



БИБЛИОТЕКА
АСПИРАНТА

ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции аспирантов, соискателей, докторантов,
научных руководителей, молодых ученых,
специализирующихся в области образования

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БИБЛИОТЕКА АСПИРАНТА

**ПЕДАГОГИКА И
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Материалы Всероссийской
научно-практической конференции аспирантов,
соискателей, докторантов, научных руководителей,
молодых ученых, специализирующихся в области образования*

Санкт-Петербург

2022

ББК 74.00

П 24

Публикуется по решению Редакционно-издательского совета СПб АППО.

Редактор-составитель:

М.М. Буркина, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и экономики образования СПб АППО

Рецензенты:

О.Н. Журавлева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общественно-научного и культурологического образования СПб АППО;

Л.А. Даринская, доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры психологии образования и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Педагогика и современное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования / ред.-сост. М.М. Буркина. – СПб.: СПб АППО, 2022. – 216 с. – (Библиотека аспиранта). – ISBN 978-5-7434-0874-0

Содержит статьи участников Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и современное образование», прошедшей в СПб АППО 8 июня 2022 года. Представлены результаты исследований аспирантов, докторантов, научных руководителей и молодых ученых, специализирующихся в области образования. Рассматриваются современные проблемы образования и практики применения результатов научных исследований.

Материалы будут интересны широкому кругу специалистов: научным работникам, докторантам, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических специальностей с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

ISBN 978-5-7434-0874-0

© СПб АППО, 2022

© Авторы, 2022

ВВЕДЕНИЕ

Образование является одним из основных системообразующих институтов общества, реализующих широкий спектр общественно значимых функций и находящихся под влиянием происходящих общественных трансформаций. Особенность образования в современном мире заключается в том, что оно, с одной стороны, выступает одним из самых консервативных институтов, сохраняющих и воспроизводящих традиционные формы и отношения, а с другой – становится центром генерирования наиболее значимых инноваций и передовых практик, определяющих перспективы развития общества.

Российская образовательная политика ориентирована на обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Исследователи вносят большой вклад в разработку реализации государственной образовательной политики, стратегических направлений, целей и программ развития образования, взаимодействия с органами государственной власти и органами местного самоуправления. Комплексные исследования, где педагогика интегрирована с другими науками, становятся все более и более востребованными.

Всероссийская научно-практическая конференция аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования «Педагогика и современное образование», продолжает традицию научно-практических конференций для аспирантов, которые проводятся Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования с 2013 года.

Целями проведения конференции являются обсуждение практических вопросов современного образования, развития методов и средств получения научных данных, результатов исследований ученых и специалистов, обмена опытом.

В публикациях, представленных в сборнике, отражены результаты теоретических и прикладных изысканий научного и образовательного сообщества по следующим направлениям:

1. Современные технологии в образовании.
2. Социальные процессы и образование.
3. Исследования в образовании и образовательные практики как инструмент принятия решений.
4. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
5. Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования.
6. Образовательный процесс в высшей школе и среднем профессиональном образовании.
7. Образовательный процесс в высшей профессиональной школе.
8. Филология в системе образования.
9. Методический инструментальный поддержки и развития педагога.
10. Педагог – ключевая фигура создания условий развития успешного ребенка.

Предлагаемый сборник научных статей является продолжением решения задачи распространения и обмена информацией в области научно-исследовательской деятельности педагогических кадров.

Доктор педагогических наук, ректор ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
Говорушина Татьяна Константиновна

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО УРОКА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ СРЕДСТВАМИ СДО MOODLE

Аннотация. В статье рассматриваются возможности дистанционных образовательных технологий для формирования компетенций естественно-научной грамотности на уроках естествознания.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, методы исследования, ресурсы платформы дистанционного обучения MOODLE.

Цифровую трансформацию образования в нашей стране, по мнению А. Ю. Уварова, следует рассматривать как деятельность, направленную «...на достижение требуемых образовательных результатов и всестороннее совершенствование каждого обучаемого, без чего невозможно успешное развитие нашей страны, решение глобальных проблем и устойчивое развитие всего человечества» [6, с. 98].

Интеграция цифровых и педагогических технологий на основе СДО Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) создает новые условия для реализации компетентностной модели образования.

Урок на дистанционной платформе может быть использован учителем как основа для самостоятельной работы ученика при подготовке к очному занятию (смешанное обучение, модель «Перевернутый класс») или для самостоятельной работы. Опыт в применении дистанционных технологий в обучении убеждает в том, что они результативны при разработке уроков естествознания и органично сочетаются с приемами метакогнитивных образовательных технологий [3], а также обладают достаточным разнообразием дидактических возможностей для развития и оценки умений и компетенций естественно-научной грамотности. Например, при выполнении заданий уроков-практикумов могут быть сформированы такие компетенции, как интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов и понимания особенностей естественно-научного исследования. А система проверки тестовых заданий позволяет учителю оперативно корректировать работу обучающихся, отслеживать динамику изменений по видам заданий с помощью электронного портфолио достижений обучающихся, чтобы «активно использовать их как инструмент оценивания сформированности функциональной грамотности и как способ ее формирования и развития» [1].

Рассмотрим сценарий одного из уроков по курсу естествознания с целью продемонстрировать возможности СДО Moodle для формирования такой компетенции естественно-научной грамотности, как понимание особенностей естественно-научного исследования на всех его этапах.

Сценарий дистанционного урока

Тема: урок-практикум «Математические методы в естествознании» (10-й класс).

Цель урока: создать условия для понимания способов, которые позволяют оценивать достоверность данных научного исследования, выдвигать объяснительные гипотезы и предлагать способы их проверки.

Планируемые результаты обучения:

Личностные результаты:

- умение управлять своей познавательной деятельностью;
- принятие ответственности за результаты своих действий.

Метапредметные результаты:

Регулятивные:

- умение действовать по плану, различать способ и результат действия;
- самостоятельно оценивать правильность выполнения действия.

Познавательные:

- умение критически относиться к получаемой информации;
- умение самостоятельно получать / выводиться новые знания.

Коммуникативные:

- умение сотрудничать с учителем и сверстниками;
- умение доносить свою позицию и точку зрения;
- работать в группе в различных ролях (лидера, исполнителя, критика);
- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание

в устной и письменной речи.

Предметные результаты:

ФГОС СОО	Естественно-научная грамотность
• Сформированность представлений о научном методе познания природы; • владение приемами оценки достоверности полученных результатов	<i>Понимание особенностей естественно-научного исследования:</i> • распознавать и формулировать цель данного исследования; • предлагать или оценивать способ научного исследования данного вопроса; • выдвигать объяснительные гипотезы и предлагать способы их проверки, описывать и оценивать способы, которые используют ученые, чтобы обеспечить надежность данных и достоверность объяснений. <i>Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов:</i> • преобразовывать одну форму представления данных в другую; • оценивать с научной точки зрения аргументы и доказательства из различных источников

Опорные понятия: методы исследования, гипотеза, нуль-гипотеза, t-критерий Стьюдента, объем выборки, среднее значение, ошибка среднего.

Форма организации: дистанционный урок на платформе СДО Moodle.

Структура урока.

