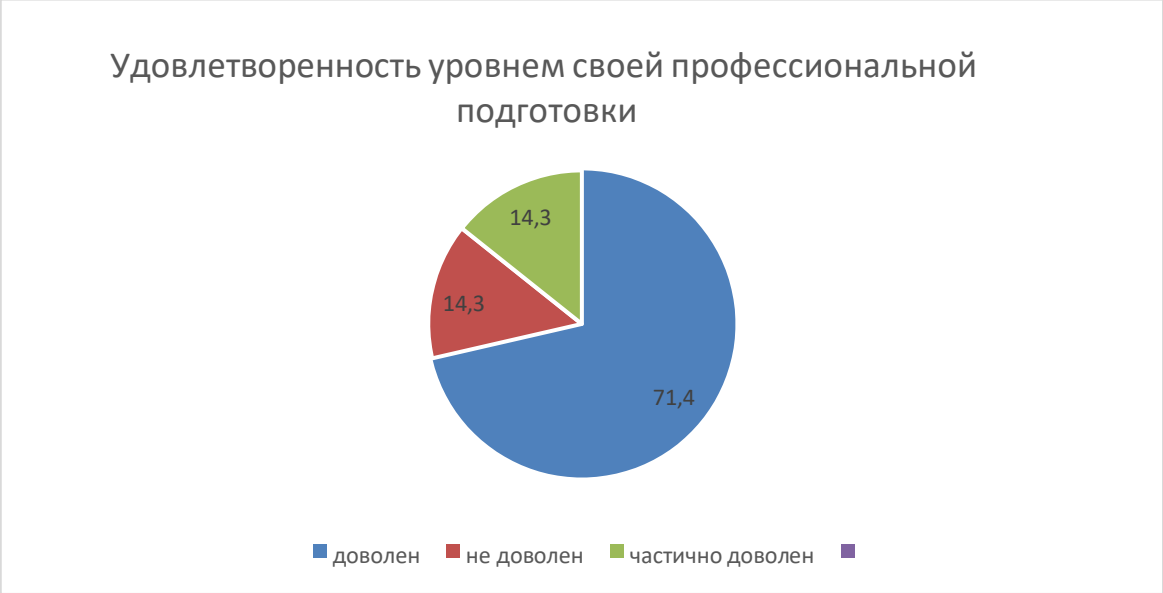


Рис. 2. Удовлетворенность педагогов уровнем своей профессиональной подготовки

Одним из важнейших аспектов профессиональной компетенции педагога является его умение создавать стимулирующую и поддерживающую учебную среду, способствующую активному участию обучающихся в учебном процессе, а также умение создавать на занятиях атмосферу, мотивирующую учеников изучать данный предмет. Опрос показал, что молодые педагоги имеют ряд трудностей в своей профессиональной деятельности. Саморазвитие, курсы повышения квалификации, мастер-классы, а также обновленное содержание методики обучения иностранному языку помогут им повысить свою методическую компетенцию.

Статья выполнена в рамках программно-целевого финансирования научно-технической программы OR 11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» (Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2021–2023 гг.).

Литература

1. *Булатбаева К.Н. Пути мотивации будущих педагогов начальной школы к формированию дополнительных профессиональных компетенций / К.Н. Булатбаева и др. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3. – С. 40–44. – DOI: 10.37882/2223-2982.2022.03.09.*

2. *Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.*

3. *Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.*

4. *Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков / Т.С. Дубровина. – URL: https://moluch.ru/archive/27/3019/ (дата обращения: 10.04.2023).*

УДК 373.2

М.Ю. Стожарова, кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова,
Е.В. Куликова, заведующий,
Детский сад № 100 «Летучий корабль»,
г. Ульяновск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. *В данной статье раскрываются психолого-педагогические аспекты развития интеллектуальной активности старших дошкольников в процессе использования цифровых образовательных технологий. Доказана актуальность этой проблемы. Определены цель и основные задачи педагогического исследования. Рассмотрены основные категории цифровых образовательных технологий, применяемых в дошкольном образовании, в принципе, и приведены примеры их использования в конкретном дошкольном учреждении. Раскрыт опыт создания специализированной авторской программы по развитию интеллектуальной активности старших дошкольников в процессе использования цифровых образовательных технологий «Инфознайка», перечислены основные разделы программы и описаны условия ее применения в детском саду общеразвивающего вида.*

Ключевые слова: *интеллектуальная активность, цифровые образовательные технологии, дети старшего дошкольного возраста.*

M.Yu. Stozharova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
E.V. Kulikova, Head of Kindergarten No. 100 “Flying Ship”,
Ulyanovsk, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF USING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Abstract. *This article reveals the psychological and pedagogical aspects of the development of intellectual activity of older preschoolers in the process of using digital educational technologies. The relevance of this problem is proved. The purpose and main tasks of pedagogical research are defined. The main categories of digital educational technologies used in preschool education, in principle, are considered, and examples of their use in a particular preschool institution are given. The experience of creating a specialized author’s program for the development of intellectual activity of older preschoolers in the process of using digital educational technologies “Infoznaika” is revealed, the main sections of the program are listed and the conditions for its use in a kindergarten of a general developing type are described.*

Keywords: *intellectual activity, digital educational technologies, older preschool children.*

Система образования в настоящее время претерпевает глубокие изменения, связанные с научно-техническим прогрессом, информатизацией и цифровизацией всех областей общественной жизни. Таким образом, требования школы и общества переходят постепенно и в дошкольное образование, обуславливая достаточно серьезные предпосылки развития знаково-

символического мышления дошкольников и постепенного овладения цифровыми образовательными средствами.

Национальный проект «Образование», срок реализации которого в Российской Федерации продлен до 2030 г., включает в себя приоритетный федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды постепенно на всех уровнях и во всех звеньях образовательной системы. Также Министерством просвещения Российской Федерации запущена программа «Учитель будущего поколения России», в которой заложена идея о модернизации педвузов, создании технопарков, необходимости серьезной и качественной подготовки всех специалистов системы образования. Все вышеперечисленное нацеливает на создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационных технологий, начиная с детского возраста. Основы цифровой грамотности возможно закладывать уже у детей в старшем дошкольном возрасте.

Актуальность данной проблемы вытекает из необходимости освоения детьми старшего дошкольного возраста (на доступном их восприятию уровне) цифровых образовательных технологий и неразработанности форм, средств и методов для обеспечения их применения в дошкольном образовании на данный момент.

Проблемой нашего исследования, проведенного на базе МБДОУ Детский сад № 100 «Летучий корабль» г. Ульяновска, является процесс оптимизации развития интеллектуальной активности у старших дошкольников посредством цифровых образовательных технологий.

Цель исследования состояла в определении и апробации комплекса педагогических условий, способствующих оптимальному развитию интеллектуальной активности у детей старшего дошкольного возраста посредством цифровых образовательных технологий.

Объект исследования: процесс развития интеллектуальной активности у старших дошкольников.

Предмет исследования: комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность развития интеллектуальной активности у старших дошкольников посредством цифровых образовательных технологий.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что развитие интеллектуальной активности детей 6–7 лет будет происходить наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Использование комплекса цифровых образовательных технологий (ноутбуков, планшетов, интерактивной доски, проектора, колонок, компьютерных игр, презентаций, робототехники, конструктора LEGO Education WeDo 2.0, STEAM-лаборатории и т. д.).

2. Обеспечение эффективного взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

3. Создание авторской базы данных (игротеки) информационных развивающих программ.

Для достижения цели и проверки гипотезы в работе были определены **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогические основы проблемы развития интеллектуальной активности детей 6–7 лет.

2. Выявить имеющийся уровень развития интеллектуальной активности детей 6–7 лет.

3. Разработать и реализовать программу по развитию интеллектуальной активности детей 6–7 лет в процессе применения цифровых образовательных технологий.

4. Оценить эффективность проведенной работы [8, с. 5].

Интеллект – это важное качество психики человека, которое отвечает абсолютно за все сферы деятельности. Интеллект ребенка формируется прижизненно и, как правило, при ведущей роли взрослого (педагогов, родителей). При этом сопровождающие интеллектуальное развитие ребенка люди всегда знакомят его с окружающим и при этом могут выбирать разные способы подачи информации – наглядные (наблюдение, рассматривание, экскурсия), словесные (беседа, чтение литературы, обсуждение) и др. Огромное значение в старшем дошкольном возрасте приобретает овладение знаково-символическими средствами в познавательной деятельности (к которым относятся и цифровые технологии). Можно сказать, что формирование основ логического мышления невозможно без применения цифровых технологий.

Итак, *интеллект – общая способность, определяющая успешность выполнения любых задач (когнитивных, социальных).* Что же такое интеллектуальная активность?

Интеллектуальная активность – одна из важных категорий психологии, характеризующая деятельное поведение, направленное на инициирование самостоятельности, настойчивости и успешности рассмотрения и решения познавательных задач в процессе деятельности. Интеллектуальную активность разные исследователи определяют по-разному. Однако большинство из них единодушно в том, что это личностное свойство, представляющее собой единство познавательных и мотивационных факторов. Ребенок, проявляющий интеллектуальную активность, стремится не по заданию педагога, а по собственной инициативе что-то узнать, осмыслить, уточнить, задает большое количество вопросов о предметах и явлениях окружающего мира, вопросы преобладают при этом проблемные, а не репродуктивные, т. е. он пытается проникнуть и уловить суть и смысл происходящего, не только увидеть и познать внешнюю сторону объекта, а осмыслить его внутренние существенные свойства, связи и отношения.

Таким образом, интеллектуальная активность очень тесно связана с развитием познавательных интересов, мотивов и потребностей детей.

Интеллектуальная активность детей выражается и проявляется на различных качественных уровнях. Наиболее известны три уровня. Первый уровень – *стимульно-продуктивный.* Ребенок старательно решает познавательные задачи известными способами, использует известный алгоритм решения задачи, не пытаясь изменить его. В данном случае можно говорить о низком уровне ин-

теллектуальной активности. Второй уровень – *эвристический.* На этом уровне ребенок проявляет познавательно-интеллектуальную активность самостоятельно, по собственной инициативе и пытается искать новые способы решения познавательных задач. Третий уровень – *креативный.* На данном уровне дети проявляют желание и интерес самостоятельно решать интересующие их вопросы, проявляют активность, инициативность не только при решении, но и при поиске новых проблем и вопросов, интересующих их. Таких детей интересуют не только признаки и свойства окружающего мира, то, что они видят вокруг, но и более серьезные теоретические проблемы, не видимые глазу, – устройство мира, космос, проблемы происхождения жизни на земле и т. д. Также такие дети могут проявлять творчество и оригинальность при поиске алгоритмов решения познавательных задач.

Итак, интеллектуальная активность дошкольников проявляется в желании самостоятельно решать познавательные задачи, отвечать на вопросы и задавать взрослым вопросы преимущественно проблемного характера, в пытливости и любознательности. Какое же место занимают в развитии интеллектуальной активности ребенка современные средства обучения, в частности цифровые технологии?

Г.У. Солдатова, рассматривая проблему взаимодействия детей с цифровыми технологиями, считает, что с точки зрения культурно-исторического подхода существует понятие цифрового детства, которое описывается следующим образом:

– цифровые технологии расширяют пространство жизнедеятельности современного ребенка и влияют на всю структуру его деятельности как в офлайне, так и в онлайне;

– Интернет – это не просто технологии, это среда обитания современного ребенка, которая выступает источником его развития и фактором социализации.

Другими словами, мы не можем игнорировать включение современных цифровых технологий в жизнь детей, даже если очень захотели бы.

Цифровые образовательные технологии имеют ряд преимуществ перед традиционными средствами обучения:

1. Цифровые образовательные технологии дают возможность расширения использования электронных средств обучения, так как передают информацию быстрее.

2. Движения, звуки, мультипликация надолго привлекают внимание детей и способствуют повышению у них интереса к изучаемому материалу. Высокая динамика занятия способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей.

3. Цифровые образовательные технологии обеспечивают наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста. При этом включаются три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная.

4. Слайд-шоу и видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывает затруднения: например, рост цветка, вращение планет вокруг Солнца, движение волн, дождь.

5. Также можно смоделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно показать и увидеть в повседневной жизни (например, воспроизведение звуков природы, работа транспорта и т. д.).

6. Использование цифровых технологий побуждает детей к поисковой исследовательской деятельности, включая и поиск в сети Интернет самостоятельно или вместе с родителями [7, с. 9].

Например, применение *интерактивной доски* в детском саду позволяет развивать у детей способность ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими навыками работы с информацией, развивает разносторонние умения, что способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками. Еще одно преимущество использования интерактивной доски в детском саду – возможность совершать виртуальные путешествия, проведение интегрированных занятий, игр. Использование интерактивной доски в совместной и самостоятельной деятельности ребенка является одним из эффективных способов мотивации и индивидуализации обучения, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона. В нашем МБДОУ с помощью интерактивной доски проводятся авторские интерактивные игры педагогов детского сада с детьми. Создана игротека интерактивных игр, которые разрабатываются и активно применяются педагогами детского сада в работе с детьми, рекомендуются родителям.

Робототехника – одна из известных и распространенных сегодня систем, использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка.

LEGO Education WeDo 2.0 – универсальный образовательный конструктор, который применяется для изучения основ технологии и программирования. Он научит детей:

– проектировать и строить задуманные объекты;

– формулировать вопросы и искать решения практическим путем, что для детей этого возраста естественно и более понятно для восприятия, чем просто слушать «сухие» лекции;

– изучать явления окружающего мира.

С помощью прилагаемого программного обеспечения построенные фигуры можно «оживлять». Учебные пособия подскажут педагогу и родителям, как научить детей основам программирования. В МБДОУ Детский сад № 100 «Летучий корабль» г. Ульяновска активно применяется робототехника, приобретены конструкторы LEGO Education WeDo 2.0 в количестве, необходимом на подгруппу детей. Заслугой педагогов данного детского сада является разработка и применение авторских конспектов образовательных мероприятий с использованием конструктора LEGO Education WeDo 2.0 – формулировка задач, построение структуры занятий, обогащение их сюжетными линиями, игровыми персонажами, обеспечивающими интерес и выработку познавательной мотивации у детей. В данном дошкольном учреждении используется даже музыкальное лего-моделирование. Музыкальным руководителем разработаны конспекты занятий, на которых конструктор LEGO помогает детям прочувствовать веселое или грустное настроение, например, либо педагог предлагает в мастерской изготовить новые музыкальные инструменты, сделанные из лего-конструктора.

В целом можно отметить, что на базе данного дошкольного учреждения педагогами создан банк мультимедийных презентаций, разработаны технологические карты по лего-конструированию, а самое главное – на основе конструктора LEGO Education WeDo 2.0 педагоги вместе с детьми разработали и создали своих роботов.

Неоднократно в нашем детском саду проводилась ВДНХ (выставка детских ноу-хау), на которой выставлялись роботы, созданные детьми вместе с родителями. Такие формы работы вызывают большой интерес и детей, и взрослых, побуждают к совместному конструктивному творчеству.

STEAM-лаборатории – это проекты инженерно-научного творчества на основе математических подходов. Это современная и одна из наиболее перспективных концепций образования.

Таким образом, реализовывая STEAM-образование в нашем детском саду, мы решили начать знакомство со STEAM-лаборатории, так как цель такой лаборатории – это создание благоприятных условий для практических исследований, проведения научных и технических опытов, обучения детей самостоятельному поиску информации и умению анализировать ее.

В нашем детском саду педагогом, отвечающим за освоение STEAM-лаборатории детьми, разработаны педагогические мероприятия и применены авторские технологические карты по всем основным блокам, содержащие такие основные компоненты, как цель, задачи, сюжетно-ролевая легенда, основные понятия и навыки, которые необходимо сформировать на данном мероприятии.

Модульная цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандия» представляет собой комплект, состоящий из мультимедийной программы, где демонстрируются последовательность проведения опыта и его результат. Главный герой, мальчик Наураша, – маленький гений, исследователь и конструктор – в доступной форме рассказывает о содержательной части опыта и оборудовании, предназначенном для организации и проведения исследований.

В состав лаборатории входят 8 модулей (лотков), каждый из которых оснащен инструментарием для изучения тем: температура, свет, электричество, кислотность, сила, магнитное поле, звук, пульс.

Данная цифровая лаборатория используется специалистами нашего детского сада в работе со старшими дошкольниками. На данный момент используются пять основных модулей: свет, звук, магнитное поле, электричество, сила.

Все вышеперечисленные цифровые образовательные средства, а также планшеты по количеству детей на подгруппу и картотека алгоритмических игр есть в нашем детском саду и активно используются в работе с детьми педагогами и различными специалистами.

Ведется работа и еще по одному разделу инновационной авторской программы, такому как «Основы программирования для дошкольников». Данный раздел ориентирован на развитие навыков элементарного программирования с помощью среды Scratch Junior, развитие аналитических способностей и логики. Самое главное, что данная работа позволяет детям подготовиться к дальнейшему изучению основ программирования. Дети создают свои первые проекты при помощи языка программирования Scratch, изучают, что такое последо-

вательность действий, команды и программы, создают свою собственную игру с персонажем, который движется к цели. Одним из специалистов нашего образовательного учреждения разработаны конспекты образовательных мероприятий, применяемые по отношению к детям при использовании ими индивидуальных планшетов. Данные конспекты, как правило, включают в себя организационный момент, основную часть, во время которой дети изучают правила и основные элементы элементарного программирования, сам этап пробного программирования, рефлексию и заключительную часть.

Изначально у педагогов МБДОУ Детский сад № 100 «Летучий корабль» г. Ульяновска был интерес к этой проблеме и желание развивать интеллектуальную активность детей. Основываясь на данных психолого-педагогических исследований и результатах диагностики интеллектуальной активности старших дошкольников, проведенной в нашем МБДОУ, мы пришли к выводу о необходимости разработки инновационной парциальной программы «Инфознайка», которая позволяла бы развивать интеллектуальную активность детей посредством применения разнообразных цифровых образовательных технологий и, конечно же, обеспечивала бы выработку основ логического и алгоритмического мышления дошкольников.

На данный момент такая программа разработана, издана и реализуется в нашем МБДОУ. Она состоит из шести разделов:

1. Алгоритмика.
2. Цифровые образовательные программы.
3. Интерактивные игры.
4. Робототехника.
5. Освоение цифровых лабораторий.
6. Программирование для дошкольников.

Дети создают свои первые проекты при помощи языка программирования Scratch, способны создавать собственную игру с персонажем, который движется к цели.

Программа «Инфознайка» [8, с. 7] позволяет выстроить правильную логическую последовательность работы с детьми, от выработки основ алгоритмического мышления в обычных настольно-печатных играх (со среднего дошкольного возраста) и через освоение цифровых образовательных программ и лабораторий к самостоятельному элементарному программированию в подготовительной группе. Хочется отметить, что данная программа опубликована и содержит подробное методическое обеспечение для работы по всем ее разделам программы. К перспективам нашего дальнейшего исследования относятся поиск и апробация новых форм, средств и методов работы со старшими дошкольниками по этому направлению, углубление и расширение сферы применения этой программы в детских садах региона и распространение опыта инновационной деятельности на региональном и общероссийском уровне.

Литература

1. Афонина Н.Ю. Цифровые технологии в ДОО. Условия внедрения интерактивных средств / Н.Ю. Афонина. – 2016. – URL: https://edguru.ru/blog/doshkolka/210.html.

2. Бастрыкина А.Ю. Ребенок – дошкольник в мире цифровых технологий / А.Ю. Бастрыкина. – Тамбов, 2019. – URL: https://infourok.ru/vistuplenie-po-teme-rebenok-v-mire-cifrovih-tehnologiy-3805643.html.

3. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 144–146.

4. Волкова Е.В. Определение понятия образовательный робототехнический конструктор / Е.В. Волкова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016.

5. Волосовец Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин. – 2-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.

6. Декман И.Е. Робототехника в интеллектуальном развитии дошкольников / И.Е. Декман, Л.Л. Афисова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 10 (51). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/robototekhnika-v-intellektualnom-razvitii-doshkolnikov.html.

7. Солдатова Г.У. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г.У. Солдатова и др. – М.: Акрополь, 2022. – 356 с.

8. Стожарова М.Ю. Инфознайка: учебно-методическое пособие по развитию интеллектуальной активности старших дошкольников в процессе использования цифровых образовательных технологий / М.Ю. Стожарова и др. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2023. – 234 с.

9. Стожарова М.Ю. Использование возможностей цифровой образовательной среды в формировании мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста / М.Ю. Стожарова, Н.А. Забродина // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5 (53). – С. 289–305.

УДК 372.4

К.Б. Сыроваткина-Сидорина, научный сотрудник,
Институт коррекционной педагогики,
г. Москва, Россия

СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования функциональной читательской грамотности учащихся на уроках в условиях инклюзивного образования. Читательская грамотность является базовым и метапредметным умением. Развитие функционального чтения особенно актуально для детей с задержкой психического развития (ЗПР), характеризующихся снижением познавательной мотивации, недостаточным уровнем развития речи, замедленным темпом приема и переработки воспринимаемой информации.* ***Цель исследования*** *состояла в оценке использования учителями психолого-педагогических средств развития навыков функционального чтения в инклюзивных и коррекционных классах начальной школы (4 классы).* ***Методы исследования.*** *Для достижения поставленной цели использовалось анкетирование (опросник и чек-лист). В исследовании приняли участие 175 учителей – 100 учителей, работающих в инклюзивных классах, и 75 учителей коррекционных школ Москвы и Подмосковья.* ***Выводы и рекомендации.*** *Данные анкетирования показали наличие трудностей в понимании учителями, что такое функциональная грамотность и как формировать функциональное чтение на уроках в начальной школе.*

Большинство учителей придерживаются традиционных приемов ведения урока, однако считают, что таким образом развивают функциональную грамотность. Анализ результатов исследования косвенно подтвердил, что учителей необходимо просвещать по данной теме и обучать приемам развития функционального чтения на уроках.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, читательская грамотность, специальные условия, функциональное чтение, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

K.B. Syrovatkina-Sidorina, Researcher,
Institute of Correctional Pedagogy,
Moscow, Russia

SPECIAL CONDITIONS AND METHODS FOR DEVELOPING FUNCTIONAL READING LITERACY IN INCLUSIVE AND CORRECTIONAL CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. *The article examines the problem of developing functional reading literacy of students in the classroom in the conditions of inclusive education. Reading literacy is a basic and meta-subject skill. The development of functional reading is especially important for children with mental retardation (MR), characterized by a decrease in cognitive motivation, an insufficient level of speech development, and a slow rate of reception and processing of perceived information.* ***The purpose of the study*** *was to evaluate teachers' use of psychological and pedagogical means for developing functional reading skills in inclusive and correctional classes of primary schools (4th grades).* ***Research methods.*** *To achieve this goal, a questionnaire (questionnaire and checklist) was used. 175 teachers took part in the study – 100 teachers working in inclusive classes and 75 teachers from special schools in Moscow and the Moscow region.* ***Conclusions and recommendations.*** *The survey data showed the presence of difficulties in teachers' understanding of what functional literacy is and how to form functional reading in lessons in primary school. Most teachers adhere to traditional teaching methods, but believe that in this way they develop functional literacy. Analysis of the research results indirectly confirmed that teachers need to be educated on this topic and trained in techniques for developing functional reading in the classroom.*

Keywords: *functional literacy, reading literacy, special conditions, functional reading, children with disabilities.*

Введение. Формирование функциональной грамотности учащихся – одна из основных задач современного образования: уровень сформированности функциональной грамотности рассматривается как важный показатель его качества. В России на данном этапе разработана система заданий для оценки функциональной грамотности с учетом подходов и инструментария международных исследований PISA и PIRLS. Теоретические положения об оценке функциональной грамотности описаны Г.А. Цукерман в документе «Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению» [9], но задания ориентированы преимущественно на обучающихся 5–9 классов. Результаты исследований показывают, что основы функциональной грамотности нужно закладывать еще с уровня детского сада [7]. А начинать формировать, а следовательно, и оценивать данное умение необходимо с начальной школы, поскольку именно на этой ступени образования фактически закладываются основы для последующего успешного и эффективного развития функциональной грамотности через развитие умения функционального чтения [4]. Пропедевтический подход и формирование умения функционально работать с информацией на ранних

этапах развития благотворно сказываются на учебных успехах детей, а особенно обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности на детях с задержкой психического развития (ЗПР). Ученики данной нозологии испытывают серьезные трудности в обучении чтению и пониманию текстов, поскольку чтение является сложным психическим процессом, прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания и декодирования [2]. Сложность оценки функциональной читательской грамотности учеников с ОВЗ заключается в том, что важно оценивать не только умения ребенка, но и специальные образовательные условия, создаваемые учителем. Если специальные условия не были созданы, то показатели учеников будут заведомо низкие. Рассмотрение показателей развития функциональной грамотности учеников с ОВЗ в комплексе специальных условий, создаваемых в инклюзивном образовании, позволяет оценить не только уровень сформированности функционального чтения у каждого ученика с ЗПР, но и эффективность образовательного процесса и его соответствие требованиям ФГОС. К сожалению, подобных исследований нами не обнаружено. Это определяет актуальность исследования: прежде чем оценивать обучающегося с ОВЗ и делать выводы о развитии функционального чтения, необходимо оценить учителей, смогли ли они перестроиться к новым требованиям системы образования и выстроить уроки с учетом задачи развития функционально грамотного ученика.

Теоретический анализ литературы. Вопросы формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся являются ключевыми для современного психолого-педагогического сообщества. Признано, что читательская грамотность является ключевым компонентом функциональной грамотности, важно уметь «читать с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания» [6]. Читательская грамотность сопровождает любой предметный компонент функциональной грамотности и поэтому является базовым и метапредметным умением [1]. Уровень владения читательской грамотностью во многом определяет успешность современного человека в обществе. Международное исследование PISA обозначило ряд проблем, связанных с формированием функциональной читательской грамотности, зафиксирован недостаточный уровень в области понимания текстов и применения информации текста для решения практических задач. Результаты исследования смыслового чтения, проведенного нами в 2021–2022 уч. г. в Москве, показали, что 54 % детей начальной школы, принявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности в понимании текста. Было выявлено, что 31 % детей, принявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности в осуществлении контроля за пониманием читаемого текста; у 35 % учащихся не сформировано умение вычленять и решать элементарные читательские задачи в тексте [8]. Таким образом, видно, что у детей начальной школы наблюдаются трудности в формировании читательской грамотности. Это может быть связано с техникой чтения, которая особенно трудно формируется у детей с ОВЗ, или с тем, создает ли учитель на уроке психолого-

педагогические условия развития функционального чтения, основываясь на следующих критериях:

1) находить и извлекать информацию;
2) интегрировать и интерпретировать информацию;
3) осмысливать и оценивать содержание и форму текста;
4) использовать информацию из текста [1].

По мнению А.А. Леонтьева, все они базируются на том, что у ребенка есть базовое умение читать, т. е. развита формальная грамотность [5]. Развитие функционального чтения особенно актуально для детей с ЗПР, характеризующихся снижением познавательной мотивации, недостаточным уровнем развития речи, замедленным темпом приема и переработки воспринимаемой информации [2].

Цель исследования состояла в оценке использования учителями психолого-педагогических средств развития навыков функционального чтения в инклюзивных и коррекционных классах начальной школы (4 классы).

База исследования. В исследовании приняли участие 175 учителей – 100 учителей, работающих в инклюзивных классах, и 75 учителей коррекционных школ Москвы и Подмосковья.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели использовались: анализ психолого-педагогической литературы по теме, разработанный чек-лист, который содержал условия и приемы формирования функциональной грамотности на уроках, и опросник, который содержал открытые и закрытые вопросы, направленные на понимание, что такое функциональная грамотность, как ее формировать на уроках, какие приемы развития навыка чтения используют учителя. Его заполняли классные руководители (4 классов) инклюзивных и коррекционных школ. Исследование проводилось в дистанционном формате, учителям предлагалось заполнить две Google Формы. Для оценки результатов исследования использовались качественные и количественные (статистические) методы.

Результаты исследования. Анализ полученных экспериментальных данных показал, что большая часть учителей инклюзивных и коррекционных классов, принявших участие в исследовании, испытывает значительные трудности в реализации специальных условий и использовании приемов развития функционального чтения на уроках, но при этом в анкетировании 79 % учителей инклюзивных и 64 % коррекционных классов отметили, что развивают функциональную грамотность на своих уроках. Было выявлено, что психолого-педагогические средства, которые также используются в коррекционной работе логопедами и дефектологами, активнее используют учителя коррекционных школ (работа со смыслами и мотивацией перед уроком, работа с иллюстрациями, выстраивание логической последовательности). Наименее используемыми средствами (от 80 %) среди учителей инклюзивных классов стали следующие: постановка читательской задачи перед прочтением текста, рассмотрение позиции автора, определение логической последовательности событий, обращение к личному опыту учеников, сравнение разных текстов по предложенным критериям, умение составить и задать вопрос к тексту. Это нестандартные формы

работы не с фактической частью текста, а с интерпретацией и осознанием, с умением выстраивать параллели. Самые востребованные приемы среди этой группы опрашиваемых – это определение темы и главной мысли прочитанного текста, выборочное чтение (найти в тексте описание героя, природы, события и др.), создание иллюстраций к тексту. У учителей коррекционных школ наименее используются следующие приемы (от 80 %): постановка читательской задачи перед прочтением текста, рассмотрение позиции автора, умение составить и задать вопрос к тексту (мы видим, что три перечисленных средства совпадают по низкой частоте их использования на уроках в обеих группах), а также – создание собственного текста с применением полученной информации из учебного текста, сравнение разных текстов по предложенным критериям. Это связано с особенностями развития детей разных нозологий, которые обучаются в коррекционных классах. Самые распространенные средства для использования в коррекционных классах (более 80 %) – это определение логической последовательности событий текста, определение темы и главной мысли, обращение к личному опыту учеников и создание иллюстраций к тексту. Видно, что различия есть, но они не существенные, а скорее относятся к специфике работы с контингентом. Мы видим, что больше половины выделенных психолого-педагогических средств используются редко либо не используются совсем (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования по теме «Психолого-педагогические средства развития функционального чтения на уроках»

Психолого-педагогические средства развития функционального чтения	Учителя инклюзивных классов			Учителя коррекционных классов		
	Использую, %	Редко, %	Никогда, %	Исполь-поль-зую, %	Редко, %	Никогда, %
Выстраивание смыслового контекста перед уроком	35	20	45	52	13	35
Прогнозирование содержания текста по заглавию, иллюстрации, отрывку текста	24	9	67	74	17	9
Постановка читательской задачи перед прочтением текста	3	10	87	11	8	81
Рассмотрение позиции автора текста (для чего автор написал данный текст)	4	5	91	3	4	93
Определение логической последовательности событий прочитанного текста	3	69	28	89	6	5
Определение темы и главной мысли прочитанного текста	98	2	0	100	0	0
Выборочное чтение: найти в тексте описание героя, природы, события и др.	94	6	0	6	66	28

Продолжение табл. 1

Психолого-педагогические средства развития функционального чтения	Учителя инклюзивных классов			Учителя коррекционных классов		
	Использую, %	Редко, %	Никогда, %	Исполь-поль-зую, %	Редко, %	Никогда, %
Обобщение прочитанного и умение сделать вывод	36	44	20	10	21	69
Обращение к личному опыту учеников (а ты оказывался в похожих ситуациях?)	10	74	16	89	3	8
Рефлексия после прочтения детьми	16	40	44	19	67	4
Создание собственного текста, применяя полученную информацию из учебного текста (доказательство своей точки зрения с опорой на фактический материал)	24	38	52	16	4	80
Сравнение разных текстов по предложенным критериям	9	3	88	6	2	92
Умение составить и задать вопрос к тексту	8	12	80	4	14	82
Создание иллюстраций к тексту	88	11	1	94	6	0
Работа с диаграммами, схемами	24	61	15	0	3	97

Заключение. Полученные результаты показали наличие трудностей в понимании учителями, что такое функциональная грамотность и как формировать функциональное чтение на уроках в начальной школе. Большинство учителей придерживаются традиционных приемов ведения урока, однако считают, что таким образом развивают функциональную грамотность. Данное заблуждение затрудняет развитие творческой личности с развитым критическим мышлением, которая умеет самостоятельно мыслить, принимать решения, высказывать собственное мнение и составлять план дальнейших действий, т. е. функционально грамотной личности. Анализ результатов исследования косвенно подтвердил, что учителей необходимо просвещать по данной теме и обучать приемам развития функционального чтения на уроках. По результатам проведенного исследования планируется разработать обучающий модуль для классных руководителей и учителей-предметников по созданию специальных условий и приемов развития функционального чтения на уроках в инклюзивных и коррекционных школах.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2008.

2. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – М.: Наука, 2020. – 213 с.

3. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

4. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4–12.

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

6. Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: пособие для учителей. Курс для учителей русского языка как родного (II–III ступень обучения) / Л. Рождественская, И. Логвина. – Нарва: Нарвский колледж Тартуского университета, 2012. – URL: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/materjal.pdf.

7. Сыроваткина-Сидорина К.Б. Создание специальных условий для развития читательской грамотности у дошкольников с задержкой психического развития / К.Б. Сыроваткина-Сидорина // Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной (Курск, 28 февраля – 1 марта 2023 г.). – Курск: Издательство Курского государственного университета, 2023.

8. Сыроваткина-Сидорина К.Б. Оценка развития смыслового чтения у младших школьников особыми образовательными потребностями / К.Б. Сыроваткина-Сидорина, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2022. – № 6. – С. 24–37.

9. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Г.А. Цукерман // Центр оценки качества образования. – URL: http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_pub/ (дата обращения: 19.04.2023).

УДК 159.9

М.А. Тихомирова, кандидат психологических наук, доцент,
М.П. Исхакова, магистрант,
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ПОТОКОВЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. *В современных условиях все ускоряющейся трансформации образовательного процесса при возникновении новых форм обучения особенно актуальной становится проблема использования инновационных педагогических средств и инструментов, а также их сочетаний с уже имеющимися в многолетнем опыте преподавания технологиями для сохранения и повышения эффективности усвоения учебной информации студентами. При этом в ситуации глобальных вызовов и неопределенности наряду с общепрофессиональными особое значение приобретают универсальные компетенции выпускников, которые могут формироваться в процессе изучения, в том числе, непрофильных дисциплин, таких как «Психология». Согласно результатам более ранних исследований, эффективности усвоения информации способствуют мотивация студентов и понимание ими возможности применения полученных знаний на практике. Также установлено, что переживаемые в рамках учебного занятия эмоции влияют на качество обучения, успеваемость студентов и их психологическое благополучие. Данные аспекты могут быть обеспечены внедрением тренинговых упражнений в структуру лекций по психологии, что вызовет у студентов интерес и поможет им перейти на уровень практического применения усвоенного материала, преодолеть стереотипы, препятствующие взаимодействию с окружающими. В то же время при выполнении практических упражнений студенты получают возможность закрепить изученный материал, обобщить и применить полученные знания, что особенно важно, так как на*

сегодняшний день пути формирования у студентов теоретических и практических навыков зачастую рассматриваются как независимые направления. Особенно трудным такое совмещение выглядит в рамках потоковых лекций, где численность аудитории превышает 50 человек и что является основной формой работы в рамках дисциплины «Психология» для непрофильных направлений обучения. Актуальное состояние процесса передачи знаний об эмоциях определяет проблему исследования как противоречие между необходимостью применять знания на практике для большей эффективности усвоения и отсутствием такой возможности на потоковой лекции. ***Цель исследования*** *состоит в оценке эффективности применения тренинговых упражнений в ходе потоковой лекции по психологии при разных форматах обучения (онлайн/очно).* ***Методы исследования.*** *Эффективность применения тренинговых упражнений определялась в процессе психолого-педагогического эксперимента на базе Санкт-Петербургского государственного университета, а также на основе психодиагностического исследования и специально разработанной системы педагогических заданий. Выборку составили 198 студентов первого курса (экономического, медицинского и стоматологического факультетов), распределенных на экспериментальные и контрольные группы в зависимости от выполнения определенных тренинговых упражнений, а также формы обучения (очно и онлайн).* ***Результаты и выводы*** *исследования позволяют утверждать, что применяемые в ходе потоковых лекций тренинговые упражнения были эффективны, потому как:*

1) студенты отмечали появление эмоций при выполнении упражнений;

2) студенты, выполнявшие упражнения, вне зависимости от формата обучения более успешно справлялись с итоговыми заданиями, чем студенты, не выполнявшие упражнения;

3) у студентов, посещавших занятия, наблюдались сдвиги в показателях личностных характеристик по изучаемой теме.

При этом студенты, выполнявшие тренинговые упражнения и обучающиеся в онлайн-формате, лучше справлялись с заданиями, направленными на контроль знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы ($p < 0,001$), лучше устанавливали связи между терминами и понимали структуру между ними ($p < 0,001$), в целом более успешно выполнили тестовое задание ($p < 0,001$) по сравнению со студентами, выполнявшими упражнения в очном формате. ***Полученные результаты планируется использовать*** *для дальнейшей разработки лекционных занятий с отбором специальных тренинговых упражнений, которые возможно использовать в условиях потоковых лекций, для повышения заинтересованности студентов и, как следствие, эффективности усвоения ими учебной информации по дисциплине «Психология».*

Ключевые слова: *тренинговые упражнения, эффективность усвоения, учебная информация, студенты.*

M.A. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
M.P. Iskhakova, Master's Student,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia

THE EFFECTIVENESS OF USING TRAINING EXERCISES IN THE STRUCTURE OF STANDARD LECTURES ON PSYCHOLOGY

Abstract. *In modern conditions of the ever-accelerating transformation of the educational process with the emergence of new forms of education, the problem of using innovative pedagogical means and tools, as well as their combinations with technologies already available in many years of teaching experience to preserve and improve the efficiency of educational information acquisition by students, becomes especially relevant. At the same time, in a situation of global challenges and uncertainty, along with general professional competencies, the universal competencies of*

graduates, which can be formed in the process of studying, including non-core disciplines such as "Psychology", are particularly important. According to the results of earlier studies, the efficiency of educational information acquisition contributes to the students' motivation, understanding the possibility of applying the acquired knowledge in practice. It has also been established that emotions experienced during a learning session affect the quality of learning, students' performance and their psychological well-being. These aspects can be provided with integration of training exercises in the structure of a lecture on psychology, which will arouse students' interest and help them move to the level of the practical application of the learned material, overcome stereotypes that prevent interaction with others. At the same time, when performing practical exercises, students gain the opportunity to consolidate the studied material, generalize and apply the acquired knowledge. What is especially important, nowadays the formation of theoretical and practical skills in students is often considered as independent areas. Such a combination looks especially difficult in the framework of standard lectures, where the audience size exceeds 50 people and which is the main form of training within the discipline "Psychology" for non-core areas of study. The current state of the process of transferring knowledge about emotions defines the research problem as a contradiction between the need to apply knowledge in practice for greater efficiency of assimilation and the lack of such an opportunity in a standard lecture. ***The aim of the study*** *is to evaluate the effectiveness of the use of training exercises during a standard lecture on psychology in different learning formats (online/in-person).* ***Research methods.*** *The effectiveness of the application of training exercises was determined in the course of a psychological and pedagogical experiment on the basis of Saint Petersburg State University, as well as based on a psychodiagnostics study and a specially developed system of pedagogical tasks. The sample consisted of 198 first-year students (faculties of economics, medicine and dentistry), divided into experimental and control groups depending on the performance of certain training exercises, as well as the form of education (in-person and online). The results and conclusions of the study allow us to state that the training exercises used during streaming lectures were effective, because:*

1) students noted the appearance of emotions when performing exercises;

2) the students who performed the exercises, regardless of the format of training, coped more successfully with the final tasks than the students who did not perform the exercises;

3) students who attended classes showed shifts in the indicators of personal characteristics on the topic under study.

At the same time, students who performed training exercises and studied online coped better with tasks aimed at controlling the knowledge and understanding of individual terms of the studied terminological group ($p < 0.001$), better established connections between terms and understood the structure between them ($p < 0.001$), in general, completed the test task more successfully ($p < 0.001$) compared to students who completed the exercises in a full-time format. ***The results obtained are planned to be used*** *for the further development of lectures with the selection of special training exercises that can be used in the context of standard lectures, to increase the interest of students and, as a result, the efficiency of educational information acquisition by students in the discipline "Psychology".*

Keywords: *training exercises, efficiency of acquisition, educational information, students.*

Введение. Эффективность усвоения учебной информации определяется как теоретическими знаниями, так и практическими навыками, соответствующими универсальным компетенциям. Так, она обусловлена пониманием студентами возможности применить полученные знания на практике [12], переживаемыми в ходе занятия эмоциями [12, 13], психологическим благополучием студентов [8], обращением к собственному опыту [2].

Учет данных факторов в полной мере представляется весьма трудным при проведении лекционных занятий по дисциплине «Психология» для студентов непрофильных направлений. В связи с тем, что рабочая программа дисци-

плины чаще всего не предполагает проведение практических занятий, возникает необходимость обеспечить студентам возможность перехода на уровень применения сразу после получения учебной информации в ходе лекции. В целом выполнение практических заданий способствует преодолению студентами стереотипов, которые препятствуют взаимодействию с окружающими [3], обобщению и применению полученных знаний [4]. Кроме того, что на современном этапе формирование теоретических и практических навыков чаще всего рассматривается независимо [11], наблюдаются и организационные трудности: численность студентов в аудитории на потоковой лекции зачастую превышает 50 человек.

Таким образом, на сегодняшний день проблема эффективности использования тренинговых упражнений в структуре потоковых лекций по психологии включает в себя следующие противоречия:

1. Противоречия между скоростью изменений в образовательном процессе и необходимостью повышать эффективность усвоения учебной информации. Трансформация образовательного процесса и возникновение новых форм обучения требуют использования различных методов и их сочетаний для сохранения и повышения эффективности усвоения учебной информации студентами.

2. Противоречия между ролью эмоций в образовании и сформированностью способности студентов идентифицировать эмоции, понимать и использовать их в решении проблем.

3. Противоречия между формируемыми теоретическими знаниями, развиваемыми практическими навыками и требованиями работодателей и ФГОС ВО к компетенциям выпускников.

Разрешением данных противоречий может стать использование тренинговых упражнений как инструмента, который способствует эффективности усвоения учебной информации, развитию компетенций студентов, необходимых для использования эмоций в решении учебных, а в дальнейшем и профессиональных проблем. Последнее представляется наиболее важным в связи с тем, что в ситуации глобальных вызовов и неопределенности наряду с общепрофессиональными особое значение приобретают универсальные компетенции выпускников, которые могут формироваться в процессе изучения в том числе непрофильных дисциплин, таких как «Психология».

К числу универсальных компетенций выпускников, определяемых требованиями ФГОС ВО, формирование которых возможно в рамках психологических дисциплин, можно отнести следующие [9, 10]: системное и критическое мышление (применение системного подхода для решения поставленных задач); командная работа и лидерство (социальное взаимодействие и реализация роли в команде); коммуникация (деловая коммуникация в письменной и устной формах); самоорганизация и саморазвитие (управление временем, формирование и соблюдение траектории саморазвития). В результате анализа требований работодателей [6] было выявлено, что особую важность для руководителей имеют коммуникативная компетентность, сотрудничество, планирование, саморазвитие.

Исходя из представления о значимости обеспечения возможности использовать знания на практике и об особенностях проведения занятий по психологии для студентов непрофильных направлений, нами были предложены тренинговые упражнения как инструмент, доступный для применения в ходе потоковых лекций и способствующий повышению эффективности усвоения учебной информации. В связи с тем, что на сегодняшний день потоковые лекции нередко проводятся в онлайн-формате, нами было реализовано исследование, **цель** которого состояла в оценке эффективности применения тренинговых упражнений в ходе потоковой лекции по психологии при разных форматах обучения (онлайн/очно).

В качестве **метода** исследования был выбран психолого-педагогический эксперимент. Исследование проводилось в ходе лекции по теме «Эмоции». В рамках данной темы студенты рассматривали в том числе понятие и структуру эмоционального интеллекта. В ходе эксперимента было проведено психодиагностическое исследование эмоционального интеллекта студентов (тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) (адаптация Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой) [7], авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (автор – М.А. Манойлова) [5]), осуществлен контроль усвоения учебной информации при помощи специально разработанной системы педагогических заданий с опорой на методику изучения терминологической компетентности педагога (авторы – Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина) [1], а также получена обратная связь от студентов о появлении у них эмоций в ходе выполнения тренинговых упражнений.

В исследовании приняли участие 198 студентов первых курсов Санкт-Петербургского государственного университета:

– экспериментальная группа 1 (ЭГ 1) – 99 студентов (32 юноши и 67 девушек в возрасте от 17 до 23 лет, средний возраст – 18,17 лет) экономического факультета, посещавшие лекционные занятия с включением тренинговых упражнений в очном формате. Выполняемые упражнения были направлены на развитие таких компонентов эмоционального интеллекта, как «Идентификация эмоций» и «Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности»;

– экспериментальная группа 2 (ЭГ 2) – 70 студентов (8 юношей и 62 девушки в возрасте от 17 до 33 лет, средний возраст – 18,64 лет) медицинского факультета, посещавшие лекционные занятия с включением тренинговых упражнений в онлайн-формате. Выполняемые упражнения были направлены на развитие таких компонентов эмоционального интеллекта, как «Понимание и анализ эмоций» и «Управление эмоциями»;

– контрольная группа (КГ) – 29 студентов (6 юношей и 23 девушки в возрасте от 17 до 20 лет, средний возраст – 18,14 лет) стоматологического факультета, посещавшие лекционные занятия в очном формате, но не выполнявшие упражнения.

При оценке эффективности использования тренинговых упражнений в структуре потоковых лекций по психологии мы опирались на следующие критерии:

1. Студенты испытывают эмоции при выполнении тренинговых упражнений.

2. Студенты, выполнявшие упражнения, более успешно справляются с итоговым заданием по сравнению со студентами, не выполнявшими упражнения.

3. Наблюдаются изменения в показателях эмоционального интеллекта у студентов, выполнявших тренинговые упражнения.

Результаты исследования. В ходе анализа ответов студентов на вопросы анкеты обратной связи было установлено, что студенты испытывают эмоции при выполнении упражнений, упражнения вызывали у студентов интерес и, по их мнению, были связаны с теоретической информацией.

Контроль усвоения учебной информации предполагал оценку усвоения по показателям «Знание», «Понимание», «Применение». Первая группа заданий направлена на контроль знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы. Вторая группа заданий позволяет оценить способность к установлению связи между терминами и понимание структуры между ними. Третья группа заданий направлена на оценку способности применять полученную информацию при решении практических задач. В результате было установлено, что экспериментальные группы наиболее успешно справились с заданиями, направленными на контроль знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы («Знание»), в то время как студенты контрольной группы наиболее успешно справились с заданиями, требующими установления связи между терминами и понимания структуры между ними («Понимание»).

У студентов ЭГ 1 по сравнению со студентами КГ лучше сформирован компонент усвоения «Знание» ($p \leq 0,05$), также студенты ЭГ 1 имеют более высокий общий балл ($p \leq 0,05$) по сравнению со студентами КГ. Одновременно с этим было установлено, что в КГ по сравнению с ЭГ 1 более сформирован компонент усвоения «Понимание» ($p \leq 0,05$). Полученные результаты указывают на то, что студенты ЭГ 1 более успешно справились с заданиями, направленными на контроль знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы, а также в целом более успешно справились с тестом. Тем не менее студенты КГ по сравнению со студентами ЭГ 1 более успешно справились с заданиями, направленными на установление связи между терминами и понимание структуры между ними.

У студентов ЭГ 2 по сравнению со студентами ЭГ 1 более выраженными являются такие показатели усвоения, как «Знание» ($p \leq 0,05$) и «Понимание» ($p \leq 0,05$), и выше общий балл ($p \leq 0,05$). Полученные результаты указывают на то, что студенты ЭГ 2 по сравнению со студентами ЭГ 1 более успешно справились с заданиями, требующими знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы, а также с заданиями, предполагающими установление связи между терминами и понимание структуры между ними.

Также было обнаружено, что в ЭГ 2 по сравнению с КГ лучше сформирован компонент «Знание» ($p \leq 0,05$) и выше общий балл ($p \leq 0,05$). Данные результаты указывают на то, что в ЭГ 2 по сравнению с КГ студенты более успешно справились с заданиями, требующими знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы, а также получили более высокий балл по тесту.

Таким образом, мы можем видеть, что студенты, выполнявшие тренинговые упражнения в ходе лекции в онлайн-формате, наиболее успешно справились с контрольным заданием. Основанием для данного заключения являются различия в пользу ЭГ 2 при сравнении с ЭГ 1 и КГ. Также студенты, выполнявшие тренинговые упражнения в ходе лекции в очном формате, по сравнению с КГ более успешно справились с заданиями на контроль знаний, но хуже с заданиями на понимание.

Также нами был осуществлен сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта в группах студентов. В результате сравнения сформированности компонентов эмоционального интеллекта студентов до проведения лекционных занятий статистически достоверных различий обнаружено не было. Однако, после проведения лекционных занятий в ЭГ 1 по сравнению с КГ стал более выражен компонент эмоционального интеллекта «Сознательное управление эмоциями» ($p \leq 0,05$), в то время как статистически достоверных различий при сравнении ЭГ 2 и КГ обнаружено не было. Полученные результаты указывают на то, что тренинговые упражнения в структуре лекции могут не только способствовать лучшему усвоению знаний, но и повышать уровень эмоционального интеллекта.

Выводы исследования:

1. Студенты испытывали интерес при выполнении тренинговых упражнений в ходе лекции.

2. Студенты, выполнявшие тренинговые упражнения в ходе лекции, более успешно справляются с контрольными заданиями на знание и понимание отдельных терминов изучаемой терминологической группы и имеют более высокий балл по контрольному тесту, чем студенты, не выполнявшие такие упражнения.

3. В результате сдвигов показателей в личностных характеристиках по изучаемой теме у студентов, выполнявших упражнения в очном формате, показатели стали выше, чем в группе студентов, не выполнявших упражнения. Полученные результаты указывают на то, что тренинговые упражнения в ходе лекции в очном формате могут способствовать повышению показателей эмоционального интеллекта.

Таким образом, в пользу эффективности применения тренинговых упражнений в ходе потоковых лекций по психологии говорит следующее:

1. Студенты отмечали появление эмоций при выполнении упражнений.

2. Студенты, выполнявшие упражнения, вне зависимости от формата обучения более успешно справлялись с итоговыми заданиями, чем студенты, не выполнявшие упражнения.

3. У студентов, посещавших занятия, наблюдались сдвиги в показателях личностных характеристик по изучаемой теме.

При этом студенты, выполнявшие тренинговые упражнения и обучающиеся в онлайн-формате, лучше справлялись с заданиями, направленными на контроль знания и понимания отдельных терминов изучаемой терминологической группы ($p < 0{,}001$), лучше устанавливали связи между терминами и понимали структуру между ними ($p < 0{,}001$), в целом более успешно выполнили тестовое задание ($p < 0{,}001$) по сравнению со студентами, выполнявшими упражнения в очном формате.

Полученные результаты планируется использовать для дальнейшей разработки лекционных занятий с отбором специальных тренинговых упражнений, которые возможно использовать в условиях потоковых лекций, для повышения заинтересованности студентов и, как следствие, эффективности усвоения студентами учебной информации по дисциплине «Психология».

Перспективы и ограничения. В качестве направлений продолжения исследования может быть предложено расширение сферы применения тренинговых упражнений в ходе лекционных занятий по психологии, выявление тех видов тренинговых упражнений, которые наиболее эффективны при применении в ходе лекций, расширение перечня тем лекционных занятий, в рамках которых возможно использовать тренинговые упражнения. В то же время, исследование эффективности использования тренинговых упражнений в структуре потоковых лекций по психологии имеет ряд ограничений: трудность в оценке степени вовлеченности студентов в выполнение упражнений, недостаточная разработанность теоретических представлений о том, как именно усвоение учебной информации по психологии сказывается на личности студентов.

Литература

1. Бордовская Н.В. Терминологическая компетентность педагога / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.А. Тихомирова. – М.: Русайнс, 2019. – 182 с.

2. Гнедых Д.С. Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения: дис канд. психол. наук / Д.С. Гнедых. – СПб., 2015. – 237 с.

3. Дьячкова Е.Н. Использование тренингового подхода в учебном процессе как инновационной формы эффективного обучения студентов вуза / Е.Н. Дьячкова, Л.Г. Гребеник, М.Е. Ледовская // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 2. – С. 205–212.

4. Игнатьева Г.А. Проектирование и сценирование инновационных форм учебных занятий в условиях введения ФГОС общего образования: методические рекомендации / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, О.Е. Фефелова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород: Типография «Поволжье», 2016. – 81 с.

5. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ / М.А. Манойлова // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 95–109.

6. Степашкина Е.А. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е.А. Степашкина, А.К. Суходоев, Д.Ю. Гужеля // Современная аналитика образования. – 2022. – Т. 2. – № 62. – С. 1–32.

7. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2010. – 175 с.

8. Тихомирова М.А. Психологические факторы усвоения студентами дидактической терминологии: дис канд. психол. наук / М.А. Тихомирова. – СПб., 2017. – 244 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. – 2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf/ (дата обращения: 06.09.2022).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело. – 2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_18062021.pdf/ (дата обращения: 06.09.2022).

11. Emotional intelligence in the context of learning and achievement / T. Goetz, A.C. Frenzel, R. Pekrun, N. Hall // Emotional intelligence: An international handbook / ed. by R. Schulze, R.D. Roberts. – Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. – P. 233–253.

12. Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective / T. Goetz, A. Zirngibl, R. Pekrun, N. Hall // Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning / ed. by P. Mayring, C. von Rhoeneck. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. – P. 9–28.

13. Sternberg R.J. The Cambridge handbook of intelligence / R.J. Sternberg, S.B. Kaufman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 983 p.

УДК 378.1

В.В. Утемов, кандидат педагогических наук, доцент,
А.Н. Шишкина, преподаватель,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. *Динамика современных социально-экономических изменений выводит на первый план вопросы осознанного выбора молодыми людьми будущей профессии и связанной с ней профессиональной подготовки. Период вузовского обучения является весьма значимым с точки зрения профессионального самоопределения студентов. Осознанное профессиональное самоопределение составляет основу будущего профессионализма личности и может выступать источником повышения качества профессионального образования, поскольку от отношения студентов к собственному профессиональному выбору, их активности и ответственности за собственное становление зависит успешность образовательного процесса. Изучение психолого-педагогической литературы, а также анализ педагогической практики позволяют констатировать преимущественно низкую готовность обучающихся к самостоятельному и осмысленному выстраиванию траектории своего профессионального развития, а также наличие индивидуальных различий между студентами в степени выраженности профессионального самоопределения. Исходя из вышеуказанного,* ***целью исследования*** *является: осуществить анализ особенностей профессионального самоопределения студентов, обучающихся на психологических и педагогических направлениях подготовки.* ***Методы исследования:*** *теоретические – анализ и обобщение психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – интервью; статистические – методы описательной статистики и качественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе Вятского государственного университета. В исследовании приняли участие 437 студентов первого курса в возрасте 17–18 лет, обучающиеся на психологических и педагогических направлениях подготовки.* ***Выводы и рекомендации.*** *Полученные в процессе исследования результаты свидетельствуют о готовности около 30 % студентов к смене ранее выбранной профессиональной траектории (специально-*

сти). Более того, результаты позволяют говорить о том, что существуют различия в профессиональном самоопределении в разрезе профиля профессионально-образовательной деятельности. В частности, студенты, осваивающие психологические и логопедические профили, по сравнению со студентами, осваивающими различные педагогические профили, обнаруживают большую осознанность профессионального выбора.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, смысловые механизмы профессионального самоопределения, образовательная организация высшего образования, студент, профессионально-образовательная деятельность, проектирование индивидуальной образовательной траектории.*

V.V. Utemov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.N. Shishkina, Lecturer,
Vyatka State University,
Kirov, Russia

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Abstract. *The dynamics of modern socio-economic changes brings to the fore the questions of the conscious choice by young people of their future profession and the professional training associated with it. The period of university education is very important in terms of professional self-awareness of students. Conscious professional self-determination constitutes the basis of future professionalism of an individual and can be a source of improvement of the quality of professional education, since the success of the educational process depends on the attitude of students to their own professional choice, their activity and responsibility for their own development. The study of psychological-pedagogical literature, as well as analysis of pedagogical practice, allows to state predominantly low readiness of students for independent and thoughtful planning of their professional development trajectory, as well as the presence of individual differences between students in the degree of expression of professional self-determination. Based on the above,* ***the aim of the study*** *is to analyze the features of professional self-determination of students studying in the psychological and pedagogical areas of training.* ***Research methods:*** *theoretical – analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature on the research problem; empirical – interviews; statistical – methods of descriptive statistics and qualitative analysis of research results. The study was conducted at Vyatka State University. The study involved 437 first-year students aged 17–18, studying in psychological and pedagogical fields of training.* ***Conclusions and recommendations.*** *The results obtained during the study indicate that about 30 % of students are ready to change their previously chosen professional trajectory (specialty). Moreover, the results allow us to speak about the differences in professional self-determination in terms of the profile of professional educational activity. In particular, students who are studying psychological and speech therapy profiles compared to students who are studying various pedagogical profiles, show greater awareness of their professional choice.*

Keywords: *professional self-determination, semantic mechanisms of professional self-determination, educational organization of higher education, student, professional educational activity, design of an individual educational trajectory.*

Введение. Профессиональное самоопределение – это очень сложный и динамический процесс, выступающий необходимым условием гармоничного развития личности человека.

После осуществления профессионального выбора (на котором, конечно же, профессиональное самоопределение не заканчивается) возможно наступление следующего этапа – этапа профессионального обучения. Результаты современных исследований свидетельствуют о негативных изменениях в сфере выс-

шего образования (снижение его ценности, упрощенный отбор обучающихся и, как следствие, повышение его доступности), с одной стороны, и неготовности обучающихся к самостоятельному и осмысленному выстраиванию траектории своего профессионального развития, а также об индивидуальных различиях между студентами в степени выраженности профессионального самоопределения – с другой [2, 4, 7]. Опасность данной ситуации состоит в том, что профессиональный выбор, сделанный в отрыве от собственных интересов и склонностей, может оказывать негативное влияние в течение длительного времени, в том числе и на эффективность профессиональной деятельности, удовлетворенность жизнью в целом.

Теоретический анализ литературы. С необходимостью профессионального выбора человек сталкивается неоднократно на протяжении своего жизненного пути. Однако в психологической и педагогической науке принято рассматривать юношеский возраст в качестве решающего для профессионального самоопределения личности [4].

В трудах российских исследователей профессиональное самоопределение рассматривается в качестве основного механизма профессионального развития человека и предполагает поиск индивидом личностного смысла в выбранной им профессиональной деятельности [3]. Профессиональное самоопределение предполагает ориентацию в многообразии профессий, в возможных вариантах получения профессионального образования на основе познания сторон собственной личности и саморегуляции, осуществления конкретного выбора и планирования собственной карьеры [4]. В качестве центральной характеристики профессионального самоопределения выдвигается осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и реальных социально-экономических условий.

Более того, профессиональное самоопределение, по мнению ряда исследователей, характеризуется тем, что представляет собой процесс, который не завершается после выбора абитуриентом направления подготовки, может длиться на протяжении всей жизни человека и способен активизироваться под влиянием социального контекста, получения новых знаний и опыта [1, 3]. Следовательно, оно может целенаправленно программироваться специальными педагогическими средствами, в том числе в условиях индивидуализации образовательного процесса.

Цель исследования. Осуществить анализ особенностей профессионального самоопределения студентов, обучающихся на психологических и педагогических направлениях подготовки.

База исследования. В исследовании приняли участие 437 студентов первого курса (135 юношей и 302 девушки) Вятского государственного университета в возрасте 17–18 лет, обучающиеся на психологических и педагогических направлениях подготовки.

Методы и методики исследования. При проведении настоящего исследования применялись такие теоретические методы, как анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, которые позволили составить представление о предмете исследования.

Непосредственно для сбора эмпирического материала было использовано интервью. Для получения данных о наличии у студентов желания сменить профессиональную траекторию (специальность), имей они такую возможность, задавался следующий вопрос: «Если бы прямо сейчас у вас появилась возможность изменить профиль своего обучения, как бы вы отреагировали на такое предложение?»

В случае положительного ответа студентам предлагался перечень потенциальных профилей обучения и задавался следующий вопрос:
«На каких из предложенных профилей вы хотели бы обучаться? Укажите не более трех в порядке приоритета».

Математическая обработка полученных данных осуществлялась на основе применения методов описательной статистики, а также качественного анализа.

Результаты исследования. Данные, собранные в ходе интервью, позволили нам получить сведения об устойчивости позиции студентов относительно выбранной профессиональной траектории, как в целом по выборке, так и в разрезе конкретных специальностей (табл. 1).

Таблица 1

Доля студентов, выразивших желание изменить профессиональную траекторию (в разрезе специальностей)

Специальность	Количество студентов, принявших участие в исследовании	Количество студентов, желающих изменить профиль обучения, %
Логопед	27	22,2
Психолог	45	24,4
Педагог дополнительного образования	28	28,5
Учитель английского языка	46	23,5
Учитель биологии	11	36,4
Учитель обществознания	30	36,6
Учитель технологии	20	20,0
Учитель физической культуры	18	22,2
Методист	14	57,1
Учитель истории	34	20,6
Учитель русского языка	21	28,6
Учитель начальных классов	30	36,6
Учитель информатики	19	10,5
Учитель литературы	22	22,7
Учитель физики	9	33,3
Учитель математики	24	16,6
Воспитатель	10	50,0
Учитель основ безопасности жизнедеятельности	3	33,3
Учитель немецкого языка	18	22,2
Учитель химии	8	25,0
Итого	437	28,1

Как мы видим, у 28,1 % студентов обнаруживается готовность к смене первоначально выбранной профессиональной траектории (специальности). Причиной этого может быть то, что профессиональный выбор в юношеском возрасте зачастую осуществляется в условиях ограниченного жизненного опыта, нехватки знаний о существующих требованиях профессиональной деятельности к работнику и недостаточного понимания обучающимся собственных возможностей. В процессе получения высшего образования, ознакомления с содержанием учебных дисциплин, социального взаимодействия с преподавателями и другими студентами для личности обучающегося вопросы правильности профессионального самоопределения могут становиться особо актуальными.

Кроме того, результаты, представленные в табл. 1, указывают на то, что выбор обучающимися таких специальностей, как логопед и психолог, отличается большей стабильностью и постоянством, в то время как выбор педагогических специальностей далеко не так прост и однозначен. Более наглядно данное утверждение представлено графически (рис. 1).

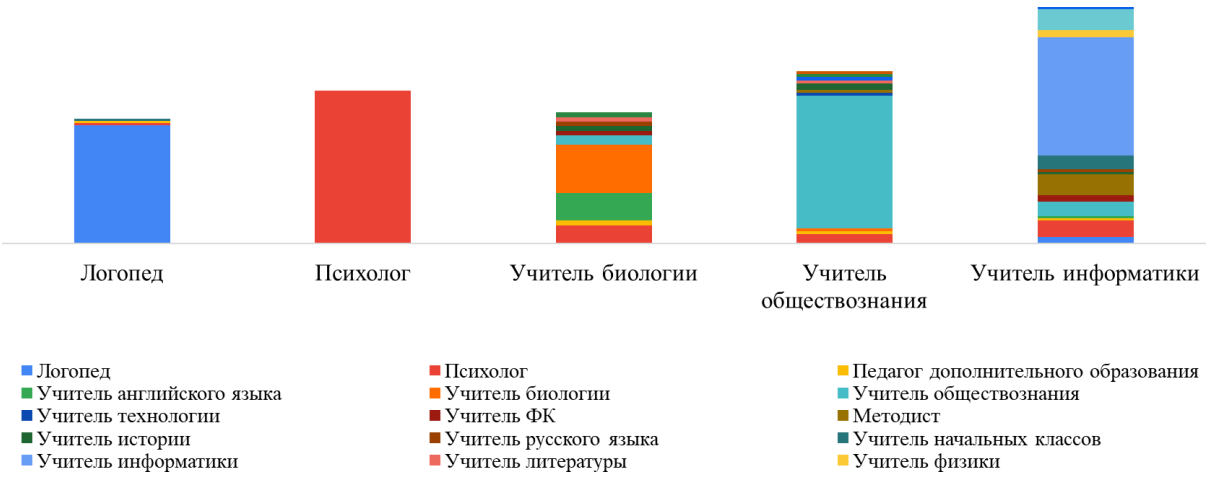


Рис. 1. Графическое представление ответов студентов, полученных в ходе интервью (на примере некоторых специальностей)

Как мы видим, студенты, осваивающие психологические и логопедические профили, по сравнению со студентами, осваивающими различные педагогические профили, обнаруживают большую осознанность профессионального выбора (и, как следствие, мы видим меньшее количество желающих изменить профиль своей образовательной деятельности). Причиной этого может быть большая доступность для понимания обучающимися специфики работы специалистов-логопедов и психологов, в то время как особенности профессиональной деятельности педагога, а также специфика преподавания тех или иных учебных предметов являются для обучающихся менее очевидными и становятся доступными для понимания только в процессе обучения в вузе.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о неготовности значительного числа обучающихся к осознанному и осмысленному выстраиванию траектории своего профессионального развития. Также мы можем говорить о существовании различий в профессиональном

самоопределении в разрезе профиля профессионально-образовательной деятельности.