Таблица 1

Этап урока	Содержание этапа урока	Ресурс СДО
Стадия вызова	Учащимся предлагается дать ответ на вопросы «Верите ли вы, что ...?», среди которых: «Верите ли вы, что группа крови зависит от знака зодиака?» «Верите ли вы, что для получения достоверного результата эксперимента достаточно провести опыт один раз?»	Модуль «Опрос» позволяет задать вопрос (в том числе опрос с множественным выбором) и предложить широкий выбор возможных ответов. Опрос используется для пробуждения интереса к теме занятия, к работе с новой информацией. Результаты опроса могут быть опубликованы после ответов обучающихся, после определенной даты или не показаны вообще
Актуализация	На основе текста о методах исследования учащимся предлагается составить кластер о методах,	Учебный элемент «Задание» позволяет добавлять коммуникативные задания, собирать ученические работы, оценивать их и предоставлять отзывы.

Этап урока	Содержание этапа урока	Ресурс СДО
	которые используются в естествознании	Ученик вносит информацию в файл, подготовленный учителем, или создает свой на основе текста задания. При оценивании выполнения задания учитель может оставлять отзывы в виде комментариев. Отметка о выполнении заносится в Журнал оценок автоматически после проверки. Планируемый результат: формирование умения преобразовывать одну форму представления данных в другую
Реализация смысла	Посмотрите видеофрагмент	Модуль «Страница» используется для встраивания разных видео- или звуковых файлов в пояснительный текст
	Сформулируйте гипотезу. Составьте свой план проведения исследования	Элемент курса «Тест» (тип вопроса – Эссе) позволяет учителю получить ответ на вопрос и дать отзыв. Планируемый результат: распознавать и формулировать цель данного исследования; выдвигать объяснительные гипотезы и предлагать способы их проверки
	Познакомьтесь с понятиями: нуль-гипотеза, t -критерий Стьюдента, объем выборки, среднее значение, ошибка среднего	Модуль «Книга» позволяет создать многостраничный ресурс, подобный книге. В этом ресурсе можно разместить медиафайлы, а также текстовую информацию. Используется в качестве справочника
	Рассмотрите изображение. Сформулируйте правила сбора данных для получения достоверных результатов исследования	Учебный элемент «Задание» позволяет предъявить зашифрованные в изображении основные принципы сбора данных для исследований и получить ответ ученика. Планируемый результат: описывать и оценивать способы, которые используют ученые, чтобы обеспечить надежность данных
	Проводим математический анализ результатов	Элемент курса «Тест», состоящий из вопросов разных типов: Верно/неверно, На соответствие, Короткий ответ, Числовой. Для размещения дополнительной информации может быть использован модуль «Описание»
	Делаем вывод о результатах исследования	Ресурс «Пояснение» содержит информацию, позволяющую ученику сделать вывод на основании полученных расчетов. Элемент курса «Тест» (тип вопроса – Эссе) позволяет ученику сформулировать полученный вывод. Планируемый результат: оценивать с научной точки зрения аргументы и доказательства из различных источников
Рефлексия	Обучающимся повторно предъявляются вопросы «Верите ли вы?»	Модуль «Опрос» содержит вопросы, которые предъявлялись на этапе актуализации и дают возможность ученикам ответить с учетом нового знания и опыта

Этап урока	Содержание этапа урока	Ресурс СДО
Оценочный этап	Комментарии учителя к выполненным заданиям как возможность определить, сформирован ли тот или иной практический навык	Автоматический контроль результатов тестирования, их хранение; выставление оценки по отдельным компонентам (показателям), каждый из которых имеет свой вес в задании

Таким образом, использование инструментов СДО Moodle при разработке дистанционных уроков позволяет учителю обеспечить педагогические условия, направленные на формирование компетенций естественно-научной грамотности обучающихся.

Список литературы

1. *Алексашина И. Ю.* Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся/И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И.Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019.
2. *Алексашина И. Ю.* Естествознание. 10 кл. Базовый уровень / И. Ю. Алексашина, К. В. Галактионов, И. С. Дмитриев и др./ под ред. проф. И. Ю. Алексашиной М.: Просвещение, 2017.
3. *Алексашина И. Ю.* Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание»: монография. СПб.: СПб АППО, 2015. (Научные школы Академии).
4. *Алексашина И.Ю., Абдулаева О. А.* Методика преподавания интегрированного курса «Естествознание» с использованием ресурсов дистанционного обучения: методические рекомендации / под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2010.
5. *Башарина О. В.* Мониторинг процесса формирования профессиональных компетенций как элемент мультикомпонентной информационно-образовательной среды (на основе lms moodle) // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1.
6. *Одинцова Н. И.* Цели обучения естествознанию в условиях ФГОС // Наука и Школа. 2016. № 3. С. 66–67.
7. *Уваров А. Ю.* Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2018.

М. П. Антurfьева

ОПЫТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Аннотация. Цель статьи – представить опыт организационно-педагогического сопровождения семейного образования в зарубежных странах, а именно: в Канаде, Австралии и США. В тексте рассмотрены пять вариантов сопровождения, выделенных по основанию «сопровождающий субъект», а также сделана попытка сопоставить сопровождение, осуществляемое разными субъектами, за рубежом и в России.

Ключевые слова: семейное образование, сопровождение семейного образования, практики сопровождения семейного образования.

Семейное образование – форма получения образования вне образовательных организаций. Данный педагогический феномен существует не только в России, но

и во многих других странах, в частности в США, Австралии, Канаде, где количество хоумскулеров (от *англ.* homeschooling – «семейное образование, обучение на дому») составляет более 1 % от всех детей школьного возраста. Кроме того, в приведенных в качестве примера странах становление и развитие этой формы получения образования отличается более длинной историей, чем в Российской Федерации. Так, в США имеется более чем 30-летний опыт по организации семейного образования. Это обусловило наш выбор этих стран для проведения анализа. В настоящей статье мы обратимся к опыту зарубежных стран, как это призывают сделать в своих исследованиях А. Н. Якунина [7], К. Н. Поливанова [4], Ф. В. Цомартова, Л. Г. Качмазова [6], относительно организационно-педагогического сопровождения семейного образования, под которым мы в самом общем виде понимаем процесс взаимодействия семьи и сопровождающей организации относительно деятельности по освоению учащимся общеобразовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в условиях семейного образования по определенным направлениям [1].

Анализ публикаций, сайтов организаций, сообществ и прочих источников, посвященных опыту организационно-педагогического сопровождения семейного образования за рубежом, позволил зафиксировать следующие пять возможных вариантов сопровождения семейного образования, выделенных нами по основанию «сопровождающий субъект», который может быть как единичным, так и коллективным.

1. Некоммерческие организации.

В каждой из рассматриваемых стран присутствуют и имеют весомое значение некоммерческие организации. В США, например, организация HSLDA (Home School Legal Defense Association – Ассоциация правовой защиты домашней школы) была создана в 1983 году и насчитывает более 100 тыс. членов. Подобными организациями в Канаде и Австралии являются HSLDA Canada (Home School Legal Defense Association in Canada) и HEA – Home Education Association соответственно. Организации предоставляют приблизительно одинаковый спектр сопровождающих услуг семьям, реализующим семейное образование, по следующим направлениям:

1. *Правовое сопровождение*, которое обеспечивает:

- инструктирование относительно законных оснований семейного образования в конкретной административной единице страны (штате, провинции, территории);
- помощь во взаимодействии с государственными структурами, в том числе с департаментами образования;
- защиту права на семейное образование при судебных производствах и в законодательных органах.