В связи с этим видится необходимой выработка системы профессионального самоопределения студентов с обязательным фокусом на смысловые составляющие профессиональной деятельности [5, 6]. Обоснованные в исследовании различия в профессиональном самоопределении обеспечат возможность: 1) понимания актуального состояния, общих и специфических особенностей профессионального самоопределения студентов первых курсов в отношении выбранной профессии; 2) проектирования комплекса организационных и психологических мер, способствующих успешности профессионального самоопределения обучающихся, а значит, становлению обучающегося в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для дальнейшего целенаправленного анализа профессионально-образовательной деятельности студентов, при проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся (на примере обучающихся ФГБОУ ВО «Вятский государственных университет», поступивших в 2023 г. на педагогические направления подготовки), основная идея которых состоит в осознанном и ответственном выборе обучающимися собственного маршрута профессионального развития.

Литература

1. Арон И.С. Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности / И.С. Арон // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 53–57.

2. Белякова Е.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 1. – С. 84–112.

3. Зеер Ф.Э. Профессиональное самоопределение человека: смена парадигмы в профориентационной деятельности / Ф.Э. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – № 1. – С. 36–37.

4. Кулагина И.Ю. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 2. – С. 12–23.

5. Программа развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 гг. (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 29 октября 2020 г. № Р-118).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.».

7. Фролова К.А. Динамика профессионального самоопределения студента в образовательном контексте современного вуза: педагогический аспект / К.А. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 4 (841). – С. 115–124.

УДК 378

Э.И. Фазлеева, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.В. Тимербаева, кандидат педагогических наук, доцент,
К.Б. Шакирова, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ ТРИГОНОМЕТРИИ

Аннотация. *В статье представлены методические рекомендации по преодолению ошибок и трудностей при обучении тригонометрии. Проведен анализ причин поверхностного понимания учащимися тригонометрического аппарата. Приведены примеры тригонометрических задач, направленных на развитие таких математических способностей, как способность к свертыванию процесса математических рассуждений, гибкость мыслительных процессов, стремление к ясности, простоте, экономичности и рациональности решения, способность к обобщению математических действий.*

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей, начинающий учитель математики, тригонометрия, изучение тригонометрии, обучение тригонометрии.*

E.I. Fazleeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.V. Timerbaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
K.B. Shakirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

PREPARING FUTURE MATH TEACHERS TO TEACH TRIGONOMETRY

Abstract. *The article presents methodological recommendations for overcoming errors and difficulties in teaching trigonometry. The analysis of the reasons for the students' superficial understanding of the trigonometric apparatus is carried out. Examples of trigonometric tasks aimed at developing such mathematical abilities as the ability to reduce the process of mathematical reasoning, flexibility of thought processes, the desire for clarity, simplicity, economy and rationality of solutions, and the ability to generalize mathematical operations are given.*

Keywords: *training of future teachers, novice math teacher, trigonometry, study of trigonometry, teaching trigonometry.*

Введение. При осуществлении тьюторского сопровождения молодых учителей [6] выяснилось, что начинающие учителя работают на «среднего» ученика, не осуществляют индивидуальный подход, затрудняются в использовании частных методик, т. е. применении знаний по общей методике к конкретным разделам школьной математики. Одним из сложных разделов школьного курса математики как для учащихся, так и для начинающих учителей является тригонометрия.

Отметим, что даже сильные ученики могут испытывать значительные затруднения при изучении тригонометрии, что связано с:

– фрагментарными представлениями о тригонометрии;
– высоким уровнем абстракции тригонометрических понятий;
– сложностью структур используемых тригонометрических выражений;
– обилием формул, необходимых для запоминания;

– низкой мотивацией, недостаточностью учебного времени на усвоение этого раздела.

С другой стороны, опыт также показывает, что и молодые учителя испытывают серьезные методические затруднения при обучении тригонометрии [7].

Теоретический анализ литературы показывает, что изучение тригонометрии оказывает значительное воздействие на формирование у старшеклассников профессиональных умений, входящих в состав практической, учебной и познавательной деятельности [1, 2, 3].

В то же время отсутствуют конкретные предложения по преодолению трудностей, возникающих у начинающих учителей при обучении школьников тригонометрии.

Целью исследования является разработка методических рекомендаций для будущих учителей математики по преодолению ошибок и трудностей при обучении тригонометрии.

База исследования. В исследовании приняли участие начинающие учителя математики, выпускники и студенты Института математики и механики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Для осуществления поставленной цели исследования были использованы следующие **методы**: теоретические – анализ педагогической, психологической, научно-методической литературы; эмпирические – беседа, наблюдение.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что причиной поверхностного, фрагментарного понимания учащимися тригонометрии является отказ от индуктивного способа изучения тригонометрии в пользу формально-логического, уменьшение общего числа часов в курсе математики старшей школы. До 1966 г. в 9–10 классах параллельно велось изучение трех дисциплин – алгебры, геометрии и тригонометрии, что позволяло ученикам глубже осмысливать значение и прикладную направленность тригонометрии, видеть ее внутрипредметный и межпредметный характер, связь с геометрией, математическим анализом, физикой, химией и т. д.

Многолетний опыт педагогической деятельности [4] показывает, что осознанное, уверенное владением аппаратом тригонометрии оказывает положительное влияние на формирование математического мышления учащихся, развитие их математических способностей, подробно описанных В.А. Крутецким. Расшифруем сущность каждой из них с помощью конкретных примеров [5].

Способность к свертыванию процесса математических рассуждений.

Использование различных формул косинуса двойного аргумента ($\cos 2\alpha = \cos^2\alpha - \sin^2\alpha$, $\cos 2\alpha = 2\cos^2\alpha - 1$, $\cos 2\alpha = 1 - 2\sin^2\alpha$) при решении соответствующих уравнений и неравенств.

Гибкость мыслительных процессов.

Предварительное сокращение дроби при вычислении произведений $\frac{7\pi}{15} = \frac{7\cdot 180^0}{15} = 7 \cdot 12^0$, а не $\frac{7\pi}{15} = \frac{7\cdot 180^0}{15} = \frac{1260^0}{15}$.

Применение большого арсенала методов при решении линейных тригонометрических уравнений вида $A\sin\alpha \pm B\cos\alpha = C$.

Стремление к ясности, простоте, экономичности и рациональности решения.

Использование единичной окружности при решении тригонометрических неравенств, проведении отбора корней.

Способность к обобщению математических действий.

При решении уравнений вида $\cos\left(x-\frac{\pi}{3}\right)=\frac{\sqrt{3}}{2}$, $\sin x\cos 4x-$ $-\sin 4x\cos x=\frac{\sqrt{3}}{2}$ умение видеть, что это простейшие тригонометрические уравнения.

При решении уравнения $2\sin^2 x-3\sin x+1=0$ умение видеть квадратное уравнение $2x^2-3x+1=0$.

Дальнейшими нашими действиями мы готовим студентов – будущих учителей математики к развитию этих способностей у учащихся.

Заключение. На основе всего вышесказанного нами были выработаны рекомендации будущим учителям математики. Необходимо:

1. Обосновать мотивацию введения синуса и косинуса острых углов на начальном этапе изучения тригонометрии, исходя из подобия прямоугольных треугольников, мотивацию использования этих функций для нахождения расстояния до недоступных точек (при решении прикладных задач), для вычисления расстояний и углов между плоскостями (при решении задач ЕГЭ) и т. п.

2. Использовать мнемонические правила для понимания и запоминания тригонометрических формул («правило жирафа» при применении формул приведения, «сико+коси» для запоминания формулы синуса суммы и разности двух углов, «косинус – эгоистичная функция» для запоминания формулы косинуса суммы и разности двух углов и т. д.).

3. Отработать методику формирования основных понятий (например, обоснование введения радианной меры угла, перевод ее в градусную и обратно, единичная окружность («это наше все»), ее назначение и аналогия с числовой прямой).

4. Отработать особенности действий с единичной окружностью. Этот материал хорошо представлен в учебно-методическом пособии А.Г. Мордковича «Беседы с учителями математики», где предложены пять типов задач с числовой окружностью [2]:

– отыскание на числовой окружности точек, соответствующих заданным числам, выраженным в долях числа π;

– отыскание на числовой окружности точек, соответствующих заданным числам, не выраженным в долях числа π;

– составление аналитических записей (двойных неравенств) для дуг числовой окружности;

– отыскание декартовых координат точек числовой окружности, центр которой совмещен с началом системы координат;

– отыскание на числовой окружности точек по заданным координатам (найти на числовой окружности точки с ординатой $\frac{1}{2}$ и записать, каким числам они соответствуют).

5. Проработать введение и взаимосвязь геометрического и аналитического определений синуса, косинуса, тангенса и котангенса и в соответствии с этим научить определять синус, косинус, тангенс и котангенс углов 0, $\frac{\pi}{2}$ $\pi, \frac{3\pi}{2}, 2\pi$ (как пограничные углы, через систему координат).

6. Довести до автоматизма на начальных этапах решение уравнений вида $\sin t = a, \cos t = a,$ где $a = 0, \pm 1, \pm \frac{1}{2}, \pm \frac{\sqrt{2}}{2}, \pm \frac{\sqrt{3}}{2}$(так как этот процесс выполняет здесь роль средства для усвоения главного: синус – ордината, косинус – абсцисса).

7. Показать учащимся алгоритм решения простейших тригонометрических неравенств с помощью числовой окружности (движение против числовой стрелки и учет периодичности функций).

8. Демонстрировать аналитическое и графическое решение уравнений и неравенств, так как оптимальным является разумное сочетание обоих этих способов.

9. При обучении отбору корней в тригонометрических уравнениях показать несколько способов – арифметический, алгебраический, геометрический и функционально-графический.

10. Использовать интеграцию различных разделов математики при изучении тригонометрии.

11. Мотивировать к использованию исторического материала.

Литература

1. Амелькин В.В. Тригонометрия. На страницах и за страницами школьного учебника / В.В. Амелькин, Т.И. Рабцевич. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 256 с.

2. Мордкович А.Г. Беседы с учителями математики: учебно-методическое пособие / А.Г. Мордкович. – М.: Оникс 21 век; Мир и Образование, 2005. – 336 с.

3. Садовничий Ю.В. Алгебра. Конкурсные задачи с решениями: учебное пособие / Ю.В. Садовничий. – М.: Экзамен, 2007. – 445 с.

4. Фазлеева Э.И. О развитии математических способностей учащихся / Э.И. Фазлеева, Н.В. Тимербаева, К.Б. Шакирова // Развитие общего и профессионального математического образования в системе национальных университетов и педагогических вузов: материалы 40-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (Брянск, 7–9 октября 2021 г.). – Брянск: ИП Худовец Р.Г., 2021. – С. 312–316.

5. Шакирова К.Б. О подготовке будущих учителей к развитию математических способностей учащихся / К.Б. Шакирова, Н.В. Тимербаева, Э.И. Фазлеева // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MathEdu-2021): материалы X Международной научно-практической конференции (Казань, 22–28 марта 2021 г.) / отв. ред. Л.Р. Шакирова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 220–226.

6. Fazleeva E.I. The tutor support to the beginning math teachers / E.I. Fazleeva, K.B. Shakirova, N.V. Timerbaeva // Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research. – 2017. – Vol. 7. – Is. 2, spec. II. – P. 87–99.

7. Timerbaeva N.V. Independent Work as a Means of Activation Learning and Cognitive Activity of Future Mathematics Teachers / N.V. Timerbaeva, K.B. Shakirova, E.I. Fazleeva // ARPHA Proceedings. V International Forum on Teacher Education – IFTE 2019 (Kazan, 29–31 May 2019) / ed. by R. Valeeva. – Kazan: Kazan University Press, 2019. – P. 711–723.

УДК 378.046.4

Н.Г. Хакимова, кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны, Россия

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. *В статье раскрываются система методической работы в школе, основные аспекты, направленные на совершенствование методических компетенций учителя начальных классов. Проведен теоретический анализ системы методической работы педагога в аспекте реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов и цифровизации образования. Показаны результаты пилотного исследования оценки структурных компонентов профессиональной компетентности педагога, в частности диагностики методической компетентности учителей начальной школы.*

Актуальность проводимого исследования в теоретическом плане определяется тем, что материалы, полученные в ходе него, позволят заполнить пробелы в системе методического обеспечения образовательно-воспитательного процесса в школе и ответить на многие актуальные вопросы педагогической теории и практики. В практическом плане актуальность проводимого исследования состоит в том, что оно позволит создать эффективную инновационную систему методической работы в образовательной организации, добиться высокого качества деятельности учителя. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем поднимается вопрос об использовании инновационных форм в методической работе учителей, направленных на преодоление профессиональных затруднений и дефицитов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *методическая работа, методические компетенции, цифровые инструменты, цифровые технологии, цифровая образовательная среда.*

N.G. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

METHODICAL WORK AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *The article reveals the system of methodical work at school, the main aspects aimed at improving the methodological competencies of primary school teachers. The theoretical analysis of the system of methodical work of a teacher in the aspect of implementing the requirements of federal state educational standards and digitalization of education is carried out. The results of a pilot study of the evaluation of the structural components of the professional competence of a teacher, in particular the diagnosis of the methodological competence of primary school teachers, are shown.*

The relevance of the research in theoretical terms is determined by the fact that the materials obtained during it will fill in the gaps in the system of methodological support of the educational process at school and answer many topical questions of pedagogical theory and practice. In practical terms, the relevance of the research is that it will create an effective innovative system of methodological work in an educational organization, to achieve high quality of teacher activity. The theoretical significance of the study lies in the fact that it raises the question of the use of innovative forms in the methodological work of teachers aimed at overcoming professional difficulties and deficits in professional activity.

Keywords: *methodical work, methodological competencies, digital tools, digital technologies, digital educational environment.*

Одним из направлений деятельности образовательных организаций, тесно связанным в настоящее время с понятием инноваций в образовании, является система методической работы учителя. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются разное содержание, различные подходы. Параллельно идет поиск новых форм учебно-методического и информационно-программного обеспечения учебного процесса. Педагог должен быть активно представлен в медийном пространстве: уметь держаться перед камерой, владеть методическими навыками организации онлайн-занятий и т. д. Очевидно, что разработка основных направлений методической деятельности педагога может идти в разных аспектах и на разных уровнях. В связи с этим возникает необходимость по-новому взглянуть методическую подготовку учителя.

Применительно к начальной школе цель методической деятельности может быть сформулирована как обеспечение готовности педагога к работе по реализации ФГОС НОО через создание цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК). Именно профессиональные компетенции, которыми он обладает являются ресурсом его педагогической деятельности, важнейшей основой методического мастерства.

Анализ научной литературы и изучение педагогического опыта организации методической работы в системе начального образования демонстрируют, что современные исследователи изучают различные аспекты данной проблематики:

– понятие инноваций в образовании (К.А. Вартазарян [2], В.И. Долгова [4], М.В. Кларин [8], Т.И. Маркова [11], О.П. Шевченко [17] и др.);

– сущность и специфику методической работы учителя начальной школы (Е.А. Гудковская [3], С.А. Ивлев [5], Т.Н. Макарова [10], И.М. Подушкина [14], С.П. Соломенцова [15] и др.);

– содержание и требования к реализации методической работы учителя начальных классов (Т.П. Зуева [6], Н.В. Немова [12], Н.В. Ширшина [18], Г.В. Яковлева [41] и др.);

– инновационные формы и методы методической работы учителя начальных классов (Е.Д. Борисова [1], А.О. Кедилбекова [7], М.А. Лаптева [9], А.М. Новиков [13], М.А. Тимофеева [16] и др.).

В то же время анализ психолого-педагогической и методической литературы и школьной практики по проблеме исследования показывает, что в настоящее время уделяется недостаточно внимания вопросам организации и осуществления методической работы в условиях цифровой дидактики. Неизменность используемых методик обучения в деятельности у большинства педагогов препятствуют внедрению новых форм и технологий организации образовательного процесса. В образовательной деятельности ключевыми становятся новые форматы подачи информации, персонализированная учебная среда. Поэтому наряду с формированием функциональной грамотности учитель начальных классов должен формировать цифровую идентичность, поскольку современные дети «живут» в цифровой среде. Таким образом, существует противоречие между значимостью данного вопроса и недостаточностью соответствующих

исследований в теории руководства методической работой педагогов в условиях становления цифровой дидактики.

Актуальность проводимого исследования в теоретическом плане определяется необходимостью формирования методической компетентности учителя начальных классов в области применения цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе, позволяющих реализовывать эффективное взаимодействие и организацию деятельности обучающихся в цифровой среде.

В практическом плане актуальность проводимого исследования состоит в разработке системы методической работы учителя, направленной на формирование компетенций, связанных с освоением цифровых образовательных сервисов, инструментов и технологий, позволяющих эффективно работать в цифровой образовательной среде.

Система методической работы современного учителя определяется [3, с. 283]:

– особенностями внедрения информационных и цифровых технологий в образовательный процесс, формирования цифровой образовательной среды в школе;

– цифровыми учебно-методическими комплексами и их дидактическими возможностями;

– особенностями организации педагогического взаимодействия с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией в условиях цифровой образовательной среды.

Содержание системы методической работы учителя определяется различными учеными и практиками по-разному. В наиболее общем виде она может быть охарактеризована как совокупность следующих компонентов и видов деятельности [3, 7, 10]:

– проведение исследований, связанных с изучением и освоением возможностей цифровой образовательной среды для эффективной реализации образовательного процесса;

– повышение уровня профессиональной подготовки учителей на основе широкого использования современных информационных и коммуникационных технологий;

– изучение и распространение лучших практик организации системы методической работы с использованием возможностей цифровых ресурсов.

Ее основными компонентами выступают:

– мотивационно-целевой компонент, включающий в себя цели и потребности в реализации мероприятий по совершенствованию системы методической работы учителей начальных классов, при этом важно осознавать, что устойчивые потребности и мотивы профессионального самосовершенствования у учителя могут сформироваться только в процессе собственной деятельности;

– содержательно-операционный компонент, включающий в себя непосредственно программу действий в рамках организации системы методической работы на основе предварительной диагностики, а также средства и способы профессионального самосовершенствования;

– контрольно-оценочный компонент, включающий в себя механизм оценки эффективности предлагаемых программ с позиции формируемых у учителя начальных классов методических компетенций;

– результативный компонент, включающий в себя оценку уровня сформированности профессиональной компетентности педагога.

Для определения первоначального уровня сформированности методических компетенций учителя, работающего в цифровой образовательной среде, нами была применена методика «Матрица квалификационных дефицитов». Матрица квалификационных дефицитов – это таблица «разрывов» между требуемыми для решения профессиональных задач цифровыми компетенциями и текущим уровнем владения данными компетенциями.

Результаты диагностики методических и цифровых компетенций учителей начальных классов показали, что учителя начальных классов проявляют недостаточную уверенность в вопросах, касающихся организации образовательного процесса в цифровой среде. Выполнение предложенного задания, связанного с оказанием консультативной помощи ученику с особыми образовательными потребностями с использованием ресурсов цифровой среды, у большинства учителей начальных классов (71,3 %) вызвало затруднения.

Анализ результатов выполнения задания позволил выявить затруднения, связанные с умениями:

– осуществлять подбор цифровых образовательных ресурсов и продуктов для обучения;

– проектировать индивидуальные образовательные траектории, используя цифровые технологии;

– использовать цифровые образовательные ресурсы для профессионального саморазвития и самообразования;

– работать в цифровой среде и с цифровыми продуктами.

Таким образом, изучение профессиональных затруднений педагогов требует новых подходов к организации методической работы. Необходимо обеспечить гибкую систему профессионального сопровождения учителей, способную адресно решать выявленные профессиональные дефициты.

На формирующем этапе исследования была представлена и реализована на базе МБОУ СОШ № 42 г. Набережные Челны программа методической работы с учителями начальных классов.

Цели программы: совершенствование методических компетенций учителя начальных классов для осуществления трудовых функций в соответствии с проектом профессионального стандарта педагога; разработка эффективной модели методического сопровождения учителя.

Задачи программы: освоение основных подходов к проектированию образовательных продуктов: умение различать разные подходы к проектированию образовательного продукта и осуществлять отбор наиболее эффективного; умение проектировать разные типы учебной активности обучающихся, повышающие их учебно-познавательную мотивацию; совершенствование качества методической подготовки учителей начальных классов.

Ожидаемые результаты реализации программы: повышение уровня методической подготовки учителей начальных классов, создание цифровых учебно-методических материалов, апробация цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе в начальной школе.

Программа включает: информационно-методическое сопровождение образовательного процесса в условиях цифровизации образования, практическую деятельность по разработке дидактических материалов по организации самостоятельной работы обучающихся в информационной среде, составлению электронных баз данных; участие педагогов в практико-ориентированных семинарах и мастер-классах, повышение квалификации и посткурсовое сопровождение. Свою работу мы начали с «болевой точки» повышения цифровой компетентности учителя. Эту работу мы проводили через серию обучающих семинаров. Основными методическими новшествами стали формирование сетевого банка методических идей для педагогов, проведение мероприятий для учителей в режиме онлайн, особенно востребованное в условиях разработки индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с особыми образовательными потребностями и создание цифрового портфолио.

Сетевое портфолио представляет собой способ коллективного решения методических и образовательных задач, не решаемых традиционными способами. В ходе реализации проектных мероприятий в онлайн-формате был создан банк методических решений, используемых учителями в процессе работы со школьниками. Его сетевой характер обеспечил доступ к материалам для учителей не только в очном, но и в дистанционном формате.

Сетевое портфолио объединило в себе методические разработки педагогов, тематические презентации, формы и методы взаимодействия с родителями учащихся, материалы мастер-классов и проектных сессий, а также дидактический материал. Наряду с традиционными формами взаимодействия использовались формы методической работы, предполагающие онлайн-взаимодействие. Использовались такие формы методической работы, как проведение семинаров, мастер-классов, методических недель в режиме онлайн, методические и информационные вебинары, практические сессии, индивидуальные консультации и т. д.

При этом при подготовке к проведению методических мероприятий в режиме онлайн учителям предлагались:

– описание общего алгоритма работы с цифровым инструментом;

– анализ одной или нескольких педагогических ситуаций о том, как эффективно использовать различные цифровые сервисы и цифровые инструменты в своей деятельности;

– формы обратной связи для участников, благодаря чему они могли бы получить подробное объяснение специфики предлагаемых цифровых методических разработок и подходов;

– апробация инструментов, позиций, средств сопровождения обучающихся в электронной образовательной среде.

В целом, характеризуя изменения в системе методической работы учителей начальной школы, можно отметить, что основными среди них стали:

– участие педагогов в методических мероприятиях различного уровня с использованием современных информационных технологий;

– активизация их работы с цифровыми образовательными сервисами и электронными источниками информации;

– освоение атрибутов цифрового сервиса, который обеспечивает учителю возможность удаленной работы с информационными ресурсами и может быть полностью интегрирован в его профессиональную деятельность.

В рамках реализации курсов повышения квалификации (КПК) «Цифровые технологии в начальном образовании» были проведены мастер-классы. Слушатели курсов совершенствовали цифровые компетенции, необходимые для повышения профессионального уровня (в рамках имеющейся квалификации) педагогов начального образования, в области применения сквозных цифровых технологий в проектировании и осуществлении учебной деятельности. В процессе работы на лекториях и практикумах, проходивших в форме методических мастерских, обучающиеся получили представление о понятии «сквозные цифровые технологии», о роли сквозных цифровых технологий в современном мире, в том числе в образовании, ознакомились с цифровыми инструментами и их возможностями в практической деятельности педагогов начального образования, получили навыки разработки цифровых дидактических материалов (в том числе тренажеров), совершенствовали умения проектировать учебные занятия с применением сквозных цифровых технологий. В рамках курсов повышения квалификации прошла апробация цифрового симулятора педагогической деятельности и цифровых учебных тренажеров для обучающихся начальных классов. Стажировка учителей проходила на базе Технопарка и Лаборатории комплексных исследований Новосибирского государственного педагогического университета. Во время итоговой аттестации слушатели курсов презентовали разработанные на практикумах и методических мастерских цифровые дидактические материалы и учебные интерактивные тренажеры. Ценность такой работы состоит в том, что обязательным условием является апробация в межсессионный период обучения наработанного материала. Стоит отметить, что внутри общей группы сложились проектные группы по интересам деятельности.

Повторная диагностика уровня сформированности методических компетенций у учителей начальных классов показала эффективность проведенной работы. Оценочные средства были подобраны с учетом выявленных ранее методических дефицитов [12].

Анализ результатов диагностики позволил получить представление о сформированности методических компетенций, в частности в области проектирования урока с использованием цифровых технологий, а именно подбора цифровых образовательных ресурсов, применения специализированных цифровых инструментов. Учителя показали положительную динамику результатов (49,2 % – 68,9 %).

Целевые результаты повышения квалификации – это создание новых цифровых продуктов, интернет-профиля педагога, навигации в цифровой среде.

Выводы и рекомендации. Для повышения методической компетентности учителям необходимо самостоятельно развивать умения и навыки использования современных цифровых сервисов и программного обеспечения при

проектировании и проведении уроков, применять предоставляемые образовательными платформами готовые решения цифрового образовательного контента. Внедрению цифровых технологий в образовательную деятельность способствуют постоянный обмен знаниями и опытом с коллегами, публикации учебно-методических разработок, подготовка цифровых учебно-методических пособий под руководством цифровых наставников. Использование возможностей цифровых платформ, цифровых инструментов для совершенствования педагогического профессионализма путем разработки и апробации обучающих модулей позволяет расширить ресурсы педагогического коллектива в рамках определенного методического поля и построить внутришкольную модель повышения квалификации.

Литература

1. Борисова Е.Д. Инновационные формы методической работы с педагогами, реализующими программы внеурочной деятельности и дополнительного образования детей / Е.Д. Борисова, И.А. Иванова // Внешкольник. – 2015. – № 5. – С. 58–59.

2. Вартазарян К.А. Педагогические инновации в условиях модернизации российского общества / К.А. Вартазарян // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 73–78.

3. Гудковская Е.А. Методическая система современного учителя / Е.А. Гудковская, Э.Р. Скорнякова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – С. 282–287.

4. Долгова В.И. Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко // Наука и бизнес: пути развития. – 2012. – № 7. – С. 17–22.

5. Ивлев С.А. Методическая работа в образовательном учреждении / С.А. Ивлев. – М.: Слово, 2014. – 256 с.

6. Зуева Т.П. Содержание методической деятельности учителя начальных классов в современных условиях / Т.П. Зуева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – № 6. – С. 216–220.

7. Кедилбекова А.О. Инновационные формы организации методической работы в школе / А.О. Кедилбекова // Наука. Образование. Техника. – 2017. – № 3-4. – С. 60–63.

8. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение / М.В. Кларин // педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–27.

9. Лаптева М.А. Инновационные технологии и формы организации методической работы / М.А. Лаптева, Т.А. Кочкина // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 4. – С. 102–104.

10. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе / Т.Н. Макарова. – М.: Педагогический поиск, 2012. – 120 с.

11. Маркова Т.И. Инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность: сущность, признаки, классификации / Т.И. Маркова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2009. – № 14. – С. 71–77.

12. Немова Н.В. Управление методической работой в школе / Н.В. Немова. – М.: Сентябрь, 2005. – 175 с.

13. Новиков А.М. О развитии методических систем / А.М. Новиков // Специалист. – 2015. – № 9. – С. 21–25.

14. Подушкина И.М. Методическая работа в школе. Новое видение / И.М. Подушкина. – Курск: Издательство Курского педагогического университета, 2001. – 203 с.

15. Соломенцева С.П. Методическое сопровождение педагогов по повышению уровня компетентности в условиях ФГОС / С.П. Соломенцева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2014. – Ч. 1. – С. 46–54.

16. Тимофеева М.А. Об использовании инноваций в организации методической работы педагогов / М.А. Тимофеева // Альманах мировой науки. – 2016. – № 3-2. – С. 79–81.

17. Шевченко О.П. Современный опыт внедрения инноваций в науку и образование / О.П. Шевченко, А.Э. Литвиненко // Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2018. – С. 80–82.

18. Ширшина Н.В. Повышение педагогического мастерства учителя: опыт создания системы методической работы в школе / Н.В. Ширшина. – Волгоград: Учитель, 2018. – 136 с.

УДК 378.147

А.В. Худякова, кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *В статье обсуждается проблема методической подготовки будущих учителей к использованию электронных образовательных технологий для организации учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.* ***Целью исследования*** *является обоснование и экспериментальная проверка технологического подхода к формированию ИКТ-компетентности будущих учителей.* ***Основные методы исследования:*** *анализ нормативных документов, методологических, теоретических и опытно-экспериментальных исследований, связанных с формированием цифровой грамотности и ИКТ-компетентности педагогов. В качестве эмпирических методов использованы педагогический эксперимент и анкетирование. В исследовании приняли участие 50 бакалавров и магистров Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».* ***Выводы и рекомендации.*** *Технологический подход при подготовке будущего учителя к организации учебного процесса в цифровой образовательной среде является целесообразным. Технологическая карта цифрового занятия должна разрабатываться на основе технологий электронного обучения, к которым относятся интерактивные технологии, технологии дистанционного обучения, технологии смешанного обучения, игровые технологии (геймификация), технологии сетевого взаимодействия, технологии формирующего оценивания. Проектирование занятий с использованием технологической карты позволяет повысить уровень ИКТ-компетентности студентов.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы при подготовке будущих учителей и практикующих педагогов к разработке и реализации занятий с использованием цифрового образовательного контента, а также проведению конкурсов профессионального мастерства.*

Ключевые слова: *методическая подготовка учителя, ИКТ-компетентность, диагностика, электронные образовательные технологии, цифровая образовательная среда, технологическая карта.*

A.V. Khudyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

FUTURE TEACHER TRAINING FOR ORGANIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The article focuses on the methodological training of future teachers for the use of e-technologies for organizing the educational process.* ***The purpose of the study*** *is the substantia-*

tion and experimental verification of the technological approach to the development of future teachers ICT competence. ***Main research methods:*** *analysis of regulatory documents, methodological, theoretical and experimental studies related to the development of digital literacy and ICT competence of teachers. Pedagogical experiment and questionnaire survey were used as empirical methods. The study involved 50 bachelors and masters of the program "Pedagogical Education" in the Perm State Humanitarian Pedagogical University.* ***Conclusions and recommendations.*** *Technological approach in future teacher training to organize the educational process in the digital educational environment is appropriate. The technological plan of a digital lesson should be developed on the e-technologies, which include interactive technologies, distance learning technologies, blended learning technologies, gamification, network interaction technologies and formative assessment technologies. Designing lessons using a technological plan allows increasing the level of ICT competence of students.* ***The results of the study*** *can be used in training future teachers and practicing teachers for the development and implementation of lessons using digital educational content, as well as carrying out of professional skills competitions.*

Keywords: *methodological training of a teacher, ICT competence, assessment, e-technologies, digital educational environment, technological plan of a lesson.*

Введение. Цифровая трансформация образования предполагает в первую очередь подготовку высококвалифицированных кадров, отвечающих новым требованиям к ключевым компетенциям, которые необходимы для решения профессиональных задач с использованием цифровых ресурсов и технологий [8]. Эффективная интеграция цифровых технологий в образование позволяет трансформировать педагогические методы и открыть новые возможности для преподавания. В этом контексте очень важно, чтобы учителя обладали необходимыми компетенциями для активного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в своей профессиональной деятельности.

ИКТ-компетенции входят в число общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров и магистров педагогического образования. Во ФГОС ВО (3++) по направлению «Педагогическое образование» бакалавриата сформулирована компетенция ОПК-2 «Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)» [9]. Данная компетенция сформулирована во ФГОС ВО (3++) по направлению «Педагогическое образование» магистратуры более широко и относится к профессиональным компетенциям, шифр ПКО-2 «Способен и готов проектировать, корректировать, реализовывать основные и дополнительные образовательные программы, применять современные методы и технологии организации образовательной деятельности» [10].

Поэтому является актуальным поиск новых подходов для подготовки будущих учителей к использованию электронных образовательных технологий при организации учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.

Теоретический анализ литературы. Основными структурными компонентами любой компетенции являются: знания (когнитивный компонент), умения (деятельностный компонент), опыт (праксиологический компонент), ценностные отношения (аксиологический компонент).

Проведенный анализ современных трактовок понятий ИКТ-компетентности, цифровой грамотности и цифровых навыков в российской и зарубежной литературе [2, 3, 4, 5, 11, 12] позволил выявить основные требования к учителям, работающим с цифровым образовательным контентом:

– владение навыками поиска, оценки, отбора, создания и совместного использования цифровых образовательных ресурсов (когнитивный компонент);

– применение цифровых инструментов для разработки авторских учебно-методических материалов (деятельностный компонент);

– владение педагогическими технологиями организации учебного процесса в цифровой образовательной среде (праксиологический компонент);

– непрерывное профессиональное развитие с использованием цифровых технологий и сетевого взаимодействия (аксиологический компонент).

В работе [6] продемонстрированы преимущества использования технологического подхода для формирования деятельностного и праксиологического компонентов профессиональных педагогических компетенций. Под технологическим подходом понимается конструирование учебного процесса с использованием педагогической технологии, выбор которой определяется планируемыми результатами конкретного занятия.

Как показывает модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) [1], использование методов и технологий традиционного обучения в цифровой образовательной среде не приводит к достижению таких же планируемых результатов. Изменение средств обучения влечет за собой изменение педагогических технологий. В цифровой образовательной среде необходимо использовать технологии электронного обучения.

Целью исследования являлись обоснование и экспериментальная проверка технологического подхода к формированию ИКТ-компетентности будущих учителей.

Для достижения поставленной цели использовались общенаучные методы теоретического исследования (анализ научной литературы, обобщение, систематизация, классификация, аналогия, синтез); методы эмпирического исследования: педагогический эксперимент и анкетирование; качественный и количественный анализ результатов; методы статистической обработки.

В исследовании приняли участие 50 бакалавров и магистров Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Для разработки диагностических материалов была использована модель оценки ИКТ-компетенций [7], включающая в себя три блока заданий, направленных на измерение общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Результаты исследования. При проектировании урока с использованием инструментов и сервисов цифровой образовательной среды необходимо применять педагогические технологии, учитывающие ее специфику. К таким технологиям относятся: интерактивные технологии, технологии дистанционного обучения, технологии смешанного обучения, игровые технологии (геймификация), технологии сетевого взаимодействия, технологии формирующего оценивания.

Опираясь на технологию дистанционного обучения, мы разработали технологическую карту урока, включающую в себя четыре этапа: целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный. Эти этапы легли в основу содержания дисциплины «Организация учебного процесса в цифровой образовательной среде» для бакалавров и магистров педагогического образования. Дисциплина состоит из четырех модулей и построена по конструктивистской модели. Итоговым проектным заданием по дисциплине является проведение цифрового урока на основе разработанной технологической карты. Студенты проводят уроки в своей группе, моделируя учебный процесс и осуществляя взаимное ролевое обучение. В течение уроков студенты не только выполняют роль школьников, но и осуществляют взаимооценку уроков друг друга. Самоанализ проведенного занятия проходит с опорой на технологическую карту. Обсуждение урока осуществляется на основе критериев качества цифрового занятия [13].

Результаты диагностики ИКТ-компетентности будущих учителей продемонстрировали эффективность использования технологического подхода при подготовке студентов к организации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Участники педагогического эксперимента были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. У студентов экспериментальной группы было проведено обучение по дисциплине «Организация учебного процесса в цифровой образовательной среде». Студенты контрольной группы такое обучение не проходили. Диагностика ИКТ-компетентности была проведена в рамках студенческой дистанционной Олимпиады «Электронные образовательные технологии». Тестирование осуществлялось на платформе Moodle (https://moodle.pspu.ru). Тест включал в себя 40 заданий на измерение общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентности. Время на выполнение заданий – 60 мин. Результаты оценивались по 100-балльной шкале.

В зависимости от количества набранных баллов определялся уровень сформированности ИКТ-компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Низкий уровень соответствовал 0–29 % набранных баллов, удовлетворительный – 30–50 %, базовый – 51–69 %, повышенный – 70–85 %, высокий – 86–100 %.

Среди участников Олимпиады были выбраны студенты 4–5 курсов бакалавриата и 1–2 курсов магистратуры педагогического образования. Результаты диагностики в разрезе контрольной (20 респондентов) и экспериментальной (20 респондентов) группы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности ИКТ-компетенций студентов экспериментальной и контрольной группы

Уровень сформированности ИКТ-компетенций	Студенты экспериментальной группы, %	Студенты контрольной группы, %
Низкий	0	10
Удовлетворительный	5	20
Базовый	10	40
Повышенный	45	20
Высокий	40	10

Сравнительный анализ результатов тестирования (см. табл. 1) позволяет сделать вывод о влиянии технологического подхода на формирование ИКТ-компетенций у будущего педагога.

Детализированный анализ итогов диагностической работы выявил трудности, с которыми столкнулись студенты экспериментальной группы при выполнении заданий. Наибольшие затруднения вызвали задания, связанные с использованием сквозных технологий НТИ на уроке (большие данные, искусственный интеллект, робототехника, технологии виртуальной и дополненной реальностей), а также с электронными дневниками и журналами. Выявленные профессиональные дефициты можно учесть при проектировании содержания и тематики элективных дисциплин учебного плана.

Заключение. Применение технологического подхода при подготовке будущего учителя к организации учебного процесса в цифровой образовательной среде является целесообразным. Использование технологической карты цифрового занятия как ориентировочной основы действий позволяет сформировать деятельностный и праксиологический компоненты ИКТ-компетенции студентов при условии сформированности профессиональных методических и проектных компетенций.

Литература

1. Puentedura R.R. SAMR: An Applied Introduction / R.R. Puentedura // Hippasus. – URL: http://www. hippasus.com/ (дата обращения: 25.03.2023).

2. 2021 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. – URL: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf (дата обращения: 25.03.2023).

3. Краснова Г.А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г.А. Краснова, Г.В. Можаева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2019. – 200 с.

4. Куприяновский В.П. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования / В.П. Куприяновский, В.А. Сухомлин, А.П. Добрынин и др. // International Journal of Open Information Technologies. – 2017. – Vol. 5. – No. 1. – P. 19–25.

5. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет. – М.: Корпоративный университет Сбербанка, 2018. – 136 с.

6. Основы проектирования современного урока / И.Н. Власова, Л.В. Женина, А.В. Худякова и др. – Пермь: Издательство Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2020. – 138 с.

7. Оценка ИКТ-компетенций педагогов. – URL: https://edu-monitoring.ru/оценка-икт-компетенций-2022/ (дата обращения: 25.03.2023).

8. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/ (дата обращения: 25.03.2023).

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педаго-

гическое образование» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf.

11. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Москва, 8 июня 2021 г.). – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2021. – С. 404–428.

12. Россия 2025: от кадров к талантам // The Boston Consulting Group. – М., 2017. – 72 с. – URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf/ (дата обращения: 25.03.2023).

13. Худякова А.В. Стандарт качества цифрового урока / А.В. Худякова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 26–28 мая 2021 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – Т. III. – С. 272–277.

УДК 37.01

К.П. Цицикашвили, магистрант,
С.А. Кремень, кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ КАК ЗАДАЧА ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. *В современном российском обществе наблюдается повышение интереса к педагогической профессии, ее статусу. Однако, несмотря на различные меры по привлечению молодых специалистов в школы, в стране наблюдается дефицит педагогических кадров, поэтому необходимо воспитывать у начинающих учителей осознание ценности своей профессии еще на этапе предпрофессиональной подготовки.* ***Цель исследования:*** *выявление взаимосвязи отношения школьников к профессии учителя и мотивации поступления в психолого-педагогические классы. В качестве* ***метода исследования*** *был использован опрос 84 учащихся 8–9 классов школ г. Смоленска. Исследование показало, что образ учителя, его труд в представлении школьников в целом носит позитивный характер, но в то же время ими отмечены негативные аспекты учительской профессии.*

Ключевые слова: *будущие учителя, психолого-педагогические классы, учитель, школьники, престиж учителя, педагог.*

K.P. Tsitsikashvili, Master's Student,
S.A. Kremen, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

FORMATION OF VALUE-BASED ATTITUDE TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AS A PRE-PROFESSIONAL ORIENTATION TASK

Abstract. *In contemporary Russian society a sustained interest in education, increased recognition of the status of the teacher is observed. Teacher-training programs are one of the popular directions for applicants. However, despite various measures taken to attract young teachers to schools, there is a shortage of schoolteachers in the country, therefore it is important to form future teachers' awareness of the value of their profession at the pre-vocational stage.* ***The aim of the study*** *is to identify the relationship between schoolchildren's attitudes to the teaching profession and their motivation to enroll in psycho-pedagogical classes. A questionnaire of the 84 schoolchil-*

dren of 8–9 grades in Smolensk was used as the main research ***method of the study****. The research showed that the image of teachers and their work is generally positive, but at the same time negative aspects of the teaching profession are highlighted.*

Keywords: *future teachers, psycho-pedagogical classes, teacher, schoolchildren, teacher prestige, educator.*

Введение. Объявление 2023 г. в России Годом педагога и наставника показывает признание особого статуса учителя, повышение престижа педагогической профессии [12]. Согласно исследованиям, за время приемной кампании 2022 г. количество абитуриентов, подавших заявление на педагогические направления подготовки, выросло в 1,5 раза по сравнению с прошлым годом [8]. Кроме того, в утвержденной правительством Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 г. говорится о развитии педагогической магистратуры с целью привлечения к обучению на педагогических специальностях людей, закончивших другие направления подготовки [9]. Популярность педагогической профессии объясняется также и определенной пользой педагогических навыков, полученных во время обучения [11].

Несмотря на то, что педагогическое образование признано на государственном уровне одним из ведущих факторов общественного развития, в последнее время наблюдается большая нехватка школьных учителей [4]. По словам президента Российской академии образования О.Ю. Васильевой, из всех поступивших на педагогические специальности в лучшем случае 30 % пойдет после окончания вуза в школу [7], но и там, столкнувшись с выгоранием [16] и тяжелыми условиями труда, уйдут и некоторые из этих учителей. Именно поэтому становится актуальным повышение эффективности работы в школах с целью выявления педагогически одаренных школьников и организации мероприятий по их предпрофессиональной ориентации на педагогическую профессию.

В такой ситуации важно начать формировать у потенциальных педагогов осознание ценности своей профессии, общественной значимости труда учителя еще на этапе допрофессиональной подготовки. Согласно дорожной карте Плана мероприятий по реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (на 2022–2024 гг.), утвержденного Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой 28 декабря 2022 г. № 16029п-П8, в 2023 г. в субъектах России планируется создать не менее 3 500 классов, в 2024 г. – не менее 5 000 классов, в том числе первые 18 классов откроются в Смоленской области. В этой связи нам представляется важным изучить, существует ли взаимосвязь между отношением школьников к педагогической профессии и мотивацией к обучению в психолого-педагогических классах.

Теоретический анализ литературы. В свете модернизации российского образования особенно актуальной становится проблема ранней профессионализации учащихся. Создание оптимальных условий для профессионального самоопределения старшеклассников является одной из важнейших задач школы. В старших классах школы вопросы профессионального самоопределения становятся самыми приоритетными для подростков. Успешность этого процесса зависит от различных факторов (доступности и престижа профессий, знаний

о положении профессий на рынке труда в данный момент, осознания собственного потенциала, личной предрасположенности) [2]. Однако в исследованиях по организации отбора в профильные психолого-педагогические классы вопросы профессиональной ориентации еще не до конца раскрыты.

В последние несколько лет в нашей стране происходит возрождение психолого-педагогических классов. Стоявший у истоков их создания К.Д. Ушинский, основоположник российской научной педагогики, подчеркивал, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально приготовленных к исполнению своих обязанностей» [14, с. 237].

Обучение в педагогическом классе помогает формированию интереса к педагогической профессии, способствует развитию устойчивой мотивации к трудовой деятельности в профессии и переходу на уровень личностно-волевого и деятельностно-практического профессионального самоопределения [15]. В исследовании Е.Ю. Брель и Л.Г. Смышляевой отмечено, что новый подход к организации школьных психолого-педагогических классов базируется, прежде всего, на педагогических способностях и педагогической направленности личности, индивидуализированном подходе к построению педагогически ориентированной карьерной стратегии школьника [3].

Важнейшими результатами деятельности психолого-педагогических классов являются не только развитие у школьников знаний в области педагогической деятельности и формирование их профессионально ориентированных представлений, но и воспитание граждан своей страны, культурных и образованных людей, которые ценят педагогическую деятельность как социальную ценность и мотивированы на ее реализацию. Учитель будущего должен усиливать культурные смыслы образования, вдохновлять школьников и родителей, рефлексировать, творчески подходить к заданиям и признавать личностное достоинство, а также развивать социальный интерес у обучающихся [5].

Воспитание будущего учителя должно быть активным процессом, в котором школьники сами работают над своим развитием. Взращивание у себя склонности к педагогической профессии зависит от внутренних усилий личности, а не только от внешних факторов. Успешность этого процесса зависит от ценностей и убеждений каждой личности. По мнению И.Р. Гафурова, убеждения и ценности учителей имеют влияние на моральные и гражданские установки учеников и на эффективность учебного процесса, поэтому следует готовить учителей как активных педагогов, которые могут осознанно подходить к проектированию образовательного процесса и созданию ценностей, основываясь на своих социально-профессиональных убеждениях, личных качествах и жизненном опыте [6]. Реализуя Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [13], учителя должны быть готовы организовать педагогический процесс, опираясь на нравственную сопричастность к историческому наследию своей страны, и развивать у подрастающего поколения осмысленное отношение к социальным, культурным и технологическим процессам. То есть важно возвра-

щаться к духовно-нравственным ценностям российского образования, а особенно к их основной составляющей – ценности понимания [1].

Исследования показывают, что представления о хорошем и плохом учителе, которые были сформированы в школе, оказывают большое влияние на профессиональную самооценку и оценку педагогической деятельности коллег [10]. Таким образом, личностные и профессиональные ориентиры, сформированные в школе, играют важную роль в подготовке будущих учителей.

Цель исследования. Выявить взаимосвязь отношения школьников к профессии учителя и мотивации поступления в психолого-педагогические классы:

1. Какие факторы влияют на формирование ценностного отношения к профессии учителя у школьников?
2. Какие качества учителя вызывают у школьников наибольшее уважение и заинтересованность в профессии?
3. Как соотносится ценностное отношение к профессии учителя с академическими результатами и профессиональными планами будущих педагогов?
4. Как изменяется отношение школьников к профессии учителя после предпрофессиональной подготовки?

База исследования. В исследовании приняли участие 84 школьника 8–9 классов г. Смоленска. В выборку вошли учащиеся обоего пола (49 девочеки 35 мальчиков).

Методы исследования. В качестве метода исследования был использован опрос школьников, направленный на выявление их взглядов на учительскую профессию, ценностной составляющей их представлений о педагоге. Нами была составлена анкета, включающая в себя вопросы о сущности педагогической профессии, интересе к ней, намерении учиться в психолого-педагогических классах.

Данные собирались в течение двух недель, после чего были обработаны и проанализированы с помощью статистических методов (корреляционный, дисперсионный, регрессионный и факторный анализ).

Дополнительно был проведен анализ различных групп школьников (по полу, социально-экономическому статусу семьи и др.), чтобы выявить возможные различия в их ценностном отношении к профессии учителя и мотивации поступления в психолого-педагогические классы.

Результаты исследования. Результаты анализа полученных данных показывают, что коэффициенты регрессии для всех независимых переменных – «статус семьи», «образование родителей», «интерес к учебе», «отношение к учителям» и «степень согласия с утверждением “учитель – престижная профессия”» – являются статистически значимыми и положительно связаны с переменной «ценностное отношение к профессии учителя» ($F = 14{,}72$, $p < 0{,}001$). Тем самым все перечисленные факторы оказывают влияние на формирование ценностного отношения к профессии учителя.

Для выявления факторов, влияющих на ценностное отношение к профессии учителя и мотивацию поступления в психолого-педагогические классы у школьников, был использован факторный анализ. Мы предполагали, что фак-

торы, которые влияют на эти две переменные, могут быть связаны с общей мотивацией к обучению, качеством отношений с учителями и родителями, а также интересом к учебным предметам.

Результаты факторного анализа показали, что два фактора – «мотивация к обучению» и «отношение к учителям» – могут объяснить вариацию в ценностном отношении к профессии учителя и мотивации поступления в психолого-педагогические классы у школьников. Фактор «мотивация к обучению» имеет наибольший вес для переменной «мотивация поступления в психолого-педагогические классы», в то время как фактор «отношение к учителям» имеет наибольший вес для переменной «отношение к профессии учителя». Эти результаты могут помочь педагогам и школьным администраторам лучше понять, какие факторы могут повлиять на мотивацию школьников и их отношение к профессии учителя.

Кроме того, результаты регрессионного анализа, проведенного в данном исследовании, свидетельствуют о значимом влиянии успеваемости и мотивации поступления в психолого-педагогические классы на ценностное отношение к профессии учителя. Успеваемость и мотивация поступления имеют положительную связь с ценностным отношением к профессии учителя ($p < 0,05$).

Что касается роли наставника в обществе, то практически все опрашиваемые ответили, что профессия учителя важна и необходима (52,3 %). Около 22,6 % школьников видят в педагоге наставника и друга. В то же время школьниками также упоминались и негативные аспекты учительской профессии. 57,1 % респондентов отметили низкую заработную плату педагогов, стрессовую составляющую профессии.

Согласно результатам опроса, качествами, которые более всего ценятся школьниками в учителе, являются доброта (58,3 %), справедливость (52,3 %), чувство юмора (51,2 %), образованность (47,6 %), коммуникабельность (45,2 %), терпеливость (42,8 %), отзывчивость (42,8 %), умение находить индивидуальный подход (40,4 %), участливость (35,7 %), любовь к профессии (33,3 %), активность (31,1 %), умение использовать новейшие технологии (26,1 %), любовь к детям (23,8 %), ответственность (19,04 %), педагогический такт (17,8 %), трудолюбие (15,4 %), дисциплинированность (11,9 %), требовательность (10,7 %), волевые качества (9,5 %), практическая подготовленность (7,1 %), настойчивость (4,7 %), строгость (2,4 %).

Проведенный корреляционный анализ был направлен на выявление связи между отношением школьников к профессии учителя и их мотивацией поступления в психолого-педагогические классы. Полученный коэффициент корреляции оказался статистически значимым ($r = 0,73$, $p < 0,001$), что указывает на наличие положительной связи между отношением к профессии учителя и мотивацией поступления в психолого-педагогические классы. Таким образом, наши результаты подтверждают гипотезу о том, что формирование ценностного отношения к профессии учителя может повысить мотивацию школьников к выбору профессионального пути в сфере образования.

Для проверки различий в ценностном отношении к профессии учителя и мотивации поступления в психолого-педагогические классы между группами

школьников (мальчиками и девочками) был проведен дисперсионный анализ. Результаты анализа показали, что существуют статистически значимые различия в отношении к профессии учителя между мальчиками и девочками ($F = 6{,}28$, $p < 0{,}05$). В частности, мальчики ($M = 6{,}8$, $SD = 1{,}9$) оценили профессию учителя выше, чем девочки ($M = 5{,}6$, $SD = 2{,}3$). Однако, в отношении мотивации поступления в психолого-педагогические классы не было обнаружено статистически значимых различий между группами школьников ($F = 0{,}94$, $p > 0{,}05$). Таким образом, наши результаты подтверждают гипотезу о существовании различий в ценностном отношении к профессии учителя у мальчиков и девочек, но не подтверждают гипотезу о существовании различий в мотивации поступления в психолого-педагогические классы между этими группами школьников.

В результате множественного анализа было выявлено, что ценностное отношение к профессии учителя значимо связано с желанием поступить в педагогический класс ($r = 0{,}5$, $p < 0{,}01$), что указывает на то, что чем более позитивно школьники относятся к профессии учителя, тем больше вероятность, что они заинтересованы в поступлении в педагогический класс. Средний балл за прошлый учебный год также значимо связан с желанием поступить в педагогический класс ($r = 0{,}4$, $p < 0{,}01$), что указывает на то, что школьники с более высокими академическими результатами также более склонны к обучению в педагогическом классе. Однако ценностное отношение к профессии учителя незначимо связано со средним баллом за прошлый учебный год ($r = 0{,}1$, $p > 0{,}05$).

Таким образом, анализ полученных данных показал, что у школьников, которые более позитивно относятся к профессии учителя и имеют более высокие академические результаты, есть более высокая вероятность заинтересоваться поступлением в педагогический класс.

Из проведенного среди школьников опроса выяснилось, что 66,7 % изменили свое отношение к профессии учителя после прохождения предпрофессиональной ориентации, а 40,4 % из них начали рассматривать профессию учителя как возможную карьеру. Это может указывать на то, что предпрофессиональная ориентация помогла им более полно и объективно рассмотреть эту профессию и ее преимущества.

Однако у 29,7 % не отмечается никаких изменений в их отношении к профессии учителя после прохождения предпрофессиональной ориентации, что может свидетельствовать о том, что предпрофессиональная ориентация не всегда является эффективным средством изменения отношения к профессии учителя, или же это может быть связано с другими факторами, такими как индивидуальные предпочтения и интересы.

Заключение. Результаты исследования показали, что большинство школьников осознают ценность труда учителя и около половины опрошенных имеют высокую мотивацию к поступлению в психолого-педагогические классы. Однако, несмотря на то что школьники в целом имеют позитивное представление о профессии учителя, они в то же время высказываются о некоторых негативных аспектах этой профессии.

Для формирования ценностного отношения к профессии учителя нами предлагается методика предпрофессиональной ориентации, рассчитанная на учеников 8–9 классов и имеющая своей целью воспитание уважения к труду учителя, его значимости и привлечение учащихся к обучению в профильных классах. Она включает следующие мероприятия, разделенные на три блока:

1. Изучение личности школьника:

а) диагностика личностных качеств, выявление склонностей и способностей к педагогической профессии.

2. Профессиональные пробы под руководством педагогов:

а) проведение профессиональных проб для учащихся 8–9 классов;

б) организация мастер-классов учителями-профессионалами, где ученики получают практические навыки и опыт, связанные с преподаванием и обучением;

в) проведение специальных уроков, на которых ученики знакомятся с профессией учителя, ее значимостью для общества;

г) издание педагогической газеты или журнала, где ученики рассказывают о своих учителях и их заслугах, а также обсуждают актуальные проблемы образования и роль учителя в этом процессе.

3. Сотрудничество с педагогическим вузом:

а) факультативное посещение занятий со студентами-педагогами в университете, что поможет школьникам получить более полное представление о теоретической составляющей педагогического образования;

б) организация профориентационных мероприятий, на которых ученики могут получить информацию о направлениях педагогической специальности, которые предлагают российские вузы, в частности вузы города, где проживают ученики, а также о том, какие навыки необходимы для того, чтобы стать успешным учителем, какие предметы нужно сдавать в ЕГЭ, какие творческие испытания проходить;

в) организация встреч с молодыми выпускниками педагогических вузов, которые поделятся своим опытом работы и расскажут о том, почему они выбрали данную профессию. Опыт молодых людей, более близкий школьникам в силу их возраста, позволяет делать такие беседы более эффективными.

Результаты исследования могут быть использованы для привлечения школьников к обучению в профильных психолого-педагогических классах. Полученные результаты могут быть полезными для школьников, учителей, школьных психологов и родителей, которые могут использовать эти данные для поддержки и развития интереса учащихся к профессии учителя и для помощи в выборе профессии в будущем.

Литература

1. Басюк В.С. Непрерывность педагогического образования: культурологический аспект / В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 3–14.

2. Бесклубная А.В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии: автореф. дис канд. пед. наук / А.В. Бесклубная. – Н. Новгород, 2013. – 20 с.

3. Брель Е.Ю. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов / Е.Ю. Брель, Л.Г. Смышляева // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 95–110.

4. Валеева Р.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Р.А. Валеева, Г.Г. Парфилова, И.Д. Демакова и др. // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 169–186.

5. Врублевская Е.Г. Личностные результаты образования в психолого- педагогических классах / Е.Г. Врублевская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1. – С. 78–88.

6. Гафуров И.Р. Ценностные ориентиры российского учителя: современные задачи педагогического образования / И.Р. Гафуров, А.М. Калимуллин, Г.И. Ибрагимов // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении. – М.: Экон-Информ, 2020. – С. 144–151.

7. Есть ли в России новый Ушинский? Интервью президента РАО Ольги Васильевой // РИА Новости. – URL: https://ria.ru/20220208/olga_vasileva-1771476669.html/ (дата обращения: 17.01.2023).

8. Количество заявлений на поступление в педвузы выросло в 1,5 раза в сравнении с прошлым годом // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: https://edu.gov.ru/press/5878/kolichestvo-zayavleniy-na-postuplenie-v-pedvuzy-vyroslo-v-15-raza-v-sravnenii-s-proshlym-godom/ (дата обращения: 17.01.2023).

9. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. // Учительская газета. – URL: https://ug.ru/konczepcziya-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/ (дата обращения: 19.02.2023).

10. Кремень С.А. Представления о будущей профессии студентов-первокурсников как основа формирования профессиональной идентичности учителя / С.А. Кремень, К.П. Цицикашвили // Учитель и время: сборник научных статей. – 2022. – № 17. – С. 47–53.

11. Министр просвещения России обсудил со студентами МГПУ возможности, которые откроет для учителей Год педагога и наставника // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: https://edu.gov.ru/press/6458/ministr-prosvescheniya-rossii-obsudil-so-studentami-mgpu-vozmozhnosti-kotorye-otkroet-dlya-uchiteley-god-pedagoga-i-nastavnika/ (дата обращения: 19.02.2023).

12. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/ (дата обращения: 29.01.2023).

13. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019/ (дата обращения: 20.04.2023).

14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 439 с.

15. Хуторской А.В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей / А.В. Хуторской // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 51–64.

16. Заир-Бек С.И. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Анчиков. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – 44 с. – (Мониторинг экономики образования; № 15 (32)).

УДК 378.147

У.Г. Чернова, учитель,
Общеобразовательная школа «Университетская»
Елабужского института (филиала)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия

АССИСТЕНТ УЧИТЕЛЯ – НОВЫЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БУДУЩЕГО

Аннотация. Проблема исследования. *Несмотря на то, что на протяжении всей истории процесс преподавания был для многих важным профессиональным и интеллектуальным занятием, в настоящее время многие молодые учителя решают покинуть школы и начать профессиональную деятельность в других областях. Это приводит к огромной проблеме – основному риску для всей системы образования – недостатку кадров. По оценке РАНХиГС, в стране не хватает около 250 тыс. педагогов [1]. Основными причинами такого решения служат низкие заработные платы, уровень стресса, эмоциональное выгорание и переизбыток документации для отчетности. Но мы хотим затронуть тему именно студентов, выпускников педагогических вузов и молодых педагогов. Почему выпускники не торопятся идти в школу, что их останавливает? Если обратиться к данным исследования института образования Высшей школы экономики, то начинающие специалисты в возрасте до 25 лет составляют 6,4 % в государственных/муниципальных школах и 5,4 % в частных школах [3]. Данная статистика показывает, что в ближайшее время может быть острая нехватка учителей в школах. Чтобы сдержать процесс ухода молодых учителей, следует рассмотреть способы устранения этой проблемы.*

Таким образом, ***целью данного исследования*** *являются анализ и оценка возможностей ассистента учителя, а также обеспечение молодым учителям возможности достижения более высокого уровня профессионализма и занятости.* ***Методы исследования:*** *теоретические методы, с помощью которых анализировалась различная литература. Также были проведены интервью и анкетирование 25 студентов-ассистентов 4–5 курса Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета.* ***Выводы и рекомендации****. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что проект «Ассистент учителя» подходит для улучшения уровня профессионализма и продуктивности молодых учителей.* ***Результаты исследования*** *могут быть использованы для дальнейшего внедрения таких программ и проектов в другие учебные заведения и курсы подготовки учительских кадров.*

Ключевые слова: *ассистент/помощник учителя, тьютор, активные участники образовательного процесса, молодые учителя.*

U.G. Chernova, Teacher,
General Education School "University"
of Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

TEACHER'S ASSISTANT – A NEW STAGE OF TEACHER TRAINING OF THE FUTURE

Abstract. The problem of research. *Despite the fact that throughout history, the teaching process has been an important professional and intellectual activity for many, currently many young teachers decide to leave schools and start professional activities in other fields. This leads to a huge problem – the main risk for the entire education system – a shortage of personnel. Accord-*

ing to the RANEPA, there are about 250 thousand teachers missing in the country [1]. The main reasons for this decision are low wages, stress levels, emotional burnout and an overabundance of documentation for reporting. But we want to touch on the topic of students, graduates of pedagogical universities and young teachers. Why are graduates in no hurry to go to school, what stops them? If we turn to the research data of the Institute of Education of the Higher School of Economics, then novice specialists under the age of 25 make up 6.4 % in state/municipal schools and 5.4 % in private schools [3]. These statistics show that in the near future there may be an acute shortage of teachers in schools. In order to restrain the process of leaving young teachers, ways to eliminate these problems should be considered.

Thus, ***the purpose of this study*** *is to analyze and evaluate the capabilities of a teacher's assistant, as well as to provide young teachers with the opportunity to achieve a higher level of professionalism and employment.* ***Research methods:*** *theoretical methods, where various literature was analyzed. Interviews and questionnaires were also conducted with 25 assistant students of the 4th–5th year of the Yelabuga Institute (Branch) of Kazan (Volga Region) Federal University.* ***Conclusions and recommendations.*** *The conducted research allows us to conclude that the "Teacher's Assistant" project is suitable for improving the level of professionalism and productivity of young teachers.* ***The results of the study*** *can be used for further implementation of such programs and projects in other educational institutions and training of teachers.*

Keywords: *teacher's assistant/assistant, tutor, active participants in the educational process, young teachers.*

Профессия учителя является важным и ответственным делом. Сейчас роль учителя состоит не только в том, чтобы преподавать ученикам разные школьные предметы, но и в том, чтобы научить правильным жизненным принципам, пониманию культуры и истории развития мира и воспитать достойного человека.

Каждый учитель помнит свой первый день в школе – страх вперемешку с энтузиазмом. Но у многих данный энтузиазм угасает и ударяется о реальные проблемы школы. Не каждый молодой специалист может справиться со своим нарастающим страхом перед неизвестностью. И в конечном итоге молодой учитель уходит из школы. Эту проблему следует решать уже на начальном этапе, а именно тогда, когда студент педагогического вуза еще думает о своей будущей профессии.

В нашем городе находится педагогический вуз – Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, который каждый год выпускает около 600–800 потенциальных учителей. Несмотря на это, в школах Елабуги чувствуется нехватка педагогов по некоторым предметам. Возможно, виной этому являются боязнь неизведанного, сомнения в своих знаниях и страх перед целым классом детей и даже их родителями. Обычно все это происходит от недостатка практики. Основываясь именно на этом, в 2020–2021 уч. г. Елабужский институт КФУ в сотрудничестве с общеобразовательной школой «Университетская» решил изменить подготовку студентов к предстоящей профессии. К традиционному формату педагогической практики была добавлена такая вакансия – ассистент учителя.

Вначале слово «ассистент» вызвало много вопросов, кто-то даже предположил, что это то же самое, что и тьютор. Но различия между ними есть. Если у тьютора должно быть высшее образование, то для ассистента это не обязательно. Существенная разница между ними заключается в содержании их рабо-

ты. Ассистент занимается «включением» ученика в учебную деятельность, обеспечивает ребенку доступную среду в непосредственном контакте с ним. Тьютор же занимается созданием и реализацией индивидуальных образовательных программ, взаимодействием учебных программ и следит за качеством и эффективностью выбранного образовательного маршрута [2].

В общеобразовательной школе «Университетская» ассистентам отводилась еще более «включенная» роль. Они стали активными участниками образовательного процесса. В течение года ассистенты каждую неделю приходят в закрепленными за ними класс, чтобы оказывать помощь учителю на уроке и вне урока. Уже в первый год внедрения данной системы ассистентами захотели стать около 100 студентов. И с каждым годом количество желающих только растет. Однако предпочтение отдается ответственным и целеустремленным студентам предпоследних и последних курсов. Эти студенты уже прошли в университете методику преподавания, некоторые из них успели пройти и педагогическую практику, поэтому сложностей с ними не должно быть.

Ассистент продолжает так же учиться, но два-три часа в неделю должен посещать уроки в школе (количество часов зависит от школьного предмета), т. е. учебный процесс студента никак не страдает и при этом он получает колоссальный опыт. Кроме опыта каждый студент получает сертификат о прохождении проекта «Ассистент учителя» и небольшую надбавку к стипендии.