2. *Педагогическое сопровождение* подразумевает взаимодействие специалистов с семьями, практикующими семейное образование, по вопросам:

- выбора той или иной образовательной программы, оптимально подходящей для семьи;
- усвоения ребенком выбранной программы в целом и определенных предметов в частности.

3. *Организационное сопровождение* направлено на решение проблем, связанных с организацией семейного образования.

4. *Создание сообщества и поддержка членов сообщества*, в некоторых случаях сообщество оказывает содействие тем семьям, которые находятся в сложных жизненных ситуациях.

Необходимо отметить, что в Российской Федерации подобная организация также зарегистрирована как Национальная ассоциация семейного образования (НАСО),

однако она не может сравниться по масштабу и влиянию с зарубежными. Цели НАСО определены как развитие/популяризация семейного образования и поддержка родителей, чьи дети реализуют семейное образование. НАСО оказывает сопровождение семьям – членам сообщества по следующим основным направлениям: правовое и информационное [2].

2. Объединения родителей – сеть единомышленников.

Во всех исследуемых странах активно развиваются объединения родителей, реализующих семейное образование. Такие объединения чаще всего создаются по следующим основаниям:

- территориальной принадлежности. В США, Канаде и Австралии в каждой территориальной единице есть по крайней мере одно объединение хоумскулеров, например Arisona Homeschool;
- религиозной принадлежности, например объединения родителей-христиан в Мельбурне – Melbourne Christian Homeschoolers;
- расовой принадлежности, например объединения афроамериканцев в Калифорнии – Black Homeschoolers in California.

Участники подобных групп обмениваются опытом и учебными материалами, оказывают информационное сопровождение, организуют образовательные встречи, нередко объединяются для проведения совместных занятий, в том числе с нанятым для этих целей учителем. В России территориальные сообщества родителей также существуют, но преимущественно в городах, например сообщество «Семейное образование в Екатеринбурге», при этом основанием для объединения служит территориальная близость семей для возможности обмена ресурсами, информацией и для встреч.

3. Специалисты школ в районе проживания ребенка.

Несмотря на то что ответственность за организацию образования ребенка несут родители, законодательство в некоторых странах предусматривает взаимодействие государственных школ с семьей. Необходимо отметить, что во всех рассматриваемых странах регламентация семейного образования значительно разнится от штата к штату (территории, провинции), поэтому перечень услуг, которые оказывают школы и специалисты, работающие в них, существенно отличается: от отсутствия взаимодействия до сопровождения по таким направлениям, как психолого-педагогическое, ресурсно-методическое, информационное, предметно-содержательное. Например, в канадской провинции Квебек регламенты содержат ряд положений, описывающих поддержку, которую школьные советы должны оказывать семьям, обучающимся на дому, включая доступ к школьным помещениям, лабораториям, библиотекам, информационным ресурсам, а также осуществлять силами специалистов школ психолого-педагогическую оценку достижений ребенка и сопровождение специального образования. Кроме того, школа организывает сдачу любого экзамена и предоставляет ребенку, получающему образование вне школы, возможность принимать участие в подготовительных мероприятиях к данным экзаменам.

В нашей стране согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ [5] и Письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» [3] экстерн (ребенок, получающий образование в семейной форме, зачисленный на время аттестации в государственную школу) имеет право получать необходимые консультации (в пределах 2 учебных часов по каждому учебному предмету, по которому он проходит аттестацию) А экстерны, которые испытывают сложности при освоении основных общеобразовательных программ, имеют проблемы в своем развитии и социальной адаптации, могут

получить при необходимости социально-педагогическую и психологическую помощь, бесплатную психолого-медико-педагогическую коррекцию, а также содействие в составлении индивидуального учебного плана.

4. Специальные группы при сопровождении семейного образования детей с особенностями развития.

Семьи, имеющие детей с особенностями здоровья, практикующие семейное образование, часто нуждаются в адаптации образовательных программ под свои потребности, в наличии индивидуального плана обучения и т.д. Для этого в Канаде рекомендуется, чтобы родители/опекуны таких детей сопровождались группой специальных служб при разработке индивидуального плана, а также и соответствующих индивидуальных программ. В российской практике сопровождение семейного образования семей с детьми с особенностями развития осуществляется при необходимости государственными школами.

5. Сопровождение специалистом от департамента образования района, в котором проживает семья.

В штатах Австралии, например в Западной Австралии, родители ребенка, получающего образование в семейной форме, обязаны взаимодействовать не с местными школами, а с представителями департамента образования района. В данном случае семье назначается модератор, который посещает ее с целью наблюдения за усвоением образовательной программы и оказанием содействия при наличии каких-либо проблем. Действия модераторов направлены на решение проблем, возникающих при реализации семейного образования. При посещении семьи модератор составляет отчет, вносит предложения для выработки совместных стратегий для обучения ребенка и предоставляет ответы на вопросы, возникающие при организации семейного образования, поднятые родителями на встрече. Однако нужно отметить, что подобная практика характерна не для всех штатов, поскольку, как уже упоминалось выше, локальная законодательная составляющая семейного образования в значительной степени отличается в зависимости от штата. В отечественной практике подобный опыт отсутствует и посещение домов (мест проживания) таких семей не предусмотрено.

Таким образом, нам удалось зафиксировать возможные варианты организационно-педагогического сопровождения семейного образования, реализуемого в разных странах. Большую роль в сопровождении за рубежом играют НКО и группы – объединения родителей детей хоускулеров, взаимодействие с государственными школами и департаментами образования представлено выборочно и локально. Кроме того, нам удалось выяснить, что, несмотря на сходства сопровождающих субъектов (некоммерческие организации, объединения родителей, специалисты школ) в России и в зарубежных странах, а также направлений и содержания сопровождения, организационно-педагогическое сопровождение семейного образования в нашей стране имеет отличия, в частности, в масштабе и силе влияния НКО, в наличии специальных групп при сопровождении семейного образования детей с особенностями развития и в наличии модераторов, посещающих семьи на дому.

Список литературы

1. Антуфьева М.П., Игнатьева Е. Ю. Организационно-педагогическое сопровождение семейного образования: обоснование сущности и структуры // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semeynogo-obrazovaniya-obosnovanie-suschnosti-i-struktury>.

2. Национальная ассоциация семейного образования. URL.: <https://na-so.ru/>
3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» // Официальные документы в образовании. 2013. № 36, декабрь.
4. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72–80.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1), ст. 7598.
6. Цорматова Ф.В., Качмазова Л.Г. Получение образования вне образовательных организаций: правовые перспективы // Журнал российского права. 2014. № 2 (206). С. 27–36.
7. Якунина А.Н. Педагогические условия становления семейного образования в России: культурно-исторический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

М.З. Боброва

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОСТУПЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ 9-Х КЛАССОВ В УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современное общество на настоящем этапе развития переживает значительные изменения, которые затронули все сферы жизни, в том числе и профессиональное образование. Особенности среднего профессионального образования России определяются особенностями развития российской экономики.

Ключевые слова: профориентация, среднее профессиональное образование, школа, мониторинг.

Растущий с каждым годом перечень новых профессий и специальностей ставит перед образовательными организациями задачу построения грамотной системы профориентационной работы в школе. Поскольку в последние годы в большинстве регионов Российской Федерации наблюдается рост оттока учащихся из школы после окончания 9-го класса и выбор ими дальнейшего обучения в профессиональных образовательных организациях, необходимо, чтобы выпускники могли объективно оценивать свои возможности при выборе будущей профессиональной карьеры. Среди основных преимуществ ухода из школы после 9-го класса можно выделить следующие [1]:

- программы обучения системы профобразования больше ориентированы на практическую составляющую, чем программы высшего образования. Профессиональные образовательные организации дают больше прикладных знаний, чем институты и университеты;
- после завершения обучения в профессиональной образовательной организации есть возможность оценить на практике выбранную специальность и при необходимости внести коррективы в свою карьеру, сделать более осознанный выбор при получении высшего образования;
- после успешного завершения обучения по программе среднего профессионального образования можно поступить на заочное отделение вуза и совмещать работу с учебой;
- после окончания профессиональной образовательной организации можно продолжить обучение по соответствующему профилю подготовки, поступив сразу

на 2-й, а иногда даже и на 3-й курс института или университета (система перезачета отдельных дисциплин).

С. Н. Чистякова в своих исследованиях говорит о том, что профориентацию молодежи определяет школа, семья, учреждения специального, среднего и высшего образования. И их главная задача – достижение баланса между уровнем, особенностями развития личности молодого человека и требованиями избираемой профессии совместно с требованиями рынка труда [6].

Е. Ю. Пряжникова относит к числу основных субъектов профориентации не только конкретную личность и семью, но и обращает внимание на важность участия в этих процессах государства в лице соответствующих органов власти [3].

Е. А. Шишкина в своих трудах обращает внимание, что без усвоения индивидом потребностей и интересов общества невозможен осознанный выбор профессии, т.е. вопросы профессиональной ориентации напрямую связаны с вопросами развития рынка труда и экономики региона в целом [7].

Методам профориентационной работы посвящены работы С. В. Титовой, Т. А. Антопольской и И. П. Смирнова. В частности, С. В. Титова выделяет пассивные и активные методы профориентационной работы. Пассивные методы профориентационной работы предполагают, что учащиеся будут видеть, слушать, консультироваться, изучать многообразие мира профессий. Активные методы включают в себя прямой «контакт» с определенным видом профессий [5]. Т. А. Антопольская к числу наиболее эффективных методов относит интерактивные, предполагающие имитацию реальных жизненных ситуаций, совместное решение проблем, ролевые профориентационные игры [2]. И. П. Смирнов считает, что метод профессиональных проб полезен, но только вместе с диагностикой. Качественная профессиональная диагностика поможет выбрать наиболее подходящие направления, учитывая уровень развития способностей, особенности личности и специфику профессиональных интересов. Информирование о профессиях может позволить лучше понять, какие именно профессии существуют и какие перспективы в них ждут лично вас. Развивающий подход помогает увеличить свой потенциал, обрести новые универсальные компетенции [4].

За последние годы в Санкт-Петербурге сформировался положительный имидж учреждений среднего профессионального образования (далее – СПО, колледжи, техникумы). В первую очередь это связано с запросом работодателей на подготовку квалифицированных рабочих кадров для предприятий и организаций города. В Санкт-Петербурге реализуется региональный проект модернизации среднего профессионального образования, результатом которого в 2021 году в СПО сформирована сеть из 50 мастерских, оснащенных современным оборудованием.

В 50 % учреждений города, реализуются программы среднего профессионального образования, государственная итоговая аттестация проводится в новой форме – посредством демонстрационного экзамена.

Выпускники могут подать документы в неограниченное количество учреждений СПО и затем выбрать одну для учебы. Количество специальностей, на которые поступают в одном колледже, может быть разным. Обычно число направлений варьируется от одного до трех, что определяет каждое учебное заведение самостоятельно.

Абитуриенты, поступающие в колледжи и техникумы, отбираются по определенному для всех признаку – проходному баллу аттестата, в соответствии с запланированным количеством бюджетных мест на текущий учебный год. При поступлении на большинство программ абитуриентам нужно пройти конкурс аттестатов, при котором учитывается средний балл. Для некоторых специальностей, помимо конкурса аттестатов,

проводятся дополнительные вступительные экзамены творческой или профильной направленности.

В ежегодном публичном докладе Комитета по образованию представляется информация о состоянии и перспективах развития системы образования Санкт-Петербурга. Так в 49 учреждениях СПО в 2020 году обучалось 43 053 человек (с учетом переходящего контингента студентов 1–4-х курсов). Это на 5,3 % выше, чем обучалось в тот же период 2019 года. Ежегодно число выпускников 9-х классов увеличивается более чем на 2 % и, как следствие, увеличивается конкурс абитуриентов в СПО, который составляет для поступающих от 2 до 8 человек на одно место. В 2020 году количество обучающихся с уровнем основного общего образования (9-х классов) составило 78 %, среднего общего образования (11-х классов) – 15 %, обучающиеся без основного образования (восьмиклассники) и выпускники коррекционных школ – 7 %.

Не всем выпускникам школ удастся поступить в СПО. На этом уровне возникает социальная проблема – противоречие между большим количеством выпускников 9-х классов, которые хотят поступить в СПО, и отсутствием возможности учреждений принять всех желающих абитуриентов на обучение из-за нехватки мест.

В мае 2021 года на пресс-конференции по итогам учебного года учителя – организаторы единого государственного экзамена рассказали журналистам о том, что в текущем учебном году на основной государственный экзамен, который обязаны сдавать школьники по окончании девятого класса, зарегистрировались 45 тыс. петербургских девятиклассников, а контрольные цифры приема в СПО в этот учебный год запланированы в количестве немногим более 15 тыс. человек. Заметим, что в это количество также входит процент абитуриентов, окончивших 11 классов, которые не смогли поступить в высшие учебные заведения.

Большая часть девятиклассников, которым не хватило балла аттестата, чтобы поступить в СПО, вынуждены вернуться продолжать обучение в 10 классе. Но есть и те, кто не желает дальше учиться в школе. Одни из них надеются поступить в колледж или техникум в следующем году, а другие несовершеннолетние остаются социально незащищенными, изыскивая любую возможность трудоустройства.

На протяжении долгих лет на региональном уровне уделялось внимание обучающимся восьмиклассникам с уровнем начального образования, которые приходили на обучение по образовательным программам основного общего образования в СПО. В рамках профессиональной подготовки подростки получали навыки по определенной специальности и аттестат об общем среднем образовании (9 классов).