Ассистенты включились в работу тем, что вначале вели определенный этап урока, дополнительные занятия, секционную работу. Педагогам всегда необходима помощь в организации качественного образовательного процесса. Но почти никогда этой помощи нет. Ассистенты восполнили этот недостаток. Благодаря делегированию задач ассистенты могли проверить работы обучающихся, дополнительно поработать с отстающими либо, наоборот, с одаренными детьми в классе. Более того, благодаря своим знаниям и креативности они и сами в силах подсказать опытному педагогу методические новшества, инновации, например, как лучше внедрить элементы цифрового обучения. Еще на этапе оснащения кабинетов Университетской школы в 2020 г. по рекомендации ректора КФУ И.Р. Гафурова было предусмотрено, что за учительским столом должны стоять два кресла – для педагога и его ассистента. При отсутствии учителя по причине болезни ассистент может его подменить, что позволит не оставлять пробелов в часах школьной программы. Таким образом, студенты Елабужского института КФУ делают первые уверенные шаги в профессии, которая становится для них более понятной и близкой.

Обучающиеся относятся к ассистенту учителя с особым уважением и любовью. Иногда материал, заданный ассистентом, ученики усваивают даже лучше, чем при подаче учителя. Более того, как показал опыт, при наличии ассистента учителя на уроке обучающиеся легко переключают внимание с одного задания на другое, стремятся найти больше информации и ведут себя более сконцентрированно, так как знают, что в классе находятся два педагога.

К концу года навыки ассистентов учителей повысились. Они постоянно следили за тем, как они могут оказать учителям и ученикам наибольшую помощь. Учителя высоко оценили их инициативность, так как со временем асси-

стенты уже перестали ждать указаний. Каждый ассистент познакомился и продолжает знакомиться с уникальным стилем преподавания своего учителя и методами управления классом. А учителя, в свою очередь, передают ассистентам свои знания не только по поводу преподавания, но и по поводу работы с документацией. При обычной педагогической практике планы уроков даются в готовом виде, а при работе с ассистентом учитель подробно объясняет, как работать с планами уроков и обращаться с электронным журналом.

Начиная с 2020 г. выпустились уже два потока ассистентов учителя. В ходе опроса 25-и ассистентов учителя выяснилось, что 20 из них остались в сфере образования: 14 – в общеобразовательных школах, а 6 – в средних профессиональных и высших профессиональных образовательных учреждениях. Более того, в ходе интервью бывший ассистент учителя Анна, которая сейчас работает в общеобразовательной школе г. Елабуги, отметила, что именно опыт работы ассистентом в Университетской школе стал для нее определяющим фактором выбора профессии учителя.

В 2022–2023 уч. г. проект «Ассистент учителя» продолжился, но претерпел некоторые изменения. Если в первый год реализации данного проекта по каждому предмету на каждый класс приходился один ассистент, то сейчас он прикреплен к параллели. В каждом классе по две параллели. Это сделано с учетом того, что классы бывают разные – с разным уровнем знаний, умений и поведения. Теперь ассистент уже может их сравнивать и, возможно, даже выявлять проблемы и предлагать пути их решения.

Важным моментом является то, что ассистенты развивают хорошие отношения не только с учениками и «своим» учителем, но и другими педагогами. Такое сотрудничество эффективно для достижения намеченных результатов обучения. А главным показателем является то, что большинство ассистентов, которые прошли такой путь ознакомления со школой, устроились на работу учителем. Из этого можно сделать вывод, что молодых учителей пугает не что иное, как отсутствие практики и реального опыта. Проект «Ассистент учителя» может познакомить будущих учителей с настоящими реалиями современной школы.

Литература

1. В российских школах не хватает учителей: как восполнить дефицит // Газета.ru. – URL: https://www.gazeta.ru/social/2021/07/14/13733882.shtml?updated/ (дата обращения: 10.09.2022).

2. Довбыш С.Е. Профессиональная деятельность тьютора и ассистента учителя при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Е. Довбыш, Е.Б. Колосова, А.А. Аринушкина // Человек и образование. – 2018. – № 1. – С. 66.

3. Нагрузка учителей онлайном прирастать будет – только 16 % преподавателей готовы продолжать работать в школе без подработок // Институт образования НИУ ВШЭ. – URL: https://ioe.hse.ru/news/606138911.html/ (дата обращения: 10.09.2022)

УДК 37.015.3

О.Е. Чистякова, кандидат психологических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Аннотация. Проблема исследования. *Мотивация – один из основополагающих критериев педагогической деятельности. Проблемами исследования профессиональной деятельности педагогов занимались многие отечественные ученые – И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др. Существуют определенная специфика и особенности мотивации профессионального труда педагогов, осуществляющих свою деятельность в городских и сельских школах. В настоящее время пристального внимания заслуживают комплексное изучение и анализ особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов, работающих в городских и сельских общеобразовательных учреждениях. Школа, находящаяся в городе, имеет серьезные отличия от сельской школы. Эти отличия наблюдаются по ряду признаков и факторов, которые оказывают влияние на мотивацию профессиональной деятельности педагогов. Современная школа, находящаяся в сельской местности, представляет собой один из факторов развития поселка или деревни. В ней наблюдается целый ряд проблем. Одной из таких проблем является нехватка педагогов.* ***Целью исследования*** *является изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов сельских и городских школ.* ***Методы исследования:*** *тестирование, в частности, были отобраны следующие методики: методика В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой и А.А. Реана, направленная на изучение факторов привлекательности профессии; методика К. Замфир в модификации А.А. Реана, позволяющая изучить мотивацию профессиональной деятельности; методика Т.Л. Бадоева, диагностирующая структуру мотивов трудовой деятельности; методика Т.Н. Сильченковой, позволяющая выявить мотивы выбора педагогической профессии. Для проверки гипотезы исследования использованы методы математической статистики (непараметрический критерий для независимых выборок U Манна – Уитни и критерий углового преобразования φ Фишера). В исследовании приняли участие 35 учителей, осуществляющих педагогическую дельность в сельских школах, и 35 учителей, работающих в городских школах.* ***Выводы и рекомендации.*** *Исследование позволило выявить как общие, так и различные факторы привлекательности профессии, значимые мотивы профессиональной деятельности, факторы, влияющие на удовлетворенность трудом и мотивы выбора педагогической профессии у педагогов городских и сельских школ. Полученные в ходе исследования факты могут быть использованы для выстраивания оптимизирующей работы, направленной на повышение мотивации профессиональной деятельности педагогов как городских, так и сельских школ. Возможно использование результатов исследования на курсах повышения квалификации педагогических кадров и администрации образовательных учреждений.*

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, мотивация, педагог, сельская и городская школа.*

O.E. Chistyakova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russia

Abstract. Research problem. *One of the most important components of pedagogical activity is its motivation. Many domestic scientists dealt with the issues of studying the professional activities of teachers – I.A. Zimnyaya, E.P. Ilyin, A.A. Rean, V.A. Slastenin, etc. There is a certain specificity and peculiarities of the motivation of the professional activity of teachers in urban and rural*

schools. At present, an integrated approach is required to study and analyze the peculiarities of the motivation of the professional activity of teachers in urban and rural schools. An urban school differs from a rural school in a number of features and factors that influence the motivation of teachers' professional activities. The modern rural school is one of the factors in the development of a village or town. Currently, there is a shortage of teachers in rural schools. The state motivates teachers to work in small rural schools (programs and a strategy for developing the scientific and professional potential of teachers in rural schools are being developed, the necessary conditions are being created for the professional development of teachers, etc.). ***The purpose of the study*** *is to study the features of the motivation of the professional activity of teachers in urban and rural schools.* ***Research methods:*** *testing: the method of "Studying the factors of the attractiveness of the profession" (V.A. Yadov, modified by N.V. Kuzmina, A.A. Rean); methodology "Studying the motivation of professional activity" (K. Zamfir, modified by A.A. Rean); methodology "Diagnostics of the structure of motives of labor activity" (T.L. Badoev); methodology "Motives for choosing a teaching profession" (T.N. Silchenkova). To test the research hypothesis, methods of mathematical statistics were used (nonparametric Mann – Whitney U-test and Fisher's test). The sample consisted of 70 respondents. Of these, 35 people are rural teachers, 35 people are city teachers.* ***Conclusions and recommendations.*** *It was revealed that there are both general and different factors of the attractiveness of the profession, significant motives for professional activity, factors influencing job satisfaction and motives for choosing a teaching profession among teachers in urban and rural schools. The results obtained in the course of the study can be used to build optimizing work aimed at increasing the motivation of the professional activities of teachers in both urban and rural schools. It is possible to use the results of the study in advanced training courses for teaching staff and the administration of educational institutions.*

Keywords: *professional activity, pedagogical activity, motivation, teacher, rural and urban school.*

Введение. Во все времена педагог – это тот человек, на которого ложится огромная ответственность за развитие и воспитание будущих граждан страны. Данная ответственность проявляется в профессиональной деятельности педагога и той роли, которую он играет в образовательном процессе. Специфика профессиональной деятельности педагога определяется уровнем его квалификации, профессионализмом, знаниями, накопленным опытом. Особое значение имеет исследование специфики профессиональной деятельности педагогов из городских и сельских школ, в частности их мотивации, мотивов профессиональной деятельности, привлекательности профессии и удовлетворенности ею.

Теоретический анализ литературы. Проблемами исследования профессиональной деятельности педагогов занимались многие российские ученые – И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.А. Реан, В.А. Сластенин и др. В настоящее время пристального внимания заслуживают комплексное изучение и анализ особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих деятельность в городских и сельских общеобразовательных учреждениях.

Сельская школа по ряду признаков и факторов отличается от городской. Данные факторы оказывают существенное влияние на реализацию профессиональной педагогической деятельности [1]. Специфической особенностью сельских школ является их малокомплектность. В таких школах учитель владеет полной информацией о семье ребенка, особенностях семейного воспитания, условиях жизни ребенка в семье, за пределами образовательного учреждения. Для педагога данные факторы играют ключевую роль в том, чтобы лучше понять проблемы детей, поддержать их в нужный момент, дать необходимый со-

вет или направить при решении трудной задачи. Одной из особенностей, отличающих школу, находящуюся в сельской местности, от городской школы, является ее территориальная удаленность [2]. Следующая особенность сельских школ – недокомплект учителей, преподающих школьные дисциплины, поэтому одному учителю приходится одновременно вести несколько предметов. Это способствует быстрому выгоранию в профессии и, как следствие, является одним из факторов, снижающих мотивацию профессиональной деятельности.

Следует отметить ряд положительных моментов, отличающих сельскую школу от городской. Чаще всего сельская школа является малокомплектной, следовательно за счет малой наполняемости школьниками у учителей в такой школе больше возможностей осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику, прорабатывать задания, которые вызывают сложности или недопонимание. В сельской местности общение учителей с обучающимися может осуществляться не только в стенах школы, но и за ее пределами, благодаря чему может образоваться дружный коллектив для общения, обучения и воспитания [5].

Еще раз подчеркнем особенности профессиональной деятельности педагогов сельских и городских школ. Данные особенности выражаются в специфике организации педагогической деятельности и условий труда. На деятельность сельских и городских учителей оказывают влияние разные условия жизни (например, отдаленность сельских школ) и работы (например, материально-техническое оснащение сельских школ, работа в две смены в городских школах, большая наполняемость классов учениками).

Целью исследования является изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов сельских и городских школ.

База исследования. В исследовании приняли участие 35 учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в сельских школах Селемджинского района Амурской области, и 35 учителей, работающих в городских школах г. Благовещенска (Амурская область).

Методы и методики исследования: теоретические – анализ психологической и педагогической литературы, анализ, сравнение; эмпирические – тестирование; качественный и количественный анализ данных с использованием методов математической статистики.

Результаты исследования. По методике «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой и А.А. Реана установлено, что для учителей, работающих в сельских школах, значимыми факторами привлекательности профессии выступают: профессия – одна из важнейших в обществе (коэффициент – 1,03), работа соответствует характеру (коэффициент – 0,83) и требует постоянного творчества (коэффициент – 0,81). Для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах, значимыми факторами привлекательности профессии выступают: профессия – одна из важнейших в обществе (коэффициент – 1,34), возможность самосовершенствоваться (коэффициент – 0,77), работа соответствует способностям (коэффициент – 0,54) (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ факторов привлекательности педагогической профессии

Факторы привлекательности педагогической профессии	Коэффициент значимости	
	Сельские педагоги	Городские педагоги
Профессия – одна из важнейших в обществе	1,01	1,34
Работа с людьми	0,67	0,45
Работа требует постоянного творчества	0,81	0,47
Работа не вызывает переутомления	0,65	0,51
Большая зарплата	0,76	0,67
Возможность самосовершенствоваться	0,48	0,77
Работа соответствует моим способностям	0,71	0,54
Работа соответствует моему характеру	0,83	0,49
Небольшой рабочий день	0,32	0,52
Отсутствие частого контакта с людьми	0,12	0,16
Возможность достичь социального признания, уважения	0,56	0,38

Исследование мотивации профессиональной деятельности у учителей сельских и городских школ позволило установить ряд особенностей: у 68 % учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в сельских школах, выражена внутренняя мотивация. Внешняя положительная мотивация, которая проявляется в ориентации педагогов на стимулы (одобрение со стороны руководства, поощрение), выражена у 17 % учителей, работающих в сельских школах. Внешняя отрицательная мотивация, которая выражается в избегании критики, осуждения со стороны администрации школы, родителей или учащихся, выражена у 9 % сельских учителей.

У 71 % педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах, выражена внутренняя мотивация. Внешняя положительная мотивация, которая проявляется в ориентации учителей на поощрение, одобрение со стороны администрации школы, родителей или учащихся, выражена у 11 % учителей, работающих в городских школах. Внешняя отрицательная мотивация, которая выражается в избегании критики, осуждения со стороны администрации школы, родителей или учащихся, выражена у 9 % городских учителей (рис. 1).

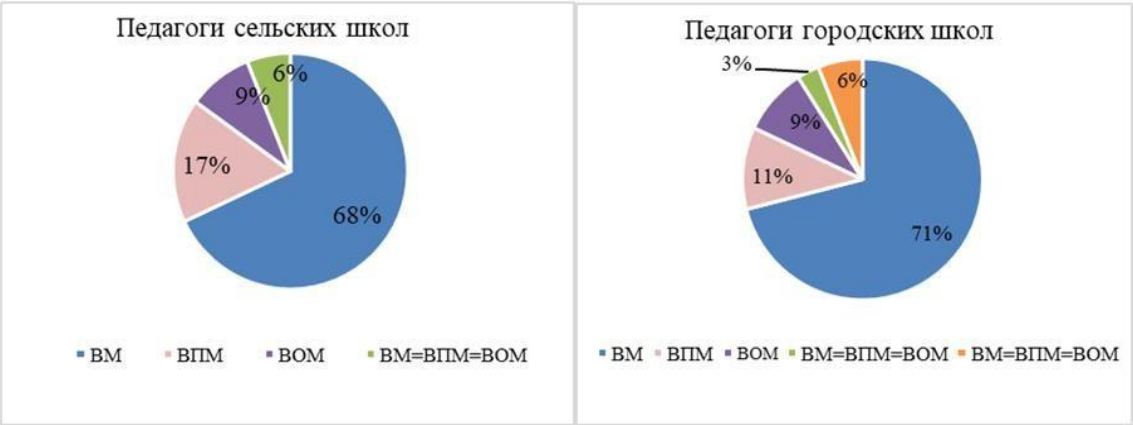


Рис. 1. Сравнительный анализ мотивации профессиональной деятельности

Учителя, осуществляющие педагогическую деятельность в сельских школах, наиболее удовлетворены санитарно-гигиеническими условиями, также возможностью творчества в процессе работы и видом трудовой деятельности. Учителя, осуществляющие педагогическую деятельность в городских школах, к важным факторам удовлетворенности трудом относят возможность творчества в процессе работы, установление позитивных взаимоотношений с коллегами и вид трудовой деятельности (в данном случае педагогической).

По методике «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Л. Бадоева мы получили следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ факторов, влияющих на удовлетворенность трудом

Факторы, влияющие на удовлетворенность трудом	Сельские педагоги	Городские педагоги
Значимость профессии	54	53
Престижность профессии	36	22
Вид трудовой деятельности	72	55
Организация труда	65	40
Санитарно-гигиенические условия	83	43
Размер заработной платы	30	25
Возможность повышения квалификации	53	51
Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников	68	35
Взаимоотношения с коллегами	63	66
Потребность в общении и коллективной деятельности	65	54
Потребность в реализации индивидуальных особенностей	70	43
Возможность творчества в процессе работы	79	67
Удовлетворенность работой в целом	69	55

В таблице 3 представлены сравнительные результаты исследования мотивов выбора профессии по методике Т.Н. Сильченковой, занимающих доминирующие позиции у учителей сельских и городских школ.

Для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в сельских школах, основными мотивами выбора педагогической профессии выступают: желание обучать (4,7 балла), интерес к предмету (4,6 балла), стремление посвятить себя воспитанию детей (4,2 балла). Для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах, основными мотивами выбора педагогической профессии выступают: желание обучать предмету (4,2 балла), интерес к предмету (4,2 балла), осознание педагогических способностей (4,1 балла).

Таблица 3

Сравнительный анализ мотивов выбора педагогической профессии

Мотивы выбора педагогической профессии	Сельские педагоги (в баллах)	Городские педагоги (в баллах)
Интерес к данному предмету	4,6	4,2
Желание обучать данному предмету	4,7	4,3
Стремление посвятить себя воспитанию детей	4,2	3,7
Осознание педагогических особенностей	3,5	4,1
Желание иметь высшее образование	3,4	3,7
Представление о важности и престиже профессии	3,8	3,4
Стремление к материальной обеспеченности	4,1	3,7
Так сложились обстоятельства	2,3	1,1

Применение методов математической статистики позволило выявить ряд особенностей профессиональной деятельности педагогов городских и сельских школ. Доказано, что для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в сельских школах, значимыми факторами привлекательности профессии являются: соответствие работы характеру учителя ($\varphi_{эмп}$ = 2,75), творческий подход к работе ($\varphi_{эмп}$ = 2,71), возможность достичь социального признания и уважения благодаря педагогической деятельности ($\varphi_{эмп}$ = 2,25). Для учителей сельских школ значимыми факторами удовлетворенности трудом являются: санитарно-гигиенические условия ($\varphi_{эмп}$ = 3,59), потребность в реализации индивидуальных особенностей ($\varphi_{эмп}$ = 2,29), отношение администрации школы к труду и отдыху учителей ($\varphi_{эмп}$ = 2,17), вид трудовой деятельности ($\varphi_{эмп}$ = 1,96), организация труда ($\varphi_{эмп}$ = 1,92) и удовлетворенность работой в целом ($\varphi_{эмп}$ = 1,79); сельские учителя неудовлетворены отсутствием возможности повышать свою квалификацию ($\varphi_{эмп}$ = 1,92).

Для городских учителей главным фактором непривлекательности профессии является небольшая зарплата ($\varphi_{эмп}$ = 1,67). Для учителей городских школ значимым фактором удовлетворенности трудом является значимость профессии ($\varphi_{эмп}$ = 2,00); городские учителя неудовлетворены отношением администрации к труду и отдыху учителей ($\varphi_{эмп}$ = 4,13) и санитарно-гигиеническими условиями в школе ($\varphi_{эмп}$ = 2,92).

У педагогов сельских и городских школ не выявлено существенных различий в мотивации профессиональной деятельности, отсутствуют значимые различия во внутренних мотивах профессиональной деятельности, внешних положительных и внешних отрицательных мотивах профессиональной деятельности. Однако доказаны статистически значимые различия в их мотивации выбора педагогической профессии: сельские учителя при выборе профессии руководствовались желанием обучать своему предмету ($U_{эмп}$ = 211,5), интересом к своему предмету ($U_{эмп}$ = 205,0) и стремлением посвятить себя воспитанию детей ($U_{эмп}$ = 165,5). Для городских учителей мотивами выбора педагоги-

ческой профессии являются осознание педагогических способностей ($U_{эмп}$ = 178,00) и желание иметь высшее образование ($U_{эмп}$ = 124,5).

Заключение. Профессиональная деятельность педагогов школ, находящихся в сельской местности и в городе, имеет свои специфические особенности. Малочисленность сельских школ дает возможность более индивидуального обучения, что позволяет уделять учащимся больше внимания. В сельских школах многие учителя в связи с нехваткой кадров вынуждены вести не только свои, но и другие уроки, проходить переподготовку. Отдаленность населенных пунктов, в которых расположены сельские школы, ограничивает развитие сельских учителей, так как у них нет возможности посещать курсы повышения квалификации и обмениваться опытом. На селе меньше фонды библиотек и количество кружков, секций. Учителя сельских школ зачастую занимаются с детьми дополнительно, ведут кружки и секции, проводят консультации. В городской школе в отличие от сельской в классах большая наполняемость. Наладить дисциплину в классе с большим количеством учеников сложнее. В городе множество учреждений дополнительного образования, музеи, театры. Городские школы в большинстве случаев работают в две смены. За день учитель видит очень много учащихся. Необходимо проверять много тетрадей.

Для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в сельских школах, значимыми факторами привлекательности профессии являются: соответствие работы характеру учителя, творческий подход к работе, возможность достичь социального признания и уважения благодаря педагогической деятельности. Для учителей сельских школ значимыми факторами удовлетворенности трудом являются: санитарно-гигиенические условия, потребность в реализации индивидуальных особенностей, отношение администрации школы к труду и отдыху учителей, вид трудовой деятельности, организация труда и удовлетворенность работой в целом; сельские учителя неудовлетворены отсутствием возможности повышать свою квалификацию. Учителя из сельской местности при выборе профессии руководствовались желанием обучать своему предмету, интересом к преподаваемому предмету и стремлением посвятить себя воспитанию своих учеников.

Для учителей, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах, главным фактором непривлекательности профессии является небольшая зарплата. Для учителей городских школ значимым фактором удовлетворенности трудом является значимость профессии; городские учителя неудовлетворены отношением администрации к труду и отдыху учителей и санитарно-гигиеническими условиями в школе. Для городских учителей мотивами выбора педагогической профессии являются осознание педагогических способностей и желание иметь высшее образование.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что существуют особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов сельских и городских школ, подтвердилась частично. Существуют как общие, так и различающиеся факторы привлекательности профессии, значимые мотивы профессиональной деятельности, факторы, оказывающие достаточную степень влияния на удовлетворенность профессиональным трудом и мотивы выбора педагогической профессии у педагогов сельских и городских школ.

Литература

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).

2. Жуков Г.Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник / Г.Н. Жуков. – М.: Инфра-М, 2017. – 248 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2010. – 448 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности / Я.В. Мочалова // Актуальные проблемы развития науки и современного образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Белгород, 10 апреля 2017 г.) / отв. ред.: Л.В. Красовская, И.Б. Костина. – Белгород: Издательство Белгородского государственного университета, 2017. – С. 246–247.

6. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – С. 84–86.

7. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

УДК 377.8

Г.М. Шавалеева, аспирант, преподаватель,
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования,
г. Москва, Россия,
Можгинский педагогический колледж имени Т.К. Борисова,
г. Можга, Россия

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема целеполагания у студентов педагогического колледжа в процессе проектирования урока. Принимая во внимание затруднения студентов в ходе постановки цели и задач урока, определены факторы и условия, влияющие на формирование этой профессиональной компетенции.*

Ключевые слова: *проектирование, процесс обучения, урок, целеполагание, профессиональное развитие студентов педагогического колледжа, профессиональные компетенции.*

G.M. Shavaleeva, Postgraduate Student, Teacher,
Institute for Education Development Strategy
of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
Mozhginsky Pedagogical College named after T.K. Borisov,
Mozhga, Russia

GOAL-SETTING IN THE PROCESS OF TEACHING DESIGN AT A PEDAGOGICAL COLLEGE

Abstract. *The article deals with the problem of goal-setting among students of a pedagogical college in the process of designing a lesson. Taking into account the difficulties of students in*

setting the goals and objectives of the lesson, the factors and conditions affecting the formation of this professional competence are determined.

Keywords: *design, learning process, lesson, goal setting, professional development of pedagogical college students, professional competencies.*

Цифровая экономика, цифровая среда, новые цифровые технологии – эти словосочетания становятся привычными для современного общества. В лексиконе «цифровых» детей эти слова уже считаются общеупотребительными. Как мы замечаем, меняется и вектор современного образования. Он словно разворачивается в сторону электронных ресурсов обучения посредством дистанционного, смешанного обучения. В связи с этим в педагогике появилось понятие «цифровая дидактика». Кроме этого, в современном мире набирают обороты инклюзивное, семейное, домашнее обучение. В таких условиях вынужденно происходят обновления в дидактике. Появилось понятие «новая дидактика». И.М. Осмоловская справедливо полагает, что «дидактика должна развиваться, но на прочной основе классической и неклассической дидактики, не отказываясь от того, что наработано за долгие годы» [10, с. 30].

В связи с цифровой трансформацией современной системы образования, ее обновлением назрела проблема совершенствования подготовки будущих учителей, которая относится к числу наиболее актуальных для профессионального образования. Выпускнику педагогических учебных заведений необходимо обучать, развивать, воспитывать «цифровых» детей, способных фиксировать свое внимание на одном предмете не более восьми секунд [11, с. 23].

Реализация профессиональной подготовки современных учителей требует активного изучения круга вопросов, связанных прежде всего с достижением профессиональных компетенций у будущих специалистов. О.В. Гукаленко констатирует: «Подготовка высококвалифицированных специалистов, в том числе педагогических кадров, предполагает формирование целой системы профессиональных компетенций, универсальных навыков, а также личностных качеств, необходимых гражданину XXI в.» [3].

Согласно нормативным документам (ФГОС, Профстандарт), владение профессиональными компетенциями является одним из главных показателей квалификации педагога.

Проблема формирования и развития профессиональных компетенций у будущих учителей находится под пристальным вниманием исследователей-дидактов, ученых, методистов. В процессе подготовки будущих компетентных педагогов в проблемное поле входит факт о затруднении студентов грамотно проектировать процесс обучения. Как показывает практика, наспех и поверхностно спланированный урок, как правило, не приносит эффекта для формирования и развития личности учащегося. Целеполагание, прояснение всех последовательных этапов, осмысление деталей – все это гарантирует надлежащее качество урока.

По результатам опроса студентов педагогического колледжа выяснено, что во время практики пробных уроков на проектирование каждого урока затрачивается от 5 до 6 ч. Студенты утверждают, что начинают планирование

учебного занятия с формулировки цели, задач, а затем приступают к отбору содержания, его наполнению. Отбираются средства обучения, методы и приемы, формы контроля, самоконтроля и самооценки, образовательные технологии. При проектировании урока обращается внимание на связь с жизнью, связь теории и практики, личный опыт учащихся, мотивацию учеников, межпредметную и внутрипредметную связи. Учитываются условия здоровьесбережения обучающихся. Так начинается рождение урока – с его детального проектирования.

Понятие «проектирование» все более популяризируется в современной системе образования. Так, В.И. Загвязинский, рассуждая о проектировании, пишет, что это «разработка траектории движения к результату и конкретных шагов для его достижения» [4, с. 41]. В свою очередь, В.В. Краевский полагает, что «движение начинается с постановки цели. Цель – это представление о результате» [6, с. 215]. По мнению исследователей Ю.И. Глаголевой, И.В. Казанцевой и М.В. Бойкиной, «активно используемый в последнее время по отношению к уроку термин «проектирование» употребляется не случайно, так как данный подход помогает учителю рассматривать в качестве основной составляющей урока не столько свою деятельность, сколько деятельность учащихся» [2, с. 76].

В педагогической деятельности учителя одним из объектов проектирования является процесс обучения. В связи с этим обратим наше внимание еще на одно ключевое понятие – «процесс обучения». В. Оконь пишет: «Процесс обучения – упорядоченный во времени ход событий, включающий действия учителей и учащихся, направленные соответствующими целями и содержанием, а также учитывающий такие условия и средства обучения, которые служат проявлению требуемых изменений в учащихся» [9, с. 142]. Рассуждая метафорически, П.И. Пидкасистый сравнил процесс обучения со «спиралью, в каждом витке которой отражаются все стороны учебного процесса: цель – деятельность преподавания – средства преподавания и учения - деятельность учения – результат» [12, с. 153]. Следовательно, начальный виток спирали есть постановка цели. Соответственно, отправной точкой проектирования процесса обучения считается целеполагание – установление цели и задач урока.

Целеполагание – специально организованный процесс. С одной стороны, цель и задачи урока направлены на достижение образовательных результатов, обозначенных в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта к освоению образовательной программы, с другой – цель и задачи урока направляют вектор к отбору содержания учебного материала.

Целеполагание – процесс, при котором субъекты деятельности (педагог и обучающийся) определяют цель и задачи процесса обучения, которые задают представление о будущем результате деятельности, значит, имеют функциональный характер.

Проблему научно обоснованного целеполагания процесса обучения рассматривали исследователи В.П. Беспалько, Б.С. Блум, Д.Б. Дмитриев, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, Б.Ф. Ломов, Н.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, О.К. Тихомиров, А.В. Хуторской. По мнению Н.В. Кузьминой, одним из компонентов любой педагогической системы

является проектировочный компонент, суть которого составляют педагогические цели [8]. А.В. Хуторской характеризует цель как «предвосхищаемый результат деятельности» [15], а Ю.А. Конаржевский – как «заранее запрограммированный результат, на уровне урока определяющий характер взаимодействия учителя и учеников, отбор содержания, методов» [5]. В.В. Сериков считает, что цель – это «проект определенной социально-педагогической ситуации, обеспечивающей саморазвитие личности, ее ценностную ориентацию» [13]. В.В. Краевский рассматривает цель как одну из «главных характеристик деятельности», как одну из «составляющих триады: цель, средство, результат» [6, с. 207].

Проблема формирования целеполагания в профессиональной подготовке будущих педагогов раскрыта в трудах Н.М. Борытко, С.П. Рубинштейна, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, Г.Н. Сухобской, И.С. Якиманской. Научный обзор показал, что уровень развития процесса целеполагания на уроке выступает одним из ключевых показателей сформированности учебной деятельности. Переводя это в плоскость профессионального образования, можно утверждать, что для успешного овладения способностью грамотно ставить цель и задачи урока необходимо организовать учебную деятельность для обучения будущих педагогов этому умению. Г.О. Аствацатуров пришел к выводу, что «овладеть технологией целеполагания урока – значит ясно видеть перед собой предмет своей деятельности, тех, кого обучает учитель, взять на себя ответственность за получение прогнозируемых результатов» [1, с. 112–113].

Специально обучать грамотной постановке цели и задач целесообразно на дисциплинах профессионального модуля. Именно на уроках различных методик преподавания студенты начинают постигать одну из профессиональных компетенций – проектировать процесс обучения на основе федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных образовательных программ общего образования. Проектирование любого урока с учетом темы начинается с определения места темы и установления цели и задач урока. Ставится цель, а затем формулируются триединые задачи, направленные на развитие дидактических, развивающих, воспитательных аспектов обучения. М.М. Поташник полагает, что «задачи – веер, в котором развертывается цель» [12]. В.В. Краевский уточняет: «Цель определяет, какой результат ты намерен получить, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы эта цель была достигнута» [6, с. 207]. Цель урока словно задает формулировку задач, а задачи логично определяют этапность достижения поставленной цели. Учитывая требования к постановке цели и задач урока, необходимо обратить внимание на следующие факторы:

I. Цель урока должна отражать тему предстоящего урока.

II. Цель урока должна быть понятна, достижима, контролируема, значима для учащихся.

III. Цель должна быть измерима. Измеримость реализации цели предполагается в двух вариантах: количественная – в баллах, качественная – на уровне усвоения учебного материала. Таким образом, в ходе профессиональной подготовки будущих учителей важно научить их не только грамотно ставить цели, но и измерять их достижение.

IV. Задачи урока должны быть направлены на формирование у школьников универсальных учебных действий: предметных, метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) и личностных. Во ФГОС цели заключены в планируемых результатах и сформулированы через различные виды деятельности обучающихся. Происходит перенос внимания на деятельностный результат с интеграцией знаний и умений, которые необходимы при решении жизненных задач. Одним из принципиально важных регулятивных универсальных умений у учащихся является умение принимать и определять учебные задачи урока, планировать решение этих задач.

V. Задачи урока начинаются с глаголов:

1. Образовательная (обучающая) задача обусловлена такими глаголами, как *познакомить, назвать, дать (определение), определить, выявить, выделить, соотнести, перечислить, обсудить, установить (связь), распознать, продемонстрировать, применить*. В этом случае целесообразно обратиться к таксономии Блума. Данный исследователь предложил выделить в когнитивной деятельности 6 категорий целей (задач) в зависимости от их уровня – знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [12].

Знание: ученик знает понятия, термины, сведения, правила, факты. *Понимание*: ученик осознанно понимает правила, понятия, термины. *Применение*: ученик применяет правила в практической работе. *Анализ*: ученик вычленяет части целого, находит различия. *Синтез*: ученик комбинирует части, выполняет творческую работу. *Оценка*: ученик оценивает продукт деятельности, высказывает оценочные суждения на основе критериев.

Проследим, как реализуется каждая категория целей, на примере темы по русскому языку «Глагол» во 2 классе, согласно таксономии Блума. Важно обратить внимание на вопрос: какой цели можно достичь, выполняя каждое задание?

Знание: дайте определение глаголу. *Понимание*: докажите, что слово *читаем* является глаголом. *Применение:* составьте предложение, чтобы в нем было два глагола. *Анализ:* выпишите из предложения все глаголы. *Синтез*: составьте рассказ по теме «Как я помогаю родителям?», используя разные глаголы. *Оценка:* оцените уровень своих знаний в начале и в конце урока. Можно использовать лист самооценивания или лист достижений ученика.

2. Развивающая задача обычно начинается с глагола *развивать*. Далее перечисляются общеучебные, специальные умения, психические свойства личности ребенка, которые необходимо развивать на уроке. Развивающая задача может быть запланирована для целого ряда уроков.

3. Воспитательная задача формулируется с помощью глаголов *способствовать (воспитанию), пробуждать, приобщать, прививать, укреплять, оказывать (содействие)*. При этом необходимо конкретизировать, посредством чего будет осуществляться реализация воспитательной задачи (например, через беседу, анализ поступков героев, характеристику субъекта, жизненную ситуацию). На уроке воспитательными возможностями могут обладать содержание задачи, упражнения, текста, произведения и ситуация в классе. Чем сильнее будет на уроке эмоциональное восприятие новой информации через удивление, восторг, неожиданность, сопереживание, тем эффективнее будет урок в воспитательном аспекте.

Исследователь П.И. Пидкасистый отмечает: «Конструируемой характеристикой процесса обучения выступает единство образовательной, развивающей, воспитательной функции. Все эти три функции находятся в сложных переплетающихся связях» [12, с. 142–143]. Реализация поставленных задач выводит учащихся на новый уровень.

VI. Цель урока лучше оформлять на доске или на слайде презентации. Наглядный образ цели позволит проследить, как она достигается в течение всего урока.

При оценивании правильности целеполагания можно использовать критерий в виде последовательных вопросов: *что, с кем, для чего хотите сделать?* Конец урока тоже заканчивается вопросом, касающимся анализа деятельности учащихся на уроке: *мы смогли реализовать цель, достигли намеченных задач?* Тем самым явственно прослеживается контроль за эффективностью проведения урока.

В ходе проектирования цели и задач урока необходимо учитывать создание соответствующих **условий**:

– организация такой затруднительной ситуации, при которой ученики, столкнувшись с незнанием, почувствовали бы дефицит знаний, потребность узнать новое, разрешить затруднение, понять и принять значимость новых знаний. Как метко заметил К.Д. Ушинский, «никакая деятельность немыслима без стремления преодолеть препятствия» [14, с. 511];

– постановка цели перед учащимися должна быть основана на учете их потребностей, желаемой необходимостью, личностного смысла, тем самым ученик становится субъектом деятельности. Так задается вектор «от потребности к цели»;

– обеспечение принятия учащимися цели, ее восприятия, понимания;

– возможность наметить ориентиры дальнейших последовательных действий для разрешения затруднительной ситуации, спрогнозировать, как будет достигаться цель урока;

– четкая инструкция о способах дальнейшей деятельности;

– если цель – это компонент любой деятельности, то из этого следует вывод о наличии деятельностного подхода, важности развития самостоятельности, осознанности, творческой активности обучающихся;

– наличие дидактических средств для достижения цели урока;

– наличие контроля и самоконтроля за процессом реализации цели на каждом этапе урока;

– рефлексивная деятельность учащихся по поводу результатов достижения цели урока и осознание учениками итога своей деятельности позволяют учителю сделать вывод, насколько успешно понята и принята цель урока детьми;

– логика процесса постановки цели урока: учитель при подготовке к уроку индивидуально ставит цель и задачи будущего урока, далее педагог и учащиеся совместно формулируют и озвучивают цель урока, при этом ученикам важно самостоятельно формулировать цель урока, а не принимать ее извне, затем разрабатывается план последовательных действий и способов для реализации этой цели на уроке. Так в начале каждого урока задается еще один вектор: цель – результат;

– взаимосвязь целевого этапа и диагностики усвоенного учебного материала по теме урока;

– обучать процессу формирования цели необходимо с начальных классов, именно с младшего школьного возраста цель должна направлять учащихся в нужное русло, побуждать к учебной деятельности;

– систематичность постановки цели, а не от случая к случаю;

– учет возрастных, индивидуальных особенностей и уровня подготовки обучающихся при постановке цели урока;

– комфортная психологическая атмосфера на уроке, гуманное отношение к детям, способность учителя задать положительный настрой, создать ситуацию успеха.

Показателями успешного протекания процесса целеполагания можно назвать формулировку цели урока в совместной деятельности педагога и учеников, совместное планирование последовательности действий на уроке для реализации заданной цели, постепенное возрастание у детей доли самостоятельности при формулировке цели урока.

Формулировать цель урока совместно с учениками можно с помощью разных приемов. Например, посредством опорных слов на доске или на слайде презентации: *изучим..., ознакомимся..., выясним..., узнаем..., закрепим..., обобщим..., подведем...* Можно использовать другой прием: учащиеся рассматривают формулировку темы урока и проговаривают концовку предложения: *я узнаю..., я выясню..., я определю..., эти знания мне пригодятся...*

Как показывает практика, студенты в начале процесса проектирования будущего урока испытывают затруднения из-за неясности, нечеткого понимания того, как ставить цель и задачи. Одна из проблем при целеполагании встречается весьма часто в технологических картах уроков студентов:

1. Цель и образовательная задача урока имеют одинаковую формулировку. Например, студенты ошибочно считают, что по теме «Глагол» на уроке открытия новых знаний целью является изучить новую часть речи, а образовательной задачей – познакомить с новой частью речи. Происходит дублирование формулировок. Следует иметь в виду, что цель урока всегда шире задачи. Следовательно, задача – средство для достижения цели.

Как правило, образовательная задача состоит из нескольких дидактических единиц и отвечает на вопрос «Как мы будем достигать цели в познавательной, мыслительной деятельности?» Возвращаясь к теме «Глагол», попробуем сформулировать образовательную задачу с учетом типа урока – открытие новых знаний. Предлагаем следующий вариант: познакомить учащихся с новым понятием «глагол», рассказать, на какие вопросы отвечает эта часть речи и какую роль она играет в предложении, постараться найти глаголы в тексте с помощью соответствующих вопросов. Данная образовательная задача состоит из двух дидактических единиц. Обычно бывают две или три единицы. Чем конкретнее задача, тем реальнее ее достичь, следовательно, это будет способствовать приращению личностного опыта ученика.

2. Следующая проблема заключается в том, что сформулированные задачи являются непроверяемыми. Рассмотрим формулировку воспитательной за-

дачи – воспитывать любовь к животным. Как проверить реализацию этой задачи? Ни один из видов педагогической диагностики не определит, насколько за один урок прибавилось любви. Процесс воспитания протекает медленно, поэтому весьма сложно говорить о реализации воспитательной задачи.

3. Выявлен еще один недостаток в проектировании метапредметных результатов. Порой список регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий в целеполагании составляет полстраницы технологической карты. Принимая во внимание огромный перечень универсальных учебных действий, вряд ли мы сможем согласиться с реальной возможностью реализовать все вышеперечисленное в течение одного урока. Мы считаем, что целесообразнее отбирать последовательность универсальных учебных действий планомерно, не перегружая структуру целевого компонента урока планируемыми результатами, при этом постепенно усложняя это по годам обучения.

В свете современных представлений для того, чтобы эффективно выстроить процесс обучения целеполаганию, необходимо обеспечить педагогические условия для студентов: создание мотивации, деятельностный подход, единство содержательных и процессуальных компонентов в работе опытных специалистов – преподавателей, методистов, работодателей. «Подготовка молодого поколения к получению профессии должна быть окружена особой заботой общества» [9, с. 102].

В условиях стремительно меняющегося мира, изобилующего арсеналом информационных электронных ресурсов, процесс целеполагания неизменно берет за основу знания традиционной дидактики.

Литература

1. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград: Учитель, 2009. – 118 с.

2. Глаголева Ю.И. Новое качество урока в начальной школе: Алгоритм проектирования / Ю.И. Глаголева, И.В. Казанцева, М.В. Бойкина – СПб.: КАРО, 2018. – 120 с.

3. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования / О.В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 6 (88). – С. 33–42.

4. Загвязинский В.И. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова; под ред. В.И. Загвязинского. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 352 с.

5. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1996. – 439 с.

6. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

7. Крылова О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2017. – 144 с.

8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 13.

9. Оконь В. Введение в общую дидактику: учебное пособие / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 384 с.

10. Осмоловская И.М. Дидактика: учебное пособие / И.М. Осмоловская. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2021. – 232 с.

11. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов и др.; под ред. В.И. Блинова. – М.: Дело, 2020. – 112 с. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=685735/ (дата обращения: 27.03.2023).

12. Педагогика: учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 580 с.

13. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / ред. кол.: А.И. Еголин, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. – М.: Институт теории и истории педагогики, 1950. – Т. 10. – 665 с.

15. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm.

УДК 378

М.Н. Шагиахметова, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Актуальность данной статьи заключается в исследовании профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы как критерия качества подготовки педагогического работника. Развитие рыночной экономики, модернизация и реструктуризация системы образования, переход к инновационной системе подготовки кадров дают возможность рассмотреть готовность к педагогической деятельности как компонент глобального образования личности в системе профессионального образования. Профессиональные компетенции необходимы в любой деятельности, поэтому они служат основой для определения профессиональной компетентности. Применительно к педагогике это означает, что необходимо выделение системы основных требований, что могло бы служить интегральным показателем качества подготовки будущего учителя начальных классов. В федеральных государственных общеобразовательных стандартах обозначен круг общекультурных и профессиональных компетенций, служащих показателями качества подготовки специалиста. Кроме того, выпускник должен решать профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности (в области педагогической деятельности, в области культурно-просветительской деятельности). Исходя из вышесказанного, целью исследования является изучение современных требований к уровню сформированности профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.*

Проведен теоретический анализ основных понятий в семантическом поле компетентностного подхода: «компетентность» и «компетенция», операционализировано понятие «профессиональная компетенция учителя начальных классов», выделены группы профессиональных компетенций, необходимых учителю начальных классов для решения профессиональных задач в контексте, заданном деятельностной парадигмой образования.

В статье представлен анализ взаимной обусловленности, взаимной связи между профессиональной компетентностью и готовностью выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности. Проведенный анализ обуславливает необходимость формирования механизмов содействия профессиональному развитию педагогов. Отмечена взаимная обусловленность готовности к осуществлению профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. В этой связи понятие профессиональной готовности и компетентности будущих учителей начальных классов есть харак-

теристика выпускников педагогических вузов, которая является интегративной. От нее зависит последующая самореализация педагога в рамках осуществления профессиональной деятельности. Представлена характеристика требований в отношении степени сформированности у будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *педагог начальной школы, профессиональные компетенции, готовность к педагогической деятельности, требования к уровню сформированности профессиональных компетенций.*

M.N. Shagiakhmetova, Postgraduate Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS – FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Abstract *The relevance of this article is to study the professional competence of a future primary school teacher as a criterion for the quality of teacher training. The development of a market economy, modernization and restructuring of the education system, the transition to an innovative system of personnel training, makes it possible to consider the readiness for pedagogical activity as a component of the global education of the individual in the system of vocational education. Professional competencies are necessary in any activity, therefore they serve as the basis for determining professional competence. In relation to pedagogy, this means that it is necessary to identify a system of basic requirements that could serve as an integral indicator of the quality of training of a future primary school teacher. The Federal State General Educational Standards indicate a range of general cultural and professional competencies that serve as indicators of the quality of specialist training. In addition, the graduate must solve professional tasks in accordance with the types of professional activity (in the field of pedagogical activity, in the field of cultural and educational activities). Based on the above, the purpose of the study is to study modern requirements for the levels of formation of professional competencies of future primary school teachers. A theoretical analysis of the basic concepts in the semantic field of the competence approach is carried out: "competence" and "competence", the concept of "professional competence of a primary school teacher" is operationalized, groups of professional competencies necessary for a primary school teacher to solve professional tasks in the context set by the activity paradigm of education are identified.*

The article presents an analysis of mutual conditionality, mutual connection between professional competence and readiness of graduates of pedagogical universities to carry out professional activities. The conducted analysis determines the need for the formation of mechanisms to promote the professional development of teachers. The mutual conditionality of readiness for professional activity and professional competence is noted. In this regard, the concept of professional readiness and competence of future primary school teachers is a characteristic of graduates of pedagogical universities, which is integrative. The subsequent self-realization of the teacher in the framework of professional activity depends on it. The characteristics of the requirements regarding the degree of formation of future primary school teachers of professional competencies are presented.

Keywords: *primary school teacher, professional competencies, readiness for pedagogical activity, requirements for the levels of formation of professional competencies.*

Введение. Вследствие происходивших на протяжении последнего времени в Российской Федерации изменений произошло и изменение социального заказа на осуществляемую системой образования деятельность.

Цель системы высшего педагогического образования на современном этапе состоит в том, чтобы обеспечивать общество специалистами, способными

реализовывать предусмотренные ФГОС требования в своей профессиональной деятельности, характеризующимися компетентностью, образованностью, высокой квалификацией.

Критерием, согласно которому оценивается профессионально-педагогическая подготовка педагога, является профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность зависит наряду с наличием базовых навыков и знаний в профессиональной сфере от таких факторов, как способность к успешной деятельности исходя из практического опыта, готовность обучать детей, у которых имеются различные способности и возможности, принимать решения самостоятельно, сотрудничать, саморазвиваться, общая культура.

Теоретический анализ литературы. Вопросы отслеживания возникающих при профессиональном становлении педагогов проблем, развития профессиональной компетентности педагогов, формирования готовности к деятельности профессионально-педагогического характера отражены в исследованиях В.И. Байденко, И.А. Зимней, Т.М. Ковалевой, К.Г. Митрофанова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского и др.

Потребность в углублении, совершенствовании научного знания определяется тем, что требования в отношении учителей начальных классов возрастают, внедряются новые образовательные стандарты, сфера образования претерпевает существенные изменения. Данные обстоятельства и определяют актуальность исследования.

Ключевой результат осуществляемой образовательным учреждением деятельности должен быть представлен не в виде непосредственно системы навыков, умений и знаний, а в виде системы ключевых компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, в таких сферах, как информационная, интеллектуальная, коммуникационная, общественно-политическая.

В этой связи стандарты предусматривают не только необходимость формировать у личности определенные качества, но и содействие обучающимся в том, чтобы развивать исходно имеющиеся у них возможности, способности, качества.

Сущность компетентности состоит в наличии определенной компетенции, которая предполагает наличие личностного отношения индивида к предмету деятельности. Фактически компетенция представлена в виде определенного требования в отношении образовательной подготовки. Компетентность при этом представлена в виде имеющегося личностного качества, комплекса качеств, а также опыта деятельности в определенной сфере.

В работе В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой и О.В. Давыдовой компетенции понимаются в виде ключевого содержания компетентности. Основу компетенций составляют присущие личности определенные стороны, ценностные ориентации и готовность к определенным действиям [7].

Компетентность выступает в виде присущей личности характеристики, являющейся интегральной. Она включает в себя отдельные компетенции. Рассматривая компетенцию в виде качества, свойства, компетентность можно по-

нимать в виде проявляющегося в профессиональной деятельности обладания подобным качеством.

В качестве компетентного может рассматриваться специалист, у которого имеются определенные компетенции – личностные, профессиональные и иные [6].

Профессиональная компетентность должна рассматриваться, по мнению А.К. Марковой, на основе выявления присущих ей особенностей. Автор отмечает, что оценка компетентности должна осуществляться посредством измерения достигаемых при осуществлении деятельности результатов; компетентность отражает комплекс личностных особенностей, обеспечивающих возможность осуществления ответственной самостоятельной деятельности; образованность не равнозначна компетентности [5].

Основная часть. Формирование профессиональной компетентности происходит в рамках образовательного процесса. Компетентность должна рассматриваться в виде единства готовности в практическом и теоретическом отношениях к тому, чтобы осуществлять педагогическую деятельность. Следует рассматривать компетентность в виде качества, которое находит проявление в процессе и результатах деятельности.

Компетентность педагога зависит от самореализации в педагогической деятельности, от того, как соотносятся в указанной деятельности педагога личностные качества, профессиональные позиции, умения, знания.

При анализе профессиональной компетентности исследователи в основном исходят из необходимости доминирования в структуре личности педагога гуманистической мотивации над предметной.

Соответственно, профессиональную компетентность педагога необходимо понимать в виде основанного на личностных качествах, социальном опыте, практических навыках и теоретических знаниях комплексного индивидуально-психического образования, способности к самосовершенствованию, самореализации, раскрытию внутреннего потенциала, осуществлению социально-педагогических функций согласно требованиям, стандартам, нормам.

Существует взаимодействие, взаимосвязь между профессионально-педагогической компетентностью и педагогическим процессом. Необходимо, чтобы компоненты педагогической деятельности и педагогической компетентности были идентичны. В этом случае модель профессионально-педагогической компетентности является единством готовности в практическом и теоретическом отношениях.

Профессионально-педагогическая компетентность охватывает ценностные ориентации, умения, знания, личностные качества, функции, профессиональный опыт. Соответственно, в сопоставлении с навыками, умениями, знаниями компетентность является более широким понятием.

Понятия компетенции и компетентности используются для того, чтобы обозначать профессионально-педагогическое качество на уровне деятельности. Данные понятия активно используются в теории и практике образования, предусматриваются нормативными документами. В ряде случаев они рассматриваются в виде самостоятельных понятий, в других – в виде понятий с идентичным содержанием [6]. Различия в теоретико-методологических подходах

исследователей обуславливают многообразие трактовок компетенции и компетентности.

Значимая стадия при подготовке в вузе состоит в конкретизации структуры и содержания компетенций исходя из предъявляемых профессиональным сообществом требований (так как предусмотренные ФГОС ВО требования в отношении содержания указанной подготовки являются рамочными).

Профессиональные стандарты представляют собой основу обеспечения соответствия образовательных результатов в системе высшего образования существующим на рынке труда запросам.

Обязательность учета профессиональных стандартов при формировании ОПОП предусмотрена в том числе утвержденными Правительством Российской Федерации Правилами, согласно которым должны разрабатываться профессиональные стандарты, осуществляться их утверждение и применение.

В образовательных и профессиональных стандартах используется отличающийся категориальный аппарат. Результатом этого являются сложности, которые возникают при учете требований данных стандартов в процессе разработки образовательных программ.

Для того чтобы обеспечить единообразие понимания терминов, относящихся к разработке профессиональных стандартов и развитию системы квалификаций, используется словарно-справочное пособие.

Профессиональный стандарт является документом, подлежащим обязательному учету при проектировании ОПОП. В то же время он является характеристикой квалификации, которой должен обладать работник, чтобы осуществлять профессиональную деятельность определенного вида.

Для того чтобы соотносить ФГОС ВО и профессиональные стандарты, необходимо устанавливать соответствие в используемой в документах терминологии, выделять требования в отношении подготовки специалиста, определять иерархию данных требований.

Предусмотренные профессиональным стандартом формулировки трудовых функций используются при определении содержания и структуры профессиональных компетенций.

Наряду с вышеуказанными стандартами для подготовки востребованных на рынке труда педагогических кадров требуется обязательно принимать во внимание предъявляемые работодателями требования. Получение сведений в отношении данных требований возможно на основе:

– характеристик-отзывов об обучающихся с мест прохождения практики;

– изучения размещенных на сайтах поиска работы требований в отношении соискателей;

– должностных инструкций, результатов опросов работодателей.

Следует отметить, что на сегодняшний день основу подготовки педагогических кадров составляют ФГОС 3++. Основу формирования разработчиками образовательной программы профессиональных компетенций составляют, согласно п. 3.4 ФГОС 3++, результаты анализа предъявляемых рынком труда требований и соответствующие профессиональной деятельности выпускников профессиональные стандарты.

ПООП – примерная основная образовательная программа – по направлению подготовки в вузе также может предусматривать профессиональные компетенции, являющиеся рекомендуемыми и/или обязательными. Следует отметить значимость вопроса, связанного с определением состава, содержания, перечня профессиональных компетенций. В основном профессиональные компетенции определяются исходя из опыта реализации ПООП, предшествующих версий ФГОС ВО. Принимаются во внимание требования, которые предусматриваются профессиональными стандартами для образовательной программы, а также требования работодателей.

В профессиональном стандарте «Педагог (учитель)» предусмотрены требования в отношении необходимой для качественной реализации обязанностей учителя квалификации.

Следует обеспечивать формирование профессиональных компетенций будущих специалистов исходя из необходимости осуществления педагогической деятельности, связанной с решением задач программ общего образования, педагогического проектирования соответствующих программ.

Формирование и развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов, на наш взгляд, опирается на следующие принципы:

– принцип междисциплинарного и межведомственного подхода;

– принцип единства достижения триединой педагогической цели: обучения, воспитания, развития;

– принцип опоры на развитие личностных ресурсов обучающихся и др.

Наряду с прочими требованиями в отношении педагогов начальных классов в новом стандарте предусмотрена необходимость наличия у педагогов умений, связанных с:

– применением методов электронного обучения, дистанционных технологий, цифровых ресурсов;

– формированием общих навыков использования ИКТ у обучающихся, в том числе с ОВЗ;

– применением сервисов, ресурсов, соответствующих предметам обучения, использованием ИКТ при организации творческой и познавательной деятельности обучающихся;

– обучением информационной безопасности с учетом присущих ученикам возрастных особенностей.

ФГОС НО предусматривают применительно к учителю начальных классов комплекс основных компетентностей в виде:

– эффективного применения собственных умений при модернизации в образовательном учреждении инфраструктуры учебно-воспитательного процесса;

– разработки обеспечивающих возможность достижения ПРООП – планируемых результатов освоения образовательных программ – образовательных технологий и их эффективного применения;

– эффективного использования для реализации содержания образования собственного методического потенциала, а также ресурсов, условий, существующих в образовательном учреждении, для того, чтобы обеспечивать само-

развитие и профессионально-личное развитие, достигать результатов освоения образовательных программ, оценивать применительно к каждому из обучаемых сформированность учебных универсальных действий, образовательные достижения и затруднения, эффективно использовать технологии здоровьесбережения, осуществлять программы социализации, воспитания обучаемых;

– построения в соответствии с ПРООП индивидуальных траекторий развития обучающегося;

– наличия умений, знаний, обеспечивающих возможность формирования социального портрета обучающегося (с учетом когнитивных, мотивационных, коммуникативных, операционных ресурсов, ценностей), проведения диагностики сформированности качеств личности, являющихся социально востребованными;

– реализации при организации обучения личностно-деятельностного подхода;

– наличия представления в отношении обучающегося в качестве субъекта образовательной деятельности и навыка формирования модели деятельности обучающихся исходя из присущих учебному предмету и их возрасту особенностей;

– наличия представления в отношении планируемых результатов освоения ООП, навыка декомпозиции данных результатов исходя из необходимости обеспечивать достижение результатов промежуточного характера.

При реализации ООП НОО педагогу требуется:

– в общеобразовательной подготовке обладать навыками продвинутого пользователя ИКТ, знаниями в отношении основ современных концепций техносферы, общества, природы;

– в профессиональной подготовке иметь ключевые компетентности в виде профессиональной коммуникации, обладать информационной компетентностью, навыками решения профессиональных проблем, умениями учета присущих обучающимся индивидуальных особенностей, оценки возможностей развития обучающихся, определения методов повышения эффективности развития, выбора технологий оценки и современных образовательных технологий и их применения, а также знаниями:

– правовых норм, регламентирующих отношения между участниками образовательного процесса;

– составляющих основу образовательных программ культурологических, философских концепций;

– сущности дифференцированного, проблемного, развивающего обучения, технологии портфолио, метода проектов, технологий здоровьесбережения, модульной технологии, методик, технологий, которые признаны в системе образования в качестве приоритетных;

– педагогики, истории педагогики, основ психологии девиантного поведения, педагогической и возрастной психологии, основных направлений региональной образовательной политики, тенденций развития и существующего состояния систем образования в Российской Федерации и в мире;

– принципиальных основ организации таких видов среды, как информационно-образовательная, воспитательная, образовательная;

– способов, применяемых для того, чтобы оценивать степень развития обучающихся в волевом, нравственном, интеллектуальном отношениях;

– показателей, характеризующих гражданскую зрелость;

– методов, используемых для того, чтобы оценивать социальную напряженность в отношениях обучающегося со средой.

Следует отметить существование условий и факторов, с которыми связан процесс формирования профессиональной компетентности. Возможно выделение различных категорий условий и факторов – психолого-педагогических, педагогических и социальных. Проявлением факторов являются причины, потребности.

Факторы социального характера представлены в виде:

– системного подхода при подготовке специалиста;

– имеющихся у общества потребностей в обеспечивающем функционирование системы специалисте, который является компетентным;

– целевых установок на тип профессионала;

– социального заказа в отношении организатора-профессионала, являющегося компетентным.

Социальный заказ реализуется на основе педагогических факторов и предполагает необходимость формировать установку в отношении необходимости овладения профессиональными компетенциями.

Выводы. Таким образом, следует рассматривать профессиональную компетенцию педагога начальных классов в виде нормативной модели, которая будет включать в себя определенный, являющийся научно обоснованным комплекс профессиональных способов деятельности, навыков, умений и знаний. Соответствующая модель должна отражать в единстве практическую и теоретическую готовность. Структура профессиональной компетенции является сложной. Ее состав представлен общими компетенциями. Уровни проявления сформированности указанной компетенции различны, и применительно к данным уровням существует потребность в определении критериев, показателей оценки.

Литература

1. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)”» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022) / Справочно-правовая система «Гарант». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/ (дата обращения: 09.02.2023).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021. – 59 с. – URL: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf/ (дата обращения: 22.02.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021); зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. № 50362). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf/ (дата обращения: 22.02.2023).

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный общественный фонд «Знание», 1996. – 192 с.

6. Орлов А.А. Оценивание в структуре управления образовательным процессом / А.А. Орлов // Международный научный институт "Educatio". – 2015. – № 2 (9). – С. 88–90.

7. Челышкова М.Б. Оценивание компетенций в образовании: учебное пособие / М.Б. Челышкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова; под ред. В.И. Звонникова. – М.: Государственный университет управления, 2011. – 229 с.

УДК 378

А.Н. Шайдуллин, студент,
Е.Ю. Фадеева, старший преподаватель,
Г.З. Хабибуллина, кандидат педагогических наук, доцент,
Г.Р. Юнусова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИДЕАЛЬНОЕ ПОДСПОРЬЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *История развития педагогического обучения насчитывает не одно столетие, произошло немало изменений и новшеств, однако многие проблемы были, есть и будут актуальны во все времена. В данном исследовании нам хотелось бы рассмотреть проблематику методического сопровождения молодых педагогов, а именно использование ими современных информационных технологий. Это должно быть особенно важно для молодых специалистов, так как информационные технологии неразрывно связаны с течением нашего времени, они могут оказать большую помощь педагогу в самых сложных и непредсказуемых ситуациях, могут помочь сгладить большинство проблем, возникающих в результате малого опыта работы, ведь если сравнить молодого специалиста с педагогом со стажем, зачастую первым просто не хватает особых умений и сноровки, которая есть у их старших коллег, поэтому они должны держать в голове большое разнообразие технологий, дабы найти для себя самое удачное их сочетание.* ***Цель нашей работы, нашего исследования*** *– разобрать наиболее полезные, информативные, а также своего рода необходимые технологии, которые могут оказать большую поддержку молодому педагогу, выяснить, актуальна ли такая проблема среди молодых педагогов и используют ли они в своей профессиональной деятельности информационные технологии.* ***Методы исследования:*** *в рамках исследования мы провели анализ различной методической литературы, а также анонимное анкетирование молодых педагогов в одной известной социальной сети.* ***Выводы и рекомендации.*** *Обобщив результаты, мы выявили и обосновали с точки зрения теории возможности применения информационных технологий на уроках. Рассмотрев результаты своего исследования, мы убедились, что во многом они были предсказуемы, однако не менее интересны и полезны для дальнейшего рассмотрения. Мы убедились в том, что все опрошенные нами молодые специалисты пользуются информационными технологиями, однако стало понятно, что используются эти технологии не в полном объеме, потому что зачастую используется лишь ограниченный круг технологий.*

Ключевые слова: *педагогика, развитие, информатизация, методика, технология, педагог, учащиеся.*

A.N. Shaidullin, Student,
E.Yu. Fadeeva, Senior Lecturer,
G.Z. Khabibullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
G.R. Yunusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

INFORMATION TECHNOLOGIES AS AN IDEAL HELP FOR A YOUNG TEACHER

Abstract. *The history of the development of pedagogical education has more than one century, there have been many changes and innovations, but many problems have been and will be relevant at all times. In this research, we would like to consider the problems of methodological support of young teachers, namely their use of modern information technologies. This should be especially important for young professionals, since information technologies are inextricably linked with the passage of our time, they can be of great help to a teacher in the most difficult and unpredictable situations, they can help smooth out most of the problems that have arisen as a result of little work experience, because comparing a young specialist with a teacher with experience, often the first simply lacks special the skills and dexterity that senior colleagues have, so they should keep in mind a wide variety of technologies in order to find the most successful combination for themselves.* ***The purpose of our work, our research*** *is to analyze the most useful, informative, as well as some kind of necessary technologies that can provide great support to a young teacher, to find out whether such a problem is relevant among young teachers and whether they use information technologies in their professional activities.* ***Research methods:*** *as part of the research, we analyzed various methodological literature, conducted an anonymous survey of young teachers in a well-known social network.* ***Conclusions and recommendations.*** *Summarizing the results, the possibilities of using information technologies in the classroom were identified and justified from the point of view of theory. After reviewing the results of our research, we were convinced that in many ways they were predictable, but no less interesting and useful for consideration. We were convinced that all the young specialists interviewed use information technologies, but it became clear that these technologies are not used in full, because often only a limited range of technologies is used.*

Keywords: *pedagogics, development, informatization, methodology, technology, teacher, students.*

Профессия учителя считается одной из самых старейших в нашем мире, прошли тысячелетия с момента возникновения первой школы, однако процесс обучения проходил еще задолго до появления первых школ. Несмотря на такое долгое развитие педагогики, большинство молодых педагогов и сегодня испытывают трудности на заре своей профессиональной деятельности. Зачастую бывает так, что молодой педагог остается с возникшими проблемами наедине, стесняясь попросить помощи у старших коллег, или же попросту никто на него не обращает внимания. В этот момент возникает проблема поиска решения возникших трудностей [4].

Сегодня же для любого педагога открыт большой спектр всевозможных методик и технологий для применения, и самыми распространенными из них являются информационные технологии. В настоящее время информационные технологии позволяют решить большое количество задач, стоящих перед учителем. Но важным все-таки является не просто знать об информационных технологиях, а уметь правильно их использовать и использовать максимально [5].

Довольно интересными являются связки информационных технологий с другими, не менее интересными технологиями. Так, например, на этапе закрепления и обобщения полученных знаний наиболее положительная реакция обучающихся наблюдается при сочетании таких технологий, как ИКТ, разноуровневое обучение, а также игровые технологии. Каждая из этих технологий играет свою роль в процессе обучения. ИКТ помогают получить знания, разноуровневое обучение – организовать активную индивидуальную деятельность, а игровые технологии – мотивировать детей к получению знаний, а также к учебе в целом. И все это можно организовать в виде какой-либо викторины. Однако все же этот метод, эти связки не являются единственными, они не станут панацеей для учителя, необходимо подбирать и иные, не менее позитивные связки технологий [3].

Применять информационные технологии можно и при проведении практических работ. Если мы рассмотрим такой предмет, как физика, то такие практические работы реализуются в виде лабораторных работ, и, не имея какого-либо оборудования в своем кабинете, педагог вполне спокойно может провести данный вид работы на уроке, если же возможности провести такие работы на уроке нет, то вполне реально задать это детям в виде домашней работы [6].

На уроках математики, особенно при изучении стереометрии, также полезно использовать информационные технологии, которые могут помочь педагогу объяснить, а детям понять различные объемные объекты на плоскости [2].

Также нам было интересно, используют ли молодые и не только молодые педагоги информационные технологии. С этой целью был проведен опрос в одной из социальных сетей. Получилось так, что 100 % опрошенных учителей так или иначе используют информационные технологии, однако большинство из них в комментариях отметило, что используют они их лишь в виде презентаций (в виде сопровождения своего урока наглядными материалами), а также текстовых документов и электронных дневников.