В последние годы наметилась тенденция уменьшения количества мест приема для обучающихся после 8 класса. Как следствие снизилась социальная значимость этих учреждений. Так, в 2020 году в 20 учреждениях обучались 1375 человек, в 2021 году в 15 учреждениях – 850 человек, в 2022 году осталось только 3 учреждения, в которых обучаются 150 человек. Если в предыдущие годы «слабых» учеников отчисляли и они уходили учиться в профессиональные образовательные учреждения, где получали основное общее образование с присвоением рабочей квалификации, то сегодня произошел эффект домино – реакция ежегодного сокращения образовательной траектории для восьмиклассников.

На протяжении нескольких лет существует проблема, в которой мы видим противоречие между большим количеством желающих девятиклассников поступить в СПО и категорической нехватки мест в учреждениях, чтобы удовлетворить этот запрос. Государством обеспечено строительство детских садов и школ, однако вопрос строительства зданий для системы среднего профессионального образования так и не

решается. Мощности учреждений для приема абитуриентов не увеличиваются, остаются в тех же пределах вместимости, а количество желающих выпускников 9-х классов поступить ежегодно растет. По приблизительным подсчетам, ежегодно в учреждениях СПО не хватает более 1500 мест для вновь поступающих. Эта проблема на сегодняшний день пока остается нерешенной.

Список литературы

1. *Ломтева Е. В.* Методики прогнозирования потребности экономики регионов в кадрах: опыт и новые подходы // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 10. С. 17–20.
2. Профессиональная ориентация учащейся молодежи: теория и практика развития: коллективная монография / Т. А. Антопольская, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев; Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия образования, Курский государственный университет. М.; Курск: Курский гос. ун-т, 2016.
3. *Пряжникова Е. Ю.* Размышления о профессиональном самоопределении молодежи // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 42–45.
4. *Смирнов И. П.* Система профессиональной ориентации: менять или развивать? // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 18–21.
5. *Титова С. В.* Эффективный метод профориентационной деятельности вуза // Мир современной науки. 2011. № 6. С. 15–24.
6. *Чистякова С. Н.* Опыт, проблемы и перспективы развития системы профессиональной ориентации подростков и молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 33–39.
7. *Шишкина Е. А.* Особенности профессиональной ориентации выпускников школ: проблемы и решения // Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы. Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 1–7.

В. В. Белокурова

ВЗАИМООБМЕН КОММУНИКАТИВНЫМ ОПЫТОМ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена гетерогенности как потенциального ресурса в развитии коммуникативной культуры учащихся в разновозрастных группах. Проведен анализ понятий «опыт», «коммуникативный опыт». Обозначены этапы процедуры взаимобмена коммуникативным опытом учащихся в разновозрастном обучении.

Ключевые слова: учащиеся гетерогенных групп, коммуникативный опыт, взаимобмен коммуникативным опытом, разновозрастное обучение.

Характерными особенностями современного социума являются нарастающая неоднородность, многообразие культур и процессов, происходящих в обществе, что является результатом глобализации и интеграции, как отмечают экономисты, филологи, философы, социологи, психологи, историки, культурологи, педагоги. Эти явления обозначают потребность исследования феномена гетерогенности в российской системе образования. При этом резко повышается актуальность и роль коммуника-

тивной культуры учащихся, так как модификация структуры общества и становление социальных связей иного типа являются следствием глобальных изменений социальных процессов.

Рассматривая понятие «гетерогенность», различные области науки говорят о свойстве системы состоять из разнородных элементов, сохраняя при этом свои общие качества [9]. Е. В. Шадрова и Е. Л. Тихомирова понимают «гетерогенность» как данность, существующую в любом обществе, отражающую особенности, признаки неоднородности [11], а С. Н. Северин отмечает потребность в создании именно гетерогенной образовательной среды [7]. М. Н. Певзнер и П. А. Петряков, изучая явление «гетерогенность» в российском образовании, подтверждают необходимость обеспечения равенства возможностей для всех и каждого [7].

Такие отечественные ученые, как О. Н. Крылова, С. Н. Северин, Т. В. Стаховский, Е. Л. Тихомирова, изучая гетерогенные группы учащихся, указывают именно на объединение разностей для использования данного ресурса к развитию всего коллектива.

В результате анализа научных трудов авторов выделяются свойства групп для их систематизации:

- социально-демографические – половая, возрастная, религиозная, лингвистическая и др. принадлежность;
- социально-психологические – социально-психологические проблемы;
- социально-педагогические – безнадзорность, разновидности девиантного поведения, отсутствие основного места жительства и др.;
- индивидуально-типологические особенности состояния здоровья, одаренность, трудности с обучением и др.

Включение следующего свойства для систематизации гетерогенных групп учащихся, объединяющих подростков и взрослых учащихся – многообразие витагенного и социогенного жизненного опыта учащихся, представляется ключевым для нашего исследования [2].

На основании толкового словаря С. И. Ожегова: «Опыт – это совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков и в то же время – это чувственный опыт, т. е. полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики» [5]. В. Г. Панов же определяет опыт как познание и практическое применение бытия [6].

Философский подход определяет понятие «опыт» в русле «социально организованного опыта», что, по мнению А. А. Богданова, является фундаментальным [3]. Социологическая наука принимает именно социальный опыт в качестве основной характеристики личности [10].

Г. С. Батищев, Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, развивая теорию деятельностного подхода, подчеркивали, что любой опыт нарабатывается только в случае его понятия, осознания сути, прорабатывания на практике; осуществляется в результате каждого этапа деятельности – в подготовке, в участии, в анализе результатов. Социальный опыт является результатом коммуникации, взаимодействия, взаимовлияния. При этом в психологии имеется и понятие «межличностный опыт». Ю. Н. Емельянов, П. С. Трофимова указывает, что межличностный опыт социален, включает усвоение социальной деятельности окружающей действительности, среды, вместе с тем и индивидуален, складывается в процессе практического взаимодействия субъекта с другими субъектами и обеспечивает выполнение человеком целого репертуара ролей в данном социуме [4].

Педагогическая наука «коммуникативный опыт» рассматривает частью «социального, нравственного опыта». Так, Н. Е. Щуркова подчеркивает: «Опыт – реальная практи-

ческая деятельность человека. Отношение – это реальная действительная связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании. Знания и умения опосредуют отношения» [12, с. 29]. С. А. Барсукова понимает «коммуникативный опыт» как совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу, выделяя когнитивную (теоретический опыт), деятельностную (практический опыт) и эмоциональную составляющие [1].

Таким образом, мы делаем вывод, что опыт является своего рода образцом, шаблоном для построения линий общения, взаимодействия, а процесс, обеспечивающий развитие коммуникативного опыта, – деятельность, позволяющая осуществить необходимые для этого условия и технологии, приемы. Мы рассматриваем учебную и внеучебную деятельность, посредством которой осуществление процедуры взаимодействия опытом, коммуникативным опытом учащихся гетерогенных групп обеспечивает развитие их коммуникативной культуры.

Процедура взаимообмена коммуникативным опытом предполагает дифференциацию личного коммуникативного опыта учащихся и отбор учебного материала для интеграции в учебное содержание через технологии коллективного взаимообучения, в ходе работы в парах разного возраста, изменения роли учителей и учащихся. Организация внеучебной деятельности в условиях дискуссионного клуба, проектной деятельности предусматривает групповую разновозрастную форму, необходимо отметить, что распределение ролей-функций осуществляется целенаправленно, но впоследствии они могут меняться.