Таким образом, получается, что информационные технологии являются важнейшим помощником для молодого специалиста. Педагогу необходимо быть осведомленным также и в других технологиях, дабы научиться комбинировать различные технологии для разрешения своих трудностей. Однако опрос показал, что большинство учителей не ознакомлены со всеми возможностями применения этих технологий, однако мы надеемся, что в скором времени большая часть педагогов заинтересуется подобными технологиями, а обновленный государственный образовательный стандарт и новые распоряжения правительства помогут этого добиться [1].

Литература

1. Воробьева И.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И.А. Воробьева, А.В. Жукова, К.А. Минакова // Педагогические науки. – 2021. – № 1 (103) – С. 110–118.

2. Горбунова Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л.И. Горбунова // Молодой ученый. – URL: https://moluch.ru/archive/51/6685/ (дата обращения: 19.04.2023).

3. Исаев Д.А. Организация образовательного процесса на основе эффективного использования комбинации современных образовательных технологий / Д.А. Исаев, Н.А. Исаева // Школа будущего. – 2012. – № 2. – С. 85–88.

4. Методическая работа как средство развития профессиональной компетенции молодого учителя. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-rabota-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-molodogo-uchitelya/viewer/ (дата обращения: 01.03.2023).

5. Озерский С.В. Информатизация образования – неотъемлемая часть формирования информационного общества / С.В. Озерский // Вестник СЮИ. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-neotemlemaya-chast-formirovaniya-informatsionnogo-obschestva/viewer/ (дата обращения: 19.04.2023).

6. Цифровой учитель: как педагогам вовлекать учеников с помощью технологий // РБК Тренды. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/6052069e9a7947035eec2cd2/ (дата обращения: 19.04.2023).

УДК 378

В.Ю. Шурыгин, кандидат физико-математических наук, доцент,
Л.А. Краснова, кандидат педагогических наук, доцент,
А.В. Дерягин, кандидат педагогических наук, доцент,
Елабужский институт (филиал)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВУЗЕ

Аннотация. *В настоящее время отчетливо наблюдается интенсивная трансформация всей системы образования в сторону цифровизации. При этом все большее внимание уделяется изучению и применению дистанционных технологий обучения. Одной из актуальных задач является качественный и продуманный отбор содержания электронных образовательных ресурсов с учетом специфики конкретной учебной дисциплины. Так, отличительной особенностью физики является ее тесная связь с рядом других наук: математикой, химией, биологией и т. д. Исходя из вышесказанного, целью исследования является изучение путей и особенностей введения в имеющиеся электронные образовательные курсы дополнительных учебных материалов мультидисциплинарного характера с целью активизации межпредметных связей и повышения эффективности электронных форм обучения при реализации различных видов учебной деятельности. Было проведено внедрение в имеющиеся электронные образовательные курсы необходимых дополнительных материалов междисциплинарного характера, а также апробация обновленных ресурсов в учебном процессе и анализ изменений в их эффективности. В эксперименте приняли участие 64 студента (2, 3 курс) отделения математики и естественных наук Елабужского института Казанского федерального университета. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что введение в электронные курсы дополнительных материалов из других, смежных с физикой дисциплин приводит к активизации межпредметных связей, интенсификации учебной деятельности и повышению качества освоения обучающимися изучаемого предмета.*

Ключевые слова: *вуз, физика, образовательный процесс, электронное обучение, дистанционные технологии, межпредметные связи.*

V.Yu. Shurygin, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
L.A. Krasnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.V. Deryagin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yelabuga Institute (Branch)
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Yelabuga, Russia

REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS ON THE BASIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *Currently, an intensive transformation of the entire education system towards digitalization is clearly observed. At the same time, more and more attention is paid to the study and application of distance learning technologies. One of the urgent tasks is a high-quality and thoughtful selection of the content of electronic educational resources, taking into account the specifics of a particular educational discipline. Thus, a distinctive feature of physics is its close connection with a number of other sciences: mathematics, chemistry, biology, etc. Based on the foregoing, the purpose of the study is to study the ways and features of introducing additional educational materials of a multidisciplinary nature into existing electronic educational courses in order to enhance interdisciplinary connections and increase the effectiveness of electronic forms of education in the implementation of various types of educational activities. The necessary additional materials of an interdisciplinary nature were introduced into the existing electronic educational courses, as well as approbation of updated resources in the educational process and an analysis of changes in their effectiveness. The experiment involved 64 students (2nd, 3rd year) of the Department of Mathematics and Natural Sciences of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University. The results obtained convincingly indicate that the introduction of additional materials from other disciplines related to physics into electronic courses leads to the activation of interdisciplinary connections, the intensification of educational activities and an increase in the quality of mastering the subject being studied by students.*

Keywords: university, physics, educational process, e-learning, distance technologies, interdisciplinary communications.

Введение. В настоящее время государственной образовательной политикой Российской Федерации определены основные направления и пути трансформации и дальнейшего развития всей системы образования. В частности, подчеркивается, что важным условием повышения качества образования на всех ступенях обучения является интеграция учебных предметов. Включение межпредметных связей в образовательный контент способствует глобализации и повышению качества знаний обучающихся, формированию научного мировоззрения, выявлению возможности комплексного применения знаний в реальных жизненных ситуациях. Другим, не менее важным является направление, ориентированное на скорейшее формирование и развитие современной цифровой образовательной среды как всей системы образования, так и каждого отдельного учебного заведения. Особо актуальными в этом плане представляются разработка цифровых образовательных ресурсов как значимых элементов организации интерактивного взаимодействия и реализация различных видов обучения, способствующих внедрению инноваций и повышению эффективности образовательного процесса. С другой стороны, характерной особенностью физики является то, что ее успешное усвоение может быть реализовано только в тесном взаимодействии с другими естественно-научными дисциплинами, а также с ма-

тематикой и информатикой [2, 5]. Использование современных информационно-коммуникационных технологий и разработка соответствующих цифровых образовательных ресурсов позволяют принципиально расширить рамки реализации межпредметных связей в процессе обучения физике [4]. В российском высшем образовании наиболее популярным инструментом для реализации дистанционного и смешанного обучения является LMS Moodle. При этом особо подчеркиваются широчайшие интерактивные возможности данной платформы в управлении мотивацией студентов [1]. При этом представляется, что целенаправленного исследования требуют отдельные моменты, связанные со спецификой введения межпредметной направленности содержания обучения в процессе изучения конкретной учебной дисциплины.

Цель исследования: анализ возможностей повышения эффективности использования современных цифровых образовательных технологий путем введения в разработанные ранее электронные образовательные курсы дополнительных учебных материалов мультидисциплинарного характера для реализации межпредметных связей в процессе проведения различных видов занятий по физике в вузе.

База исследования. В работе исследуется опыт кафедры физики Елабужского института Казанского федерального университета по использованию цифровых технологий, обеспечивающих реализацию межпредметных связей, в системе подготовки бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение», в процессе изучения физики. В исследовании приняли участие 64 студента 2–3 курсов отделения математики и естественных наук.

Методы исследования: теоретические методы, включающие анализ предмета исследования и его особенностей на основе изучения научной и педагогической литературы; эмпирические методы, включающие разработку и внедрение обновленных электронных образовательных курсов и необходимых для этого дополнительных материалов, а также апробацию и анализ их эффективности на основе изучения результатов проведенного опроса и учебных достижений студентов.

Результаты исследования. Начиная с 2014 г. нами разрабатываются и постоянно совершенствуются электронные образовательные курсы (цифровые образовательные ресурсы, ЦОР) по всем дисциплинам, реализуемым кафедрой физики. Опыт и анализ внедрения ЦОР в учебный процесс показали их высокую эффективность для реализации смешанного обучения физике и смежным дисциплинам. Использование ЦОР позволяет, в частности, эффективно организовать самостоятельную работу студентов при организации различных видов учебной деятельности: изучении теоретического материала [6], проведении практических и лабораторных работ [3]. Наличие разработанных и апробированных ранее ЦОР позволило преодолеть ряд принципиальных трудностей даже при переходе на полностью дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 [7].

В ходе анализа результатов опроса студентов о достаточности контента, содержащегося в ЦОР по физике, для успешного изучения дисциплины был

выявлен один важный аспект. Студенты отмечали, что им зачастую приходится обращаться и к другим источникам информации по смежным с физикой дисциплинам. Это связано прежде всего с особенностью физики как науки и учебной дисциплины. Физика никогда не развивалась и не изучалась обособленно, а только в тесной связи с другими науками естественно-научного и математического цикла.

Для активизации межпредметных связей нами было расширено содержание ЦОР по физике путем добавления в них элементов из смежных дисциплин, содержащих необходимые сведения для успешного освоения соответствующей темы физики. Так, например, в ЦОР по разделу «Механика» курса физики введены дополнительные сведения из математики, содержащие необходимые сведения из векторной алгебры, дифференциального и интегрального исчисления. Подобным образом нами были усовершенствованы и ЦОР по другим разделам физики.

После использования данных ЦОР в учебном процессе с помощью имеющихся в LMS Moodle инструментов «Опрос» и «Анкета» был проведен анализ проделанной работы. Целью данного этапа работы была попытка выяснить мнение студентов об изменении эффективности и удобстве использования ЦОР после внесения в них дополнительных элементов из других наук. Анализ полученных результатов опроса и анкетирования, а также отзывов студентов, оставляемых на форумах курсов, позволяет сделать однозначный вывод о целесообразности включения в контент ЦОР дополнительных учебных материалов междисциплинарного характера. В частности, 92 % студентов отметили, что наличие в ЦОР сведений из других наук (необходимых для изучения той или иной темы физики) способствует интенсификации изучения соответствующего учебного материала и повышению уровня его усвоения.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что современные цифровые инструменты и технологии при методически грамотной разработке содержательного контента и организации различных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности с учетом межпредметных связей позволяют внести существенный вклад в повышение эффективности различных видов занятий по физике и смежным дисциплинам. При этом особое внимание следует обратить на трансформацию электронных модулей в LMS Moodle путем введения в них дополнительных элементов, раскрывающих межпредметный характер изучаемых материалов. В рамках разрешения данной проблемы наиболее эффективным оказалось включение в электронные курсы авторских анимированных презентаций и видеороликов, демонстрирующих алгоритмы и методику решения задач различного уровня сложности в контексте комплексного подхода применения знаний из нескольких предметных областей. Установление связи между различными предметными областями оказывает существенное влияние практически на все компоненты учебной деятельности и в конечном итоге на ее результативность. Представляется, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе вуза при организации дистанционного и смешанного обучения физике и смежным дисциплинам с целью интенсификации учебной деятельности и повышения результатов обучения.

Литература

1. Андрюшкова О.В. Интерактивные модули LMS Moodle в управлении мотивацией студентов / О.В. Андрюшкова, М.А. Карева, Л.А. Фишгойт и др. // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37. – № 1. – С. 49–58.

2. Данилкова Е.Р. Межпредметные связи физики и математики в системе обучения высшего профессионального образования / Е.Р. Данилкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 1-4 (76). – С. 89–92.

3. Краснова Л.А. Особенности использования дистанционных технологий при подготовке и проведении практических и лабораторных занятий по физике в вузе / Л.А. Краснова, В.Ю. Шурыгин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 213–216.

4. Паладян К.А. Использование ИКТ при реализации межпредметных связей математики и физики / К.А. Паладян, В.Е. Бельченко // Инновационные научные исследования. – 2022. – № 10 (22). – С. 82–90.

5. Парфентьева Н.А. Связь физики и химии – единство и различие. Межпредметные связи / Н.А. Парфентьева, И.А. Домбровский, М.И. Панфилова // Физика в школе. – 2022. – № 4. – С. 3–6.

6. Шурыгин В.Ю. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS Moodle / В.Ю. Шурыгин, Л.А. Краснова // Образование и наука. – 2015. – № 8. – С. 125–139.

7. Shurygin V. Implement a laboratory workshop in physics and electrotechnical disciplines in the face of COVID-19 pandemic / V. Shurygin, A. Deryagin, L. Krasnova et al. // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2022. – Vol. 11. – Is. 3. – P. 1368–1374.

УДК 378

Т.К. Щербакова, доктор педагогических наук, доцент,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. *В работе дается фрагментарный анализ использования онлайн-инструментов, представлена практика реализации технологии геймификации.*

Ключевые слова: *современные онлайн-инструменты, онлайн-платформы, персонифицированное обучение, технология геймификации.*

T.K. Shcherbakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

MODERN ONLINE TOOLS AS EFFECTIVE MEANS OF TRAINING A FUTURE TEACHER

Abstract. *The paper provides a fragmentary analysis of the use of online tools, presents the practice of implementing gamification technology.*

Keywords: *modern online tools, online platforms, personalized learning, gamification technology.*

Проблема исследования. Современная парадигма образования и новые возможности образовательной среды в условиях цифровизации требуют нового взгляда на модель подготовки специалистов в системе образования, нацеленно-

го на работу данных специалистов, исходя из настоящих и будущих реалий, играющих важную роль в функционировании системы образования в целом.

К трудностям, сопровождающим процесс реализации подготовки педагогических кадров в образовательной практике, можно отнести отсутствие научно-методических подходов, ориентирующих подготовку специалистов, которые будут работать через 10 лет, отсутствие эффективных инструментов в реализации процесса обучения учащихся в новых реалиях времени [3, с. 40].

Для подготовки будущего учителя необходимо понимать, какими знаниями и технологиями их владения должен обладать профессиональный педагог, чтобы подготовить новое поколение учеников, ориентированных на работу через 20 лет.

Интерес к образовательным интернет-ресурсам, проектам, web-инструментам будет только возрастать. На период до 2030 г. прогнозируется кардинальное изменение подходов к образованию. В образовании будущего выиграет тот, кто будет пользоваться всеми этими инструментами персонифицированного обучения.

Таким образом, проблема исследования заключается в выявлении наиболее эффективных онлайн-инструментов для использования в системе образования и в подготовке будущего учителя географии.

В условиях цифровизации система дистанционного обучения в России претерпевает изменения. Можно констатировать, что пандемия COVID-19 стала триггером в переосмыслении использования системы дистанционного обучения и всех ее компонентов. Интернет стал одним из основных средств обучения и играет большее значение, чем радио и телевидение. В то же время практика показала, что учителя не были готовы к использованию образовательных платформ и интернет-инструментов в этот период, многие отечественные онлайн-платформы требовали доработки. Значительное большинство онлайн-инструментов являлись зарубежными разработками, многие из которых были платными.

Таким образом, необходимо было не только отобрать эффективные инструменты, но и апробировать их в отечественной системе образования.

Исследование проблемы должно дать ответы на вопросы о влиянии внедрения новых средств обучения (на примере онлайн-инструментов) и технологии геймификации на подготовку будущих учителей с учетом запросов образования будущего.

Цель исследования состоит в детальном анализе и обосновании использования технологии геймификации и онлайн – инструментов при подготовке будущих учителей географии.

Основные положения. Использование интернет-инструментов прочно вошло в систему образования в современном тысячелетии. Тем не менее многие учителя испытывают профессиональный дефицит в использовании интернет-инструментов в обучении учащихся.

В этом контексте в процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности было включено использование онлайн-инструментов и технологии геймифицированного обучения. Были выбраны педагогические онлайн-

инструменты, которые могут помочь студентам (будущим учителям) быть более продуктивными при использовании Интернета для активной работы с учащимися. Онлайн-инструменты были представлены 4 группами:

– онлайн-инструменты для создания игр, викторин, тестов, опросников (Kahoot, Quizizz, Triventy, Plickers);

– онлайн-инструменты для создания средств наглядности (Wizer, Canva, Mentimeter);

– онлайн-инструменты для создания ментальных карт (Xmind, Bubbl, Popplet);

– онлайн-инструменты для совместной работы (Miro, Padlet) [3, с. 42].

Совместно со студентами были разработаны визуализированные алгоритмы работы с данными инструментами и апробированы на педагогической практике в формате комбинированного онлайн- и офлайн-обучения в школах.

Результатом явилась большая заинтересованность учителей, проведение обучающих семинаров и курсов повышения их квалификации.

С появлением новых средств обучения в эпоху цифровизации появляются и новые понятия в педагогике: квест-технология, технология кластеров, инфографика и клипы в образовании, геймификация и многое другое.

Процесс включения игровых элементов в обучающий курс, т. е. в неигровой контекст, также открывает большие возможности в подготовке будущего учителя для работы не только в ближайшее время, но и на десятилетия вперед.

Геймификация в профессиональной педагогической подготовке студентов позволяет создать большую вовлеченность, повышает уровень эмоционального интеллекта, учит эффективно выстраивать коммуникацию, использовать внешний фокус и т. д.

Примером проведения занятий в контексте технологии геймификации являются следующие практикумы:

– *методика организации методического конструктора по типам уроков.* Студентам по группам предлагается сконструировать к традиционной классификации нетрадиционные уроки с использованием онлайн-инструментов и приемов геймификации;

– *методика организации дидактического театра.* Студентам предлагается разработать уроки по разным частнопредметным технологиям, но по одной теме, далее в формате дидактического театра показать каждую технологию. Итог – обсуждение и определение эффективности использования каждой технологии обучения [2, с. 265].

Таким образом, проведенные практикумы в контексте геймификации повышают мотивацию студентов, создают высокую вовлеченность в процесс обучения, закладывают дидактические основы профессиональной компетентности будущих учителей. Геймификация как технология способствует более эффективному получению знаний и выступает как полезный инструмент.

Среди существующего множества образовательных технологий (таких, например, как электронное обучение, веб-обучение, цифровое обучение и т. п.) аудиторные технологии являются необходимым условием для подготовки будущих учителей. Технический прогресс позволил интегрировать онлайн-

инструменты в процесс как обучения, так и преподавания. Таким образом, возникла многомерная модель образования, в которой можно обучаться как в аудитории, так и вне ее.

Использование онлайн-инструментов и современных интерактивных дидактик (например, геймификации) в системе подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» ориентирует их, в том числе, на педагогическую профессиональную деятельность через 10–15 лет.

Результаты исследования. Исследования проводились на протяжении нескольких лет, в них принимали участие магистранты (в том числе иностранные студенты). Было проанализировано более 50 онлайн-инструментов и онлайн-платформ. К более половины из них были составлены алгоритмы работы и апробированы на дистанционной педагогической практике в школах.

Как показала практика, наиболее эффективными, не очень сложными и доступными являются такие онлайн-инструменты, как Canva, Mentimeter, Kahoot, Miro и др. В настоящее время многие зарубежные разработки онлайн-инструментов уже не используются (Kahoot, Canva), что показывает мобильность таких средств, а значит и актуальность разработок общих алгоритмов их использования в профессиональной деятельности учителя.

38,9 % выпускных квалификационных работ были посвящены исследованию процесса использования интернет-инструментов в системе образования в период дистанционного обучения 2020–2022 уч. гг. По материалам исследований были проведены курсы повышения квалификации учителей г. Ставрополя.

Выводы и рекомендации. Мы провели анализ онлайн-платформ, онлайн-инструментов, которые используются и рекомендуются к использованию, и пришли к выводу, что многие из них являются удобными продуктами, с помощью которых можно эффективно проводить опросы, создавать картографический материал, ментальные карты для совместной работы и многое другое.

Таким образом, при подготовке к профессиональной деятельности будущих учителей необходимо:

– отобрать наиболее эффективные онлайн-инструменты для будущей профессиональной деятельности учителей географии;

– апробировать их в системе педагогических практик;

– использовать цифровые платформы как системы управления обучением.

Образовательные платформы дают возможность использования большого объема информации, ее хранения, преобразования цифровых данных в наглядную форму. Современные платформы довольно понятны и легко отслеживаются.

Использование современных онлайн-инструментов как эффективных средств подготовки будущего преподавателя требует прежде всего, чтобы все обучающиеся могли иметь доступ к различным источникам информации и учебным материалам, в том числе в условиях дистанционного обучения.

Будущий учитель, знающий алгоритм работы с онлайн-инструментами, может быстро осваивать новые цифровые средства обучения, возникающие в цифровой образовательной среде.

Литература

1. Щербакова Т.К. Новая модель подготовки педагогических кадров как стратегический проект вуза / Т.К. Щербакова // Актуальные проблемы географического образования: сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции педагогических работников. – Ставрополь, 2022. – С. 40–44.

2. Щербакова Т.К. Современные интерактивные дидактики в системе подготовки магистрантов по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Географическое образование») / Т.К. Щербакова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – Ч. IV. – С. 262–266.

УДК 378

М.О. Эрштейн, кандидат филологических наук, доцент,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ГИБРИДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛЕКЦИИ

Аннотация. *В статье предлагается новый способ показа презентации в аудитории – на экранах телефонов учащихся при помощи зум-конференции, запускаемой в беззвучном режиме. Данный способ был апробирован со студентами-бакалаврами третьего и четвертого курсов филологического факультета Уфимского университета науки и технологий. Результаты опроса учащихся показали, что студенты положительно оценивают новую форму взаимодействия с преподавателем в аудитории.*

Ключевые слова: *университетская лекция, смешанное обучение, электронное обучение, образовательные технологии, мультимедийная лекция, эффективность обучения.*

M.O. Ershtein, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Russia

APPLICATION OF HYBRID EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN A UNIVERSITY LECTURE

Abstract. *The article proposes a new way to show a presentation in the classroom, on the screens of students' phones using the Zoom conference, launched in silent mode. This method was tested with bachelor students of the third and fourth courses of the philological faculty of Ufa University of Science and Technology. The results of the student survey showed that students positively assess the new form of interaction with the teacher in the classroom.*

Keywords: *university lecture, blended learning, e-learning, educational technologies, multimedia lecture, learning effectiveness.*

Проблема исследования. В 2022 г. российские университеты вернулись к живому, непосредственному общению преподавателей и студентов в аудиториях после вынужденного перехода на дистанционное обучение с марта 2020 года на период ограничений, связанных с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. На сегодняшний день важность очного взаимодействия не вызывает сомнений, тем не менее в течение карантинных лет был накоплен ценный опыт, найденные в то время удачные приемы хотелось бы сохранить и при возвращении в аудитории.

Цель исследования – проанализировать полученный на практике опыт и предложить новое применение гибридных образовательных технологий в университетской лекции.

В качестве **метода исследования** использован количественный метод: проведено анкетирование 43 студентов-бакалавров 3 курса очного отделения филологического факультета Уфимского университета науки и технологий (декабрь 2022 г.) и 23 студентов-бакалавров 4 курса очного отделения филологического факультета Уфимского университета науки и технологий (апрель 2023 г.).

Университетская лекция – одна из основных традиционных форм обучения, об оптимальной природе которой споры велись и до пандемии. Еще в 2011 г. А.С. Роботова размышляла о судьбе академических лекций: «Утратив со временем свое основное качество (чтение), лекция приобрела много достоинств как способ обучения, как научная коммуникация. У нее есть перспективы дальнейшего развития как незаменимого средства общения в образовании» [2, с. 132].

Как справедливо отмечает Г.И. Ибрагимов, «сторонники электронного обучения считают, что лекция как форма организации обучения в высшей школе отмирает в силу того, что информация по теме лекции легкодоступна через Интернет, через специально разработанные электронные образовательные ресурсы». Но в них отсутствует «личность преподавателя, его эмоции, его отношение, то, что называется живым общением» [1, с. 35]. Сходное мнение высказано и И.Д. Рудинским: «Ряд авторов предпринимают попытки противопоставлять электронное обучение традиционному (лицом к лицу с преподавателем) <...> такое противопоставление не является корректным и оправданным, поскольку это совершенно разные формы обучения, со своими достоинствами и недостатками, но взаимодополняющие друг друга» [3, с. 2].

Действительно, «благодаря Интернету возможности студентов по поиску информации стали почти безграничны: им доступны в любое время статьи и книги в электронном виде, архивы библиотек по всему миру» [4, с. 2]. При этом совершенно очевидно, что студентам нужно направляющее наставничество преподавателя, помогающего правильно ориентироваться в безграничном информационном море, что указывает на востребованность смешанного или гибридного обучения. На данный момент два термина – «смешанное обучение» и «гибридное обучение» – часто употребляются как синонимические. Однако, согласно исследованию И.Д. Рудинского, между ними есть существенное различие: «Смешанное обучение фокусируется на обязательном сочетании традиционного «человеко-ориентированного» и онлайн-обучения, в то время как гибридное обучение заключается в том, чтобы найти подходящую комбинацию образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или офлайн» [3, с. 1].

При возвращении к очному чтению лекций у нас возникла идея попытаться перенести в аудиторию некоторые преимущества гибридного обучения, показавшего свои плюсы в дистанционном формате, такие как сочетание коллективного и индивидуального, синхронного и асинхронного обучения. В частности, хотелось сохранить показ презентаций во время лекции, который в ауди-

тории не всегда осуществим (зависит от наличия проектора в конкретном учебном помещении, освещения и пр.). Было найдено следующее решение: так же, как и в карантинные семестры на дистанционном обучении, перед началом лекции создавалась зум-конференция, ссылка на которую рассылалась студентам в беседе группы в ВКонтакте. Во время очного занятия в аудитории зум-конференция запускалась без звука, включался режим демонстрации экрана – и презентация к лекции появлялась у каждого студента в его телефоне. Преподаватель, соответственно, переключал слайды в своем телефоне.

Подобное беззвучное использование зум-конференции не только позволяло демонстрировать презентацию, но и открывало и другие возможности по интерактивному взаимодействию во время очной лекции: например, в чате Зума студенты отвечали на вопросы, устно заданные преподавателем, что позволяло быстро получить и проанализировать ответ каждого студента группы. Часть коротких заданий студенты также выполняли онлайн, по их результатам можно было судить об успешности или недостаточно высокой степени освоения темы лекции и оперативно принять корректирующие ход занятия решения – к примеру, вернуться еще раз к проблемному аспекту, вызвавшему затруднения.

В конце осеннего семестра 2022 г. среди 43 студентов-бакалавров 3 курса филологического факультета Уфимского университета науки и технологий был проведен опрос их мнений об апробированной новой форме показа презентации и выполнения мини-заданий в учебной аудитории в присутствии преподавателя и устном обсуждении результатов; 41 студент оценил полученный опыт как положительный, два студента высказались против такой формы показа презентации; в качестве недостатков они указали на то, что иногда у их телефонов кончается зарядка, порой мешает плохое соединение с Интернетом.

В апреле 2023 г. аналогичный опрос был проведен среди 23 студентов-бакалавров 4 курса филологического факультета Уфимского университета науки и технологий, в течение весеннего семестра также проходивших обучение с применением новой гибридной технологии. По данным анкетирования, 22 студента высказались о показе лекций через зум-конференцию в аудитории как об удачном решении, которое помогало им лучше усваивать материал; один студент не смог дать точный ответ о своем отношении к подобной форме показа презентации.

Выводы и рекомендации. Результаты опросов студентов и личный опыт преподавателя свидетельствуют о том, что предложенный новый способ показа презентации и интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов в аудитории, относящийся к арсеналу гибридных образовательных технологий, достаточно эффективен; он может быть использован при создании новых лекционных курсов для улучшения качества и повышения эффективности усвоения преподаваемых университетских дисциплин.

Литература

1. Ибрагимов Г.И. Лекция в вузе: теория, история, практика / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – 196 с.

2. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127–133.

3. Рудинский И.Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И.Д. Рудинский // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7. – № 1. – С. 44–52.

4. Эрштейн М.О. Использование электронных ресурсов в преподавании университетской учебной дисциплины «История зарубежной литературы» / М.О. Эрштейн // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: материалы VII международной научно-практической интернет-конференции (Москва, 2–6 октября 2017 г.). – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – С. 158–160.

УДК 378

Ш.Ш. Юлдашева, кандидат педагогических наук, профессор,
Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ УЗБЕКСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Проблема исследования. *В XXI в. цифровизация рассматривается как новая тенденция мирового общественного развития [7, с. 46]. 20–30 лет назад знание компьютера на уровне повседневного использования считалось высшим уровнем грамотности, но по критериям цифрового века этого уже недостаточно для грамотного человека [1]. В наше время высоко ценится компетентный человек, у которого есть способность и умение анализировать, систематизировать, применять и обрабатывать информацию с помощью цифровых технологий в жизненной и профессиональной деятельности. В Узбекистане начиная с 2018 г. решается вопрос разработки национальной концепции цифровой экономики и реализации программы «Цифровой Узбекистан – 2030» [2, 3]. В концепции поставлены задачи по внедрению цифровых технологий и современных методов обучения в процессы высшего образования. Цифровая трансформация, стремительное внедрение цифровых технологий во всех сферах деятельности человека и общества также меняет подходы в методике преподавания узбекского языка и увеличивает потребность совершенствовании парадигмы обучения узбекского языка.* ***Цель исследования*** *– проанализировать опыт применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку в высшей школе, спроектировать использование цифровых технологий языкового образования, проверить его в эксперименте, определить положительные и отрицательные эффекты цифровизации при обучении узбекскому языку. В данной статье рассматривается опыт Нукусского государственного педагогического института.* ***Методы исследования:*** *статья включает в себя сравнительный анализ отечественной и зарубежной научной литературы, дискурс-анализ, SWOT-анализ, анализ сайтов и платформ, изучение и анализ нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в высшей школе; использовались такие методы, как педагогическое наблюдение за процессом внедрения цифровых технологий, беседа, интервью, анкетирование, педагогический опыт, обработка данных. В исследовании приняли участие 78 педагогов и более 350 студентов бакалавриата. Выводы и рекомендации. Изучение и анализ имеющегося опыта внедрения цифровых технологий в системы образования в мире позволяет оценить эффективность этого внедрения и улучшить систему образования в Узбекистане. Изучение и анализ имеющегося опыта внедрения цифровых технологий системы образования в мире позволяют оценить его эффективность и улучшить ее в Узбекистане. Успешная реализация цифровизации обучения узбекскому языку требует уточнения ряда организационно-педагогических условий. В педагогической литературе понятие «организационно-педагогические условия» часто связывают с аспектами управления педагогической деятельностью [4]. Успех обучения узбекскому языку зависит от формирования положительного отношения государства и общества к развитию языка и применению цифровых технологий в учебных, организационно-педагогических, дидактических условиях. Внедрение цифровых*

технологий – это не только использование в ходе занятия презентационных, видео- или аудиоматериалов, но и система цифровой трансформации учебников и других учебных материалов, онлайн-платформы и тому подобные возможности [5, 6]. Поэтому необходимо обратить внимание на четыре аспекта применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку: изменения в сфере цифровых технологий в законодательстве Республики Узбекистан; состояние цифровизации высших учебных заведений; отношение студентов и преподавателей вузов к цифровым технологиям; методы и приемы, средства и организационные формы обучения. ***Результаты исследования*** *могут служить моделью для разработки альтернативных программ по обучению узбекскому языку в системе подготовки бакалавров, магистров и докторантов в образовательном процессе, а также для проведения научных исследований.*

Ключевые слова: *узбекский язык, высшее образование, цифровые технологии, педагогическое образование, цифровое образование, цифровая трансформация.*

Sh.Sh. Yuldasheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Uzbek State University of World Languages,
Tashkent, Uzbekistan

DIGITAL TRANSFORMATION AND PROSPECTS FOR TEACHING THE UZBEK LANGUAGE

Abstract. Research problem. *In the 21st century, digitalization is seen as a new trend in world social development [Khalin & Chernova, 2018]. 20–30 years ago, knowledge of a computer at the level of everyday use was considered the highest level of literacy, but according to the criteria of the digital age, this is no longer enough for a literate person [Incheon Declaration: Education 2030, 2015]. Nowadays, a competent person is highly valued, who has the ability and ability to analyze, systematize, apply and process information using digital technologies in life and professional activities. In Uzbekistan, starting from 2018, the issue of developing a national concept of the digital economy and implementing the program "Digital Uzbekistan – 2030" is being addressed [Message of the Oliy Majlis, 2018; PD-6079, 2020]. The concept sets the tasks for the introduction of digital technologies and modern teaching methods in the processes of higher education. Digital transformation, the rapid introduction of digital technologies in all spheres of human activity and society is also changing approaches to the methods of teaching the Uzbek language and increasing the need to improve the paradigm of teaching the Uzbek language.* ***The purpose of the study*** *is to analyze the experience of using digital technologies in teaching the Uzbek language in higher education, to design the use of digital technologies in language education, to test it in an experiment, to determine the positive and negative effects of digitalization in teaching the Uzbek language. This article discusses the experience of the Nukus State Pedagogical Institute.* ***Research methods:*** *the article includes a comparative analysis of domestic and foreign scientific literature, discourse analysis, SWOT analysis, analysis of sites and platforms, study and analysis of regulations governing the educational process in higher education; methods such as pedagogical observation of the process of introducing digital technologies, conversation, interviews, questionnaires, pedagogical experience, data processing were used. More than 350 undergraduate students and78 teachers participated in the study.* ***Conclusion and recommendation.*** *The study and analysis of the existing experience of introducing digital technologies in the education system in the world allows us to evaluate its effectiveness and improve it in Uzbekistan. Successful implementation of the digitalization of teaching the Uzbek language requires clarification of a number of organizational and pedagogical conditions. In the pedagogical literature, the concept of organizational and pedagogical conditions is often associated with aspects of the management of pedagogical activity [Galkina, 2009]. The success of teaching the Uzbek language depends on the formation of a positive attitude of the state and society towards the development of the language and the use of digital technologies in educational, organizational, pedagogical, didactic conditions. The introduction of digital technologies is*

not only the use of presentation, video or audio materials during the lesson, but also a system of digital transformation of textbooks and other educational materials, an online platform and similar opportunities [Sukhanova, 2021; Titova, 2017]. Therefore, it is necessary to pay attention to four aspects of the use of digital technologies in teaching the Uzbek language: changes in the field of digital technologies in the legislation of the Republic of Uzbekistan; the state of digitalization of higher educational institutions; the attitude of students and university professors to digital technologies; methods and techniques, means and organizational forms of training. ***The results of the study*** *can serve as a model for the development of alternative programs for teaching the Uzbek language in the system of training bachelors, masters and doctoral students in the educational process, as well as for conducting scientific research.*

Keywords: *Uzbek language, higher education, digital technologies, teacher education, digital education, digital transformation.*

Введение. В XXI в. цифровизация рассматривается как новая тенденция мирового общественного развития [7, с. 46]. 20–30 лет назад знание компьютера на уровне повседневного использования считалось высшим уровнем грамотности, но по критериям цифрового века этого уже недостаточно для грамотного человека [1]. В наше время высоко ценится компетентный человек, у которого есть способность и умение анализировать, систематизировать, применять и обрабатывать информацию с помощью цифровых технологий в жизненной и профессиональной деятельности. В Узбекистане начиная с 2018 г. решается вопрос разработки национальной концепции цифровой экономики и реализации программы «Цифровой Узбекистан – 2030» [2, 3]. В концепции поставлены задачи по внедрению цифровых технологий и современных методов обучения в процессы высшего образования. Цифровая трансформация, стремительное внедрение цифровых технологий во всех сферах деятельности человека и общества также меняет подходы в методике преподавания узбекского языка и увеличивает потребность совершенствовании парадигмы обучения узбекского языка.