Реализация процедуры взаимообмена коммуникативным опытом включает следующее:

- погружение в коммуникацию, интерес к ситуации;
- анализ прошедшей, представленной коммуникации;
- осмысление коммуникации;
- выстраивание нормы для коммуникативных ситуаций;
- закрепление коммуникативного опыта.

Таким образом, данные этапы, реализуемые посредством технологий взаимообучения; дискуссионного клуба; проектной групповой деятельности с учетом характеристик гетерогенности состава позволяют использовать потенциал личного коммуникативного опыта в развитии коммуникативной культуры учащихся. Осуществление процедуры в образовательном процессе показало ее результативность.

Список литературы

1. Барсукова С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2002.
2. Белокурова В. В., Игнатьева Е. Ю. Типология теорий и практик разновозрастного обучения с позиции педагогики многообразия // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 922–928.
3. Богданов А. А. Философия живого опыта. М., 1913. С. 25–36.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.05. Л., 1990.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ, 1994.

6. *Панов В. Г.* Чувственное, рациональное, опыт. М., 1976.
7. *Певзнер М. Н., Петряков П. А.* Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды / Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции; сост. М. Н. Певзнер, П. А. Петряков; ред.-сост. Н. В. Богатенкова. СПб.: СПб АППО, 2016.
8. *Певзнер М. Н., Петряков П. А.* От многообразия педагогических концептов к педагогике и менеджменту многообразия: становление метатеории многообразия в российской педагогической науке // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный ежеквартальный журнал. 2016. № 3 (15). С. 1–10.
9. *Стаховский Т. В.* Гетерогенные группы обучающихся в современной школе // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 134.
10. *Харчев А. Г.* Социология воспитания. М.: Политиздат, 1990.
11. *Шадрова Е. В., Тихомирова Е. Л.* Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. Т. 37. С. 171–175.
12. *Щуркова Н. Е.* Новое воспитание. М., 2000.

Н. В. Буренина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СУВОРОВЦЕВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблематики использования технологии развития критического мышления на уроках иностранного языка как средства овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией и способа повышения мотивации суворовцев к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: критическое мышление, изучение иностранного языка, рефлексия, мотивация, упражнения.

Одной из приоритетных задач современной школы является повышение качества образования. Как показывает анализ научных и учебно-методических работ, одной из основ ее решения выступает мотивация субъектов образовательного процесса. Однако при этом стоит отметить, что мотивация учащихся к учению зачастую имеет отрицательную динамику, что нельзя не учитывать педагогам. В. В. Мелетичев считает, что «никакое эффективное педагогическое взаимодействие с учащимся невозможно без учета особенностей его мотивации» [3, с. 20]. Следовательно, одна из главных проблем в деятельности образовательных учреждений – это проблема мотивации учения.

Стоит отметить, что учение, как, собственно, и любая другая деятельность, побуждается не одним, а совокупностью мотивов, т. е. учение полимотивировано.

Мотивы могут быть внешними и внутренними. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. «Если для личности деятельность значима сама по себе (удовлетворяется познавательная потребность), то это внутренняя мотивация. Если значимы другие потребности – это внешняя мотивация» [3, с. 21].

Успешность учебной деятельности значимо обуславливается доминированием внутренней и внешней положительной мотивации. Обсуждая отличительные черты мотивации учения суворовцев-подростков, стоит отметить, что учащиеся, демонстри-

рующие учебную успешность, вполне осознают свою позицию по отношению к учебной деятельности. У таких учеников имеется достаточно высокий уровень притязаний в учебной деятельности, преобладают познавательные потребности, прослеживаются тенденции к развитию.

Современный учитель обладает разнообразным инструментарием для повышения мотивации учебной деятельности учащихся, одним из которых является использование различных технологий обучения. Одной из них является технология развития критического мышления. Использование на уроках данной технологии содействует формированию у учащихся умений и навыков мыслить критически. Учитывая то, что критическое мышление причисляется к способности индивидов самостоятельно мыслить и принимать правильные решения, это, без сомнения, повышает их мотивацию. Поэтому развитие критического мышления у учащихся является одним из важных направлений педагогической деятельности.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» дается следующее описание технологии критического мышления: «Технология обучения, которая ставит задачу научить критически мыслить – обсуждать, оценивать, выявлять и решать проблемы. Может рассматриваться как разновидность проблемного обучения. Называется также технология развития критического мышления через чтение и письмо. Авторами этого проекта являются американские педагоги Дж. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Активно внедряется в образовательных учреждениях США, во многих странах Европы, в том числе и при обучении иностранным языкам. Авторами этой технологии разработаны основы обучения, включающие в себя 3 стадии: 1) вызов (evocation), 2) осмысление содержания, реализация смысла (realization of meaning), 3) рефлексия (reflection)» [1, с. 314–315].

Технология развития критического мышления очень актуальна для применения на уроках иностранного языка. Стоит отметить, что использование технологии РКМЧП (развитие критического мышления посредством чтения и письма) в качестве инструментария развития критического мышления является эффективным способом повышения мотивации учения. В основе этой технологии лежит коммуникативно-деятельностный принцип обучения, который предусматривает интерактивный режим проведения занятий, а также совместный поиск решения проблем, поэтому чаще всего на уроках английского языка учителя используют следующие приемы и методы: ролевые игры, проектная деятельность, видеоаудирование (listening and viewing), круглый стол, клоуз – прием (заполнение пропусков), РАФТ (роль – учащийся выбирает роль, т.е. от какого лица он будет писать работу; аудиторию, для которой будет писать; форму работы – письмо, сочинение, доклад и т.п.; тему, по которой будет написана работа), кейс (case study), исследование, дебаты и письменная работа (report, essay, написанные на основе проведенных дебатов или круглого стола).

Использование вышеупомянутых приемов и методов весьма продуктивно на всех этапах обучения, так как суворовцы всех возрастов проявляют интерес к проблемным заданиям, при выполнении которых требуется проявить самостоятельность, креативность и умение выразить свое мнение по обсуждаемой на занятии проблеме.

При изучении темы «Праздники» в 5-м классе на стадии вызова преподаватель может предложить учащимся создать кластер на тему «День рождения» или написать ассоциации по этой теме (возможна индивидуальная или групповая работа). Суворовцы предполагают, какие вопросы будут обсуждаться в ходе изучения темы, и, таким образом, выходят на целеполагание, а также пополняют свой активный словарный запас и развивают коммуникативные умения. Такой прием, как кластер, можно впоследствии

использовать и на стадии рефлексии: учащимся предлагается произвести исправление неверных предположений в предварительном кластере, а потом заполнить кластеры на основе новой, полученной в ходе урока информации, установить причинно-следственные связи между отдельными смысловыми блоками. На стадии осмысления суворовцам предлагается заполнить таблицу о праздновании дня рождения в России, Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии и Соединенных Штатах Америки (рис. 1). Первую и вторую строки учащиеся заполняют, читая и прослушивая текст (упр. 2 с. 100 УМК Spotlight – 5). Третью графу о праздновании дня рождения в России суворовцы заполняют на основе своего жизненного опыта (индивидуально или в небольших группах).