Обзор литературы. Уже в начале XXI в. Марк Пренски назвал большинство студентов на Западе *мастерами цифрового мира*, а преподавателей, которые их учат, *иммигрантами цифрового мира*. Ученый зафиксировал важные статистические данные о времени студенческой жизни, проведенном за видеоиграми (10 000 ч), просмотром телевизора (20 000 ч) и только у 16,6 % за чтением книг (5 000 ч) [8]. Такая ситуация, которая наблюдалась в основном в развитых странах мира в конце XX и в начале XXI в., стала ярко проявляться в Узбекистане в 2016 г. Особенно в период вынужденного перехода из-за пандемии на дистанционное обучение сложилась ситуация, когда большинство преподавателей можно было сравнить с иммигрантами в новой стране и новой языковой среде. Потому что до этого времени приоритет отдавался традиционному образованию вместо возможностей электронных технологий в сфере образования. Этот вопрос изучается в рамках важных исследований в неотъемлемой связи с проблемой преподавания языков. Среди ведущих мировых центров и высших учебных заведений можно выделить Российскую Федерацию (Центр цифровых образовательных технологий EduTech Казанского федерального университета), Турецкую Республику (проекты “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme

Hareketi (FATIH)", "YÖK Dijitaleshyor"), которые реализуют масштабные проекты в центрах и лабораториях цифрового образования. Стоит отметить, что проект "FATIH" имеет большое значение в обучении турецкому языку, который является родственным узбекскому языку. Благодаря этому проекту с 2011 г. ускорилось внедрение в преподавание турецкого языка таких технологических средств, как компьютеры, планшеты и интерактивные доски. Изучение тематики диссертационного исследования, опубликованного в журнале «Бюллетень ВАК», показало, что в 2020–2022 гг. 59 тем в отрасли педагогических наук (без учета терминов информационные технологии, электронное обучение) содержат слова «цифровой» или «цифровизация», увеличился объем научных исследований, связанных с цифровыми технологиями. Только 4,7 % из них посвящены применению цифровых технологий в обучении языкам.

Цель исследования. Не секрет, что мы, сравнивая студентов XXI в. и прошлого века, оцениваем последних как «не прежних студентов». Отсутствие усердия у сегодняшних студентов, низкая посещаемость и плохая учеба стали причинами многих жалоб. В такой ситуации, как это наблюдается во всем мире, происходит цифровая трансформация высших учебных заведений и в Узбекистане. Эта ситуация вызывает ряд вопросов. Как повлияют информационные и цифровые технологии на сложившуюся ситуацию? Насколько университеты и институты и учебный процесс по отдельным предметам готовы к цифровому образованию?

Цель исследования – проанализировать опыт применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку в высшей школе, спроектировать использование цифровых технологий языкового образования, проверить его в эксперименте, определить положительные и отрицательные эффекты цифровизации при обучении узбекскому языку. В данной статье рассматривается опыт Нукусского государственного педагогического института.

Исследовательская база. В качестве экспериментальной базы исследования были выбраны Нукусский государственный педагогический институт, Каракалпакский государственный университет, Навоийский педагогический институт, частично Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами и Чирчикский государственный педагогический университет, а также Университет Анкары и Стамбульский университет Турецкой Республики. Эксперименты были организованы в 4 этапа.

На констатирующем этапе с научно-теоретической точки зрения была изучена психолого-педагогическая, методическая, информационная литература, монографии и диссертации по проблеме. Сформированы цель проблемы, предмет, объект, методы исследования. Был составлен план экспериментов.

На втором этапе изучалось отношение преподавателей и студентов в группах с родственным языком обучения к процессу обучения узбекскому языку на основе цифровых технологий, к цифровой образовательной среде, уровень подготовленности. Был проведен опрос среди преподавателей вузов, центров переподготовки и повышения квалификации, общеобразовательных

школ (всего 51 человек) Республики Каракалпакстан. На примере Нукусского государственного педагогического института изучено состояние и опыт использования цифровых технологий в обучении узбекскому языку в высшем образовании.

На третьем этапе были привлечены около 350 студентов и 27 преподавателей из Нукусского государственного педагогического института, Каракалпакского государственного университета, Навоийского педагогического института, частично Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, а также Университета Анкары и Стамбульского университета Турецкой Республики. Была апробирована методика обучения узбекскому языку на основе цифровых технологий.

На четвертом этапе были обобщены экспериментальные материалы и результаты экспериментов, сформированы выводы и определена дальнейшая работа.

Материалы и методы. В работе использованы методы обработки теоретических (сравнительный анализ отечественной и зарубежной научной литературы, дискурс-анализ, SWOT-анализ, анализ сайтов и платформ, изучение и анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательный процесс в высшем образовании), эмпирических (педагогическое наблюдение за процессом реализации цифровых технологий, беседа, интервью, анкетирование, педагогический опыт) данных.

Были разработаны анкета 1, направленная на определение отношения преподавателей и студентов к процессу, уровня подготовки в условиях цифровизации, и анкета 2, посвященная изучению результатов, полученных от внедрения методики использования цифровых технологий в обучении узбекскому языку в группах с родственными языками обучения.

Результаты исследования. Изучение и анализ имеющегося опыта внедрения цифровых технологий системы образования в мире позволяет оценить его эффективность и улучшить ее в Узбекистане. Успешная реализация цифровизации обучения узбекскому языку требует уточнения ряда организационно-педагогических условий. В педагогической литературе понятие «организационно-педагогические условия» часто связывают с аспектами управления педагогической деятельностью [4]. Успех обучения узбекскому языку зависит от формирования положительного отношения государства и общества к развитию языка и применения цифровых технологий в учебных, организационно-педагогических, дидактических условиях. Внедрение цифровых технологий – это не только использование в ходе занятия презентационных, видео- или аудиоматериалов, но и система цифровой трансформации учебников и других учебных материалов, онлайн-платформы и тому подобных возможностей [5, 6]. Поэтому необходимо обратить внимание на четыре аспекта применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку: изменения в сфере цифровых технологий в законодательстве Республики Узбекистан; состояние цифровизации высших учебных заведений; отношение студентов и преподавателей вузов

к цифровым технологиям; методы и приемы, средства и организационные формы обучения.

В Узбекистане преподавание узбекского языка в вузах в группах с каракалпакским, казахским, узбекским языком обучения началось в 90-х гг. прошлого века. Большая часть этих вузов приходится на территорию Республики Каракалпакстан. Республика расположена в благоприятной среде для развития языков и их положительного влияния друг на друга, население, принадлежащее к узбекской, каракалпакской, казахской, туркменской национальностям, чей менталитет, образ жизни, культура близки друг другу, живут в одном пространстве, в одной социальной среде [9, с. 79]. Если преподавание узбекского языка в такой внутренней языковой среде, т. е. в тюркской аудитории, требует особых подходов, то выявление опыта его преподавания во внешней среде, особенно в Турции, также может дать ценные материалы для методики обучения узбекскому языку. Внедрение информационных и цифровых технологий в процесс в качестве уникального фактора развития науки требует более глубоких исследований.

Второй этап эксперимента совпал с периодом, когда коронавирус захватил весь мир. В этот период нам пришлось внести определенные изменения в план экспериментов в связи с обязательным введением дистанционного обучения. Требовалось изучить, могут ли преподаватели предметов внедрить средства дистанционного обучения в процесс обучения узбекскому языку, управлять уроком с использованием новых видов цифровых технологий. Мы учитывали тот факт, что эффективность обучения узбекскому языку в вузах неразрывно связана с успешностью методики преподавания данного предмета на начальных ступенях. Поэтому большое значение было уделено изучению того, в какой степени преподаватели используют современные инструменты на начальных ступенях. В 2020–2021 уч. г. по преподаванию узбекского языка в высших учебных заведениях и начальных ступенях и применению цифровых технологий при участии 51 преподавателя (39–76,5 % учителей общеобразовательных школ, 12 человек – 23,5 % преподавателей вузов и переподготовки и повышения квалификации центров развития) было проведено анкетирование из 16 вопросов. Респондентам было от 22 до 60 лет, 37 % из них были представителями среднего поколения.

Анализ показал, что большинство преподавателей (78 %) сообщили, что не могут использовать возможности дистанционного обучения, в частности, отметили, что не могут использовать онлайн-программы (Moodle, Zoom, Google Meet и др.), онлайн-доску. Преподаватели открыто называли причины, по которым они реже используют цифровые ресурсы для повышения квалификации, в том числе то, что они привыкли делать только то, что от них просит руководство (64 %). До пандемии большинство преподавателей были против использования студентами мобильных устройств, особенно сотовых телефонов, и не разрешали их (86 %). 23 % преподавателей подготовили видеоуроки, интерактивные диктанты, электронные тесты, презентации, а из ответов 77 % преподавателей выявили, что отдельные преподаватели/учителя не готовят цифровые

образовательные ресурсы. Преподаватели предметов отмечают, что, в отличие от традиционной проверки тетрадей, чтение фотокопий тетрадей учеников/студентов с экрана компьютера или телефона перегружает их, а долгое сидение перед экраном отрицательно сказывается на их здоровье (98 %). Тем не менее 63 % участников заявили, что положительно относятся к онлайн-образованию.

В то же время стали очевидны негативные последствия внедрения цифровых технологий в образование: школьники и студенты проводят время за различными гаджетами. Это негативно сказывается на способности видеть (так ответили 58 % учащихся), у них снижается внимание к чтению печатных книг (это отметили 73 % преподавателей), негативно сказывается на самочувствии (это отметили 47 % опрошенных студентов и учащихся, 72 % преподавателей). Социальные сети негативно сказываются на поведении студентов/учащихся (эта ситуация беспокоит 84 % преподавателей). Снижение творческой деятельности студентов/учащихся, привыкание к плагиату (эту ситуацию отметили 89 % преподавателей).

Наблюдения и результаты опроса по использованию учащимися цифровых устройств и технологий показали, что в первое время использование телефона или ноутбука на онлайн-занятиях, установка программы zoom на компьютеры, вход в класс по ссылке, незнание настроек звука и камеры, а неспособность понять идентификатор и код занятия отрицательно сказывалась на эффективности обучения. Однако, как признают сами студенты, они «быстрее находят общий язык» с цифровыми устройствами и технологиями по сравнению со своими учителями (83 %). Из ответов студентов стало понятно, что при наличии на интернет-страницах достаточного количества цифровых ресурсов (произведения искусства, мультфильмы и их отрывки, аудиотексты, виртуальные музеи и др.) как преподаватели, так и студенты редко обращаются к этим ресурсам при проведении самостоятельных занятий (так считают 78 % учащихся). Это показало, что цифровые ресурсы используются нерегулярно, большинству студентов не хватает навыков поиска. Они привыкли полагаться только на лекцию преподавателя и учебно-методический комплекс при выполнении самостоятельных работ (69 %). На основе организационно-педагогических условий, связанных с внедрением цифровых технологий в процесс обучения узбекскому языку, нормативных документов, статистических данных по методическому обеспечению предмета, наблюдений, проведенных опросов (на примере Нукусского государственного педагогического института) проведен SWOT-анализ сильных и слабых сторон, возможностей и рисков применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку. Они отражены в табл. 1.

Таблица 1

SWOT-анализ внедрения цифровых технологий в преподавание узбекского языка в группах с родственными языками

Strengths – сильные стороны	**Weakness – слабые стороны**
– улучшение оснащения вузов цифровыми техническими средствами, устройствами (за последние 3 года); – увеличение количества и видов имеющихся цифровых ресурсов: электронных учебников, электронных библиотек и т. д.; – внедрение цифровых технологий в образовательный процесс; – эффективное использование технологии BYOD (100 % гаджетов у преподавателей и студентов); – увеличение уровня усвоения студентами теоретических знаний и практических навыков (результаты последней аттестации – «хорошо»); – расширение возможностей для самостоятельного образования студентов; – студент может воспользоваться возможностью изучения предмета в удобное время и в удобном месте (ресурсы размещены в достаточном количестве в системе Moodle); – налаживание сотрудничества с высокорейтинговыми вузами тюркских стран, Российской Федерации, обмен опытом с зарубежными учеными в области цифровизации преподавания узбекского языка	– наблюдаются перебои с подключением к Интернету, бесплатному Wi-Fi; – нехватка видеопроекторов во всех аудиториях; – нехватка интерактивных досок; – редкое обращение преподавателей к технологиям AR и VR; – снижается деятельность по развитию навыков письма на занятиях; – снижается уровень использования печатных учебников; – у студентов недостаточно развиты умения и навыки самостоятельного образования; – снижается творческая деятельность студентов, преобладает привычка выполнять работу, опираясь только на лекцию преподавателя, учебно-методический комплекс
Opportunities – возможности	**Threats – угрозы**
– 80 % преподавателей чувствуют себя комфортно с цифровыми технологиями; – увеличение объема самостоятельной работы вне занятия; – интеграция различных форм обучения; – увеличение удельного веса преподавателей предметов, обладающих компетенцией для организации семинаров и тренингов по внедрению цифровых технологий; – расширение возможностей развития информационной компетентности будущих преподавателей; – умение участников образовательного процесса формировать цифровую культуру; – накопление опыта создания литературы, интегрированной с цифровыми технологиями, для обучения узбекскому языку	– местные технологии отстают от высоких трендов цифрового образования; – замена реального образовательного процесса цифровыми технологиями, т. е. привычка использования различных цифровых программ, ботов; – возрастающая зависимость студентов от мобильных устройств; – преимущество частого использования репродуктивных упражнений и заданий (интерактивные платформы для создания упражнений предназначены для предоставления учебного материала в простом и начальном уровне сложности); – превалирование плагиата в студенческих работах; – большинство преподавателей предпочитают использовать «старые» методы

Насколько цифровые технологии могут положительно повлиять на улучшение ситуации, выявленной в констатирующем эксперименте? Решение этого вопроса потребовало планирования и осуществления комплексного внедрения цифровых технологий в процесс обучения узбекскому языку в группах с родственными языками обучения. Перспектива и развитие обучения узбекскому языку потребовали внедрения цифровых технологий в процесс в определенной последовательности и с учетом регулярности, что, в свою очередь, потребовало разработки методики создания и использования цифровых ресурсов и привлечения всех участников процесса. В целях эффективной реализации разработанной методики экспериментальным путем были определены следующие педагогические условия:

– развитие цифровой образовательной среды с точки зрения обучения узбекскому языку в группах с родственным языком обучения;

– разработка интерактивного образовательного содержания с использованием цифровых технологий.

На первом и втором этапах эксперимента изучение деятельности учителей и процессов на уроках, сотрудничество с ними ускорили разработку учебной программы, подходящей для групп с родственными языками обучения, цифровых ресурсов, интегрированных со средствами традиционного образования, и цифровых технологий.

Это электронный учебно-методический комплекс по предмету «Современный узбекский литературный язык (синтаксис)» (в соавторстве); канал с видеоуроками, разработанными для обучения узбекскому языку (https://youtube.com/channel/UCJvNHn6eX3bAWbVSN67Vjtg); электронное учебное издание «Учим орфографические правила» (в соавторстве); программа для ЭВМ «Интерактивный диктант по узбекскому языку» (в соавторстве); сайт https://savodliel.uz/; «Узбекский язык. B2» (в соавторстве); «Узбекский язык (учебник для вечернего и заочного отделения)»; учебно-методические пособия «Современные информационные технологии в обучении узбекскому языку и литературе» (в соавторстве), «Инновации в обучении узбекскому языку», «Задания PISA по родному языку»; монографии «Современный урок. Методика обучения узбекскому языку», «Цифровизация обучения узбекскому языку и методика использования», программа «Саводхон» (мобильное приложение) (в соавторстве) и интерактивные упражнения в онлайн-конструкторах.

Мастер-классы, организованные согласно исследовательскому плану, дали хороший результат. В частности, благодаря им преподаватели узбекского языка ознакомились с новыми, проверенными в мире инструментами, такими, например, как сервисы Google: использование Google Classroom, Google Jamboard, Google Docs, Google-диск, подготовка текстов и презентаций с помощью этих сервисов совместно со студентом/учащимся, постановка задач, предоставление студентам возможности выполнить задания, а также использование Google Meet, онлайн-классы и ZOOM-инструкции по их использованию в организации стали важными в развитии информационных компетенций преподавателей.

На четвертом этапе – этапе подтверждения – обобщались показатели результатов, полученных на формирующем этапе. В конце эксперимента при помощи анкетирования мы определили динамику овладения узбекским языком у студентов вузов Узбекистана, изучающих узбекский язык как государственный в группах с родственными языками обучения, и студентов вузов Турции, изучающих узбекский язык в качестве филологов, уровень владения преподавателями цифровыми технологиями и их зависимость от внедрения цифровых технологий в преподавание узбекского языка. Преподавателям была представлена анкета, состоящая из 33 вопросов. Ее можно разделить на две части. Первая часть (т. е. первые 8 вопросов) создана для сбора информации о месте работы преподавателя, должности, ученой степени, звании, возрасте, опыте работы. Выяснилось, что большинство преподавателей, принявших участие в опросе, имеют возраст 46–50 лет и стаж работы 16–25 лет, т. е. многолетний стаж. Также 7 преподавателей накопили определенный опыт работы в сфере управления (наивысший показатель – 15 лет). В течение учебного года один преподаватель обучает 24 студентов, большинство из них (14) обучают 200–300 студентов, один преподаватель обучает 700 студентов, остальные (11) обучают 100–150 студентов. Первая часть анкеты имела значение как важный фактор, влияющий на качественную организацию аудиторных занятий и самостоятельного образования преподавателями.

Вторая часть была посвящена вопросу о роли и взаимосвязи цифровых технологий в работе преподавателей-предметников. Размер статьи ограничивает наши возможности для проведения подробного анализа. В тестовых опросниках часть вопросов по форме и содержанию, часть по содержанию была представлена на констатирующем и формирующем этапах. Сравнение ответов показало, что за счет внедрения цифровых технологий в процесс обучения узбекскому языку произошли резкие изменения и был показан положительный рост. В частности, в начале эксперимента 64 % респондентов отметили, что обращаются к цифровым ресурсам только по требованию руководства, а в конце эксперимента этот показатель равнялся 11,6 %. Выяснилось, что в конце эксперимента 62,9 % преподавателей используют цифровые устройства (компьютер или телефон) в качестве учебного средства во время занятий. В первичной анкете было определено, что 77 % преподавателей не готовят цифровые ресурсы лично, а 62,9 % респондентов, рассматривая разработанную методику и тестовые материалы в качестве примеров, отметили, что готовят цифровые ресурсы самостоятельно. Достоверность этих цифр подтвердили ответы студентов в анкетах, состоящих из 25 вопросов.

Обсуждение и выводы. В ходе исследования повышенный интерес преподавателей-предметников к процессу позволил нам глубоко проанализировать желание и потребность студентов в изучении узбекского языка, а также современное состояние модернизации средств обучения. Среди преподавателей-предметников и студентов было обнаружено единодушие в отношении преимуществ применения цифровых технологий в обучении узбекскому языку. Как известно, внедрение цифровых технологий в образовательный процесс не снижает активности студентов, а наоборот, помогает им испытывать потреб-

ность в приобретении компетенций по выбранной специальности, эффективно использовать возможности узбекского языка в повседневном общении, повышать мотивацию. Внедрение цифрового образования в вузе создает благоприятные условия для поддержания положительного отношения студентов к учебе и вовлечения их в образовательный процесс.

Вместе с тем на примере предмета «Узбекский язык» мы считаем целесообразным дать некоторые рекомендации по использованию цифровых технологий в образовательном процессе для повышения положительных результатов. Дидактические возможности современных цифровых технологий широки и их эффективность зависит от следующих аспектов:

– если будет разработано содержание образования, направленное на увеличение словарного запаса и профессиональной компетентности студентов по узбекскому языку;

– если преподаватели активизируются в разработке учебных материалов, используя готовые онлайн-конструкторы (викторины, живые задания, обучающие приложения), педагогические программные средства;

– если будут систематически использовать цифровые технологии, в частности мультимедийные возможности (текст, звук, анимация, видео);

– если возрастет консультативная роль преподавателя в системе студент-гаджет (компьютер, планшет, смартфон) во время занятия;

– если будут развиты навыки и умения студентов работать самостоятельно и вовлекаются в процесс выполнения самостоятельной работы через синхронные и асинхронные платформы;

– если будет создан и использован фонд автоматизированной оценки усвоения студентами фонетических, лексических, грамматических знаний, навыков и компетенций по узбекскому языку.

Хотя сегодня проводятся исследовательские работы по анализу использования электронных и цифровых технологий в обучении узбекскому языку, требуют решения некоторые проблемы, связанные с развитием цифровых ресурсов на онлайн-платформах, созданием и использованием образовательного контента для групп с родственными языками обучения. Анализ положительного и отрицательного влияния цифровых технологий послужил основанием для нашего вывода о необходимости продолжения исследований.

Литература

1. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all // World Education Forum (Incheon, 2015). – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813.

2. Послание Президента Республики Узбекистан Олий Мажлису о важнейших приоритетных задачах на 2019 г. от 28 декабря 2018 г.

3. Указ Президента Республики Узбекистан от 05.10.2020 № УП-6079 «Об утверждении стратегии «Цифровой Узбекистан – 2030» и мерах по ее эффективной реализации». – URL: https://lex.uz/docs.

4. Галкина О.В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис канд. пед. наук / О.В. Галкина. – Самара, 2009. – 187 с.

5. Суханова Т.В. Развитие цифровых обарзовательных ресурсов в зарубежных странах (США, Великобритания, Китай, Бразилия, Германия). Обзор / Т.В. Суханова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 4 (74). – С. 38–73.

6. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с. – URL: https://obuchalka.org/2017070295214/cifrovie-tehnologii-v-yazikovom-obuchenii-teoriya-i-praktika-titova-s-v-2017.html.

7. Халин В.Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В.Г. Халин, Г.В. Чернова // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10 (118). – С. 46–63.

8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 / M. Prensky // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – No. 5. – P. 1–6. – URL: https://doi.org/10.1108/10748120110424816.

9. Юлдашева Ш.Ш. Взаимоотношение узбекского и каракалпакского языков в языковой ситуации Каракалпакстана: генезис и современное состояние / Ш.Ш. Юлдашева // MTAD. – 2022. – № 19 (1). – С. 79–90.

Оглавление

З.Ш. Ахмадиева, Л.У. Мавлюдова, Р.С. Камахина, Т.В. Яковенко
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ).....3
А.Г. Ахунзянова
ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПОСТРОЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЕТЕЙ.....13
М.С. Ачаева, Н.С. Субботина, Н.В. Поспелова
ПРОИЗВЕДЕНИЕ ЖИВОПИСИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРОЕКТ: ГИБКИЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ И ВЫЗОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....23
М.С. Ачаева, Н.С. Субботина, Н.В. Поспелова
РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА «ВУЗ – ШКОЛА».....27
А.В. Белогура
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....32
Л.Г. Березовская, Н.Ю. Хачатурова, Т.Л. Зенкова, Т.В. Пьянкова
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТАРТАПА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ И РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ СОЧИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА).....38
А.Ш. Бикташева
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА.....47
Р.З. Богоудинова, Е.Е. Царева
КОММУНИКАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....55
К.Н. Булатбаева
КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ НЕЯЗЫКОВОЙ ДИСЦИПЛИНЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ.....59
О.М. Буранок, С.А. Леонов
ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММ АСПИРАНТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА МНОГОУРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ КАДРОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ.....72
Т.Х. Буслаева
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО.....78
Я.В. Буткевич, М.А. Ванина, А.А. Азбель, Т.Г. Галактионова
МОТИВАЦИЯ К ЧТЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: ТЕХНОЛОГИИ ОБОГАЩЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ.....82
А.Р. Ганеева, А.С. Овчинникова, И.А. Фархшатова
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ».....86
А.Р. Ганеева, А.А. Туманова, Т.В. Сайфуллина
ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС «ОЛИМПИАДНАЯ МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ.....90

Г.И. Гарнаева, Л.А. Нефедьев, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 94
Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова, Е.Ю. Фадеева
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ 98
С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова, Р.Н. Сагитова, И.Р. Гильманшин
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ: АКЦЕНТ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЯХ 102
О.М. Горнаева
ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 109
Л.А. Горяева
МЕТОДИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ УЧИТЕЛЯ: ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИКЕ «АНШАНТЕ» ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 113
О.Г. Груздова, Н.Е. Щербакова
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО РЕГИОНА) 121
Ю.А. Гуркина
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГИБКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ 129
В.Е. Гусакова, А.К. Тарабакина
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА 136
А.В. Гуслякова, Н.И. Гуслякова
НАСТАВНИЧЕСТВО В ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 145
Ю.А. Демяшкина
ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КЕЙСОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ 152
Н.Ю. Дичина, Н.А. Переломова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....158
О.А. Днепровская, Н.В. Слесаренко
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ.....163
Е.В. Дудышева
РЕАЛИЗАЦИЯ РАСПРЕДЕЛЕННЫХ ПРАКТИК ВЗАИМНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 170
З.А. Дулатова, А.И. Ковыршина, Е.С. Лапшина, Н.Н. Штыков
АБСТРАГИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 175
П.В. Замкин
РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ ШКОЛЬНО-УНИВЕРСИТЕТСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 181

Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова
ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ *188*
А.Н. Иконникова
ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ *196*
А.В. Кармалита, О.Н. Попова, А.А. Азбель
НА ПУТИ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (FEEDBACK LITERACY) В МАССОВОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ *202*
Е.А. Коваленко, С.В. Жолудева
ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ *211*
О.И. Кокорева, Н.А. Пешкова, С.Н. Башинова, В.А. Хамдамова
ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИЧИННОСТИ ГЛУХИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СЕМЬИ *217*
Е.А. Коныгина, Т.И. Ретинская
СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ ВЕСЕННЕЙ ШКОЛЫ «СИНОНИМИКА КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ КОНСТАНТ ПОЛИАСПЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ АРГО» *232*
С.М. Конюшенко, С.В. Кузьмин, М.О. Комиссарова
STEAM-ПОДХОД: ОТ ОБУЧЕНИЯ К ФАСИЛИТАЦИИ *235*
С.В. Косикова
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА *241*
Н.В. Крюковская
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ *248*
И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Н.В. Федосеева
МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ *254*
И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Н.В. Федосеева
ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ *259*
В.В. Кузнецова
К ВОПРОСУ О РЕАЛЬНОЙ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ *264*
О.И. Кулагин, В.Н. Колесников, А.А. Талых, А.А. Голубник
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ПАРК КАК АКСЕЛЕРАТОР ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ *269*
К.А. Лангуев, Е.В. Лангуева
ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ НА УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ, ПОКАЗАТЕЛИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ *277*
Е.В. Литвиненко
УЧЕБНЫЙ БЛОГ “WORDPRESS” В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА *287*

О.А. Любицкая
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИТЕТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....294
О.А., Любченко, А.С. Львова, А.П. Каитов
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА.....300
О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова, А.П. Каитов
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ.....304
А.А. Малыгин, Е.А. Соловьева
МЕТОД КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ.....309
А.А. Малыгин, А.Л. Строготяну
ОЦЕНИВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....316
А.И. Миндубаев, И.И. Голованова
ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ.....325
Г.Г. Мингазова
КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА.....332
К.М. Михеев
ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС И ДРУГИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ.....338
З.А. Мовкебаева, Д.Н. Билялов, Д.С. Хамитова
ТРЕБОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗАХ.....345
М.К. Омарова, Н.В. Мирза
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КУРСА.....353
В.О. Охотникова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ.....356
С.А. Павлова
ПУТИ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ.363
Г.В. Пальчик, С.П. Киреев
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....370
И.Е. Панова
ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....375
Л.В. Попова, М.М. Пикуленко
СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЕ.....379
С.Д. Робин, А.И. Матвеева, Д.Д. Гильмутдинова, А.С. Бердников
«КОНСТРУКТОР НАУЧНЫХ ПРОЕКТОВ»: ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАЗРАБОТКИ ЦИФРОВОГО СЕРВИСА ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ.....385

Р.М. Садыков
РАЗВИТИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 394
А.В. Садыкова
ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УЗБЕКИСТАНА 404
А.Ю. Сазонова, А.В. Устиновская
АДАПТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ 413
Н.А. Сайфуллина
ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ 419
М.Ю. Сигачев, А.М. Галимов
ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ 422
И.М. Синагатуллин
СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 429
Е.А. Слепенкова, Н.Д. Базарнова
НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ 434
М.Г. Смагулова
ПРОБЕЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 439
М.Ю. Стожарова, Е.В. Куликова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 445
К.Б. Сыроваткина-Сидорина
СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 452
М.А. Тихомирова, М.П. Исхакова
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ПОТОКОВЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ 458
В.В. Утемов, А.Н. Шишкина
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 466
Э.И. Фазлеева, Н.В. Тимербаева, К.Б. Шакирова
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ ТРИГОНОМЕТРИИ 472
Н.Г. Хакимова
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 476
А.В. Худякова
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 483

К.П. Цицикашвили, С.А. Кремень
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ КАК ЗАДАЧА ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ *488*
У.Г. Чернова
АССИСТЕНТ УЧИТЕЛЯ – НОВЫЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БУДУЩЕГО *496*
О.Е. Чистякова
МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ *500*
Г.М. Шавалеева
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ *507*
М.Н. Шагиахметова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ *515*
А.Н. Шайдуллин, Е.Ю. Фадеева, Г.З. Хабибуллина, Г.Р. Юнусова
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИДЕАЛЬНОЕ ПОДСПОРЬЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА *523*
В.Ю. Шурыгин, Л.А. Краснова, А.В. Дерягин
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВУЗЕ *526*
Т.К. Щербакова
СОВРЕМЕННЫЕ ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ *530*
М.О. Эрштейн
ПРИМЕНЕНИЕ ГИБРИДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛЕКЦИИ *534*
Ш.Ш. Юлдашева
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ УЗБЕКСКОМУ ЯЗЫКУ *537*

Электронное научное издание
сетевого распространения

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Сборник научных трудов
IX Международного форума по педагогическому образованию

Казань, 24–26 мая 2023 г.

Часть II

Компьютерная верстка
Уточкиной Т.В.

Дизайн обложки
Абдрахмановой Р.М.

Подписано к использованию 25.11.2023.
Гарнитура «Times New Roman».
Заказ 49/8

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)

ISBN 978-5-00130-759-4