Country	Food and drinks	House decorations	Presents	Activities
Britain				
China				
Russia				

Рис. 1. День рождения в разных странах

После заполнения таблицы результаты обсуждаются, производится сравнение – отмечаются сходства и отличия в проведении семейного праздника в разных странах. Суворовцы отмечают моменты празднования дня рождения, которые отсутствуют в нашей стране, но учащимся хотелось бы получить такой опыт. Таким образом, выполняя задание, учащиеся развивают свои навыки во всех четырех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение). На стадии рефлексии завершается работа с кластерами или если в кластерах не было неточностей, то суворовцам предлагается сочинить синквейн – стихотворение, состоящее из пяти строк. Где первая строка – имя существительное по теме/предмету обсуждения, вторая строка – два имени прилагательных, описывающих тему/предмет, третья строка – три глагола, также характеризующих тему/предмет, в четвертой строке – предложение/фраза, выражающая отношение автора, и пятая строка, в которой представлено имя существительное, обобщающее или расширяющее смысл обсуждаемой темы. В качестве домашнего задания предлагается составить небольшой рассказ по таблице о праздновании своего дня рождения.

К концу изучения темы у суворовцев накоплено достаточно информации о разных праздниках, которые отмечаются в России и странах изучаемого языка, поэтому преподаватель может использовать знания учащихся для выполнения различных видов заданий, с которыми может справиться даже слабоуспевающий ученик: проект по сравнению того, как отмечают Новый год и Рождество в разных странах, или проект о любимом празднике (дифференцированный подход), проект-викторина о каком-либо празднике в России (упр. 4, с. 101 УМК Spotlight – 5), составление меню для своего дня рождения. При выполнении данных видов заданий, помимо развития критического мышления, происходит снятие языкового барьера у учащихся. Учитывая тот факт, что иностранный язык дает прекрасную возможность межпредметных связей (география, история, литература, военное страноведение и другие), у суворовцев возникает интерес не только к изучению английского языка, но и к работе с другими учебными предметами, следовательно, повышается мотивация к учению.

Использование технологии РКМЧП на разных этапах обучения иностранному языку помогает обеспечить успешное выполнение заданий суворовцами, трансформируя их в активных участников урока. Технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения между учителем и учеником как в плане общения, так и в плане конструирования знания, которое рождается в процессе обучения. Применяя технологию критического мышления, преподаватель перестает быть основным источником информации для обучающихся, обучение превращается в совместный и захватывающий поиск.

В завершение необходимо подчеркнуть, что использование технологии развития критического мышления при обучении суворовцев английскому языку обеспечивает развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, а также повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. На уроках с применением РКМЧП 87 % суворовцев отмечают, что не переживают, что могут ошибиться или быть исправленными учителем во время высказывания своей точки зрения; 13 % утверждают, что значительно меньше боятся возможных ошибок. Все опрошенные заметили, что данный вид работы помогает актуализировать свои знания и опыт, а также позволяет услышать точку зрения одноклассников. Таким образом, развитие навыков критического мышления помогает изучающим английский язык суворовцам достигать поставленных личностных целей в учебной деятельности и повысить мотивацию учения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011.
3. Мелетичев В.В. Диагностика мотивационной сферы в профориентации и консультировании учащихся: учеб. пособие. СПб.: СПб АППО, 2015.
4. Мелетичев В.В. Диагностика и формирование мотивации учения: учеб. пособие. СПб.: СПб АППО, 2017.
5. Яфарова М.П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // Молодой ученый. 2017. № 42 (176). С. 222–229. URL: <https://moluch.ru/archive/176/46095/>

В.А. Ванин

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к изучению эмоционального интеллекта. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта школьников, обучающихся в 6, 8 и 11-х классах. Для выявления уровня эмоционального интеллекта применялась методика «Тест эмоционального интеллекта, ЭМИн» Д.В. Люсина. По результатам исследования было выявлено, что обучающиеся одиннадцатого класса обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем обучающиеся восьмого и шестого классов. Между уровнем эмоционального интеллекта учеников шестого и восьмого класса отличий выявлено не было.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, школьники, коэффициент эмоциональности (eq), метапредметные навыки.

В 2021 году были введены новые Федеральные государственные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО), в которых произошли изменения, а именно появились новые требования к метапредметным результатам освоения образовательной программы, одним из новых требований является развитие эмоционального интеллекта обучающихся [6]. Во ФГОС ООО эмоциональный интеллект раскрывается как совокупность следующих умений:

- различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других;
- выявлять и анализировать причины эмоций;
- ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого;
- регулировать способ выражения эмоций.

В свою очередь, в современной науке присутствует несколько подходов к пониманию эмоционального интеллекта. Так одними из первых, кто ввел данное понятие в науку, являются Дж. Майер и П. Сэловей, под эмоциональным интеллектом авторы понимают «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций, способность понимания эмоций и эмоциональных знаний, способность управления эмоциями, содействующую эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [1]. Это определение получило немного иную интерпретацию в исследованиях Д. Гоулмана, который описывал эмоциональный интеллект как «способность (совокупность способностей) человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [2].

В российской науке трактовка понятия «эмоциональный интеллект» была представлена Д. В. Люсиным, который описывал эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [5]. Исходя из представленных подходов к изучению эмоционального интеллекта видно, что они схожи с понятием эмоционального интеллекта, представленным во ФГОС ООО. Несмотря на довольно высокий уровень научной разработанности проблемы эмоционального интеллекта, в науке не сформировано единого подхода к изучению эмоционального интеллекта.

Для эффективного развития эмоционального интеллекта в процессе обучения необходимо понимать, как именно развивается эмоциональный интеллект и в какой момент контролируемое воздействие на его развитие принесет максимальные результаты. Так, в исследовании М. В. Краснова, М. Н. Григорьевой были выявлено, что эмоциональный интеллект старшеклассников (девятиклассников) выше, чем у пятиклассников, что свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект развивается с возрастом и с накоплением опыта социального взаимодействия, также было выявлено, что девушки обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем юноши [3].

Целью настоящего исследования является изучение особенностей эмоционального интеллекта школьников, обучающихся на разных ступенях основного общего образования. Для выявления уровня эмоционального интеллекта использовалась методика «Тест эмоционального интеллекта, ЭмИн» Д. В. Люсина [4]. В исследовании приняли участие обучающиеся 6-го класса (22 человека), 8-го класса (26 человек), 11-го класса (27 человек) общеобразовательной школы города Санкт-Петербурга.

В исследовании были проанализирован общий уровень эмоционального интеллекта школьников. Результаты исследования представлены ниже на диаграммах.

Из рис. 1 видно, что у большей части школьников, обучающихся в 6-м классе, эмоциональный интеллект находится на среднем уровне или выше среднего уровня. Эмоциональным интеллектом ниже среднего уровня обладает 31,8 % учеников.



Рис. 1. Распределения уровней эмоционального интеллекта учеников 6-го класса



Рис. 2. Распределения уровней эмоционального интеллекта учеников 8-го класса



Рис. 3. Распределения уровней эмоционального интеллекта учеников 11-го класса

Соответственно, большая часть учеников не испытывает проблем в понимании своих и чужих эмоций, а также управлении ими.

В 8-м классе (рис. 2) в целом ученики обладают примерно схожим с учениками 6-го класса распределением эмоционального интеллекта. Однако следует отметить, что количество обучающихся, имеющих очень низкий уровень эмоционального интеллекта, больше, чем в 6-м классе. Скорее всего, этот факт может быть обусловлен подростковым кризисом, который усложняет понимание своих эмоций и управление ими, однако данное предположение требует проверки на большей выборке.

В 11-м классе (рис. 3) больше половины учеников обладают высоким и очень высоким уровнем эмоционального интеллекта, что свидетельствует о том, что старшеклассники не испытывают проблем в понимании своих и чужих эмоций, а также управлении ими. Количество обучающихся, обладающих эмоциональным интеллектом ниже среднего, составило 14,8%.

По результатам исследования видно, что старшеклассники обладают более развитым эмоциональным интеллектом, чем школьники, обучающиеся на более низких ступенях образования. Для подтверждения гипотезы был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), по итогам которого было выявлено, что ученики 11-го класса достоверно обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем обучающиеся 6-го и 8-го классов ($p < 0,05$). Между общим уровнем эмоционального интеллекта учеников 6-го и 8-го класса статистически достоверных различий выявлено не было ($p < 0,567$).

Подводя итог, можно сказать, что эмоциональный интеллект развивается с возрастом, скорее всего, этот факт связан с накоплением опыта социального взаимодействия. Следует отметить, что понимание всего процесса развития эмоционального интеллекта крайне важно и требует проведения дополнительных исследований с большей выборкой, в которой будут учитываться и другие факторы, помимо ступеней уровня образования.

Список литературы

1. *Caruso D.R., Salovey P.* The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
2. *Goleman D.* Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 2005.
3. *Краснов М.В., Григорьева М.Н.* Эмоциональный интеллект городских школьников // Вестник ЧГУ. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-gorodskih-shkolnikov>.
4. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
5. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

К ПРОБЛЕМЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР КАК ИНСТРУМЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье описан коммуникативный характер человеческой деятельности, приведены определения такого понятия, как «межкультурное общение», рассмотрены виды диалога и этапы формирования межкультурной компетенции у студентов.

Ключевые слова: межкультурное общение, межкультурная коммуникация, диалог культур, интерпретация, понимание, поликультурная языковая личность.

Диалог, как один из аспектов социокультурного общения, играет основную роль в становлении и развитии общества. Он связан не только с процессом передачи информации между собеседниками, но и с умением слушать и слышать друг друга. В. С. Библер отмечает, смысл бытия – это «обращенность, адресованность к другому, к Ты» и умение воспринимать «его „дружость“» [1].

Любое общение провоцируется мыслью, которую каждый может интерпретировать по-разному: увидеть невидимое, опровергнуть или доказать истину как в сознании самого себя, так и при попытке повлиять на точку зрения своего собеседника. Сама мысль диалогична, динамична и открыта диалогу, побуждая оппонентов или единомышленников подтверждать ее, развивать, изменять или опровергать.

Сложный характер процесса понимания состоит в том, что участники диалога преследуют разные цели в процессе коммуникации, имеют определенный уровень знаний, используют отличные друг от друга тактики для убеждения, привлечения внимания и заинтересованности в обсуждении проблемы. Говорящий с определяющим его уровнем развития кругозором передает свое слово в кругозор собеседника, строя свои суждения на чужом апперцептивном фоне восприятия речи.

Поэтому в процессе межличностного общения, согласно Ю. Хабермасу, проявляют себя следующие тенденции: стремление одного участника переиграть другого, заставляя последнего принять чужую точку зрения, и тем самым добиться превосходства и достижения поставленной цели. Данный способ влечет за собой нарушение определенных этических норм. Другая тенденция, наоборот, направлена на достижение взаимопонимания или нахождения консенсуса. Так все действующие лица хотят «внутренне согласовывать между собой планы своих действий и преследовать те или иные свои цели только при условии согласия относительно данной ситуации и ожидаемых последствий, которое или уже имеется между ними, или о нем еще только предстоит договориться» [6].

Стремление отстоять свою точку зрения и нежелание слышать собеседника связано с желанием человека самоутвердиться, отстоять свои идеи, получить признание или определенный социальный статус, что вызвано зачастую преобладанием таких черт, как неуважение к мнению человека, пренебрежение особенностями его культуры и менталитета, эгоцентризм, надменность, отсутствие толерантности.

Ориентированность на взаимопонимание и взаимоуважение подразумевает обладание человеком толерантностью, эмпатией, открытостью, когнитивной гибкостью, а также отсутствием узости мышления. Это может быть вызвано стремлением к консолидации: желанием найти точки соприкосновения, решить какую-то общую, значимую для обоих собеседников проблему. Обозначенные выше тенденции были проанализированы В. С. Библером, опиравшимся на идеи Л. С. Выготского и М. М. Бахтина о комму-

никативном характере человеческой деятельности. Он выделил два вида диалога: «экспрессивный» и «диалог-понимание».

В процессе «экспрессивного диалога» говорящий выражает свои мысли, делая их понятными для себя и для других, но при этом стремится к самоутверждению и не может принимать иной взгляд на освещаемый вопрос и критику в свой адрес. «Диалог-понимание» отличается стремлением понять точку зрения собеседника и согласовать взгляды с сохранением субъективного видения проблемы. Такой вид диалога демонстрирует возможность каждого иметь право на собственное суждение, уметь слышать и слушать, проявлять толерантность и терпимость в тот момент, когда общие точки соприкосновения оказываются вне системы координат, а также показывает способность прийти к критическому осмыслению личной точки зрения, к так называемой рефлексии.

Умение правильно построить диалогическое общение играет ведущую роль при межкультурном взаимодействии. Диалог культур приводит к актуализации накопленного опыта и знаний и формированию новых смысловых пластов в понимании культуры партнера по диалогу. Согласно концепции М. М. Бахтина о диалоге культур как условия сохранения и эволюции культуры, «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом...» [2].

Процесс обучения студентов иностранному языку строится с опорой на диалог культур как одного из типов взаимодействий, направленный на становление и развитие поликультурной языковой личности, воспитание уважения и понимания иной культуры. Такой подход является своего рода трамплином при погружении в иноязычную среду, что позволяет наиболее продуктивно использовать полученные знания на практике, избежать культурного шока и недопонимания при столкновении с различными реалиями той или иной страны, а также способствует установлению контактов и правильной интерпретации происходящих событий.

Для понимания сущности диалога культур необходимо акцентировать внимание на понятии «межкультурное общение». П. В. Сысоев выделяет следующие толкования межкультурного общения:

- «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» (В. В. Сафонова);
- «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает „чужеродность“ партнера» (И. И. Халеева) [4].

Проанализировав определения, стоит отметить: ученые В. В. Сафонова и И. И. Халеева имеют одинаковые взгляды в понимании межкультурного общения. Межкультурное общение направлено на взаимодействие представителей разных культур и народностей.

Межкультурная коммуникация строится на соотношении «я – ты», «мы – вы», т. е. участники диалога понимают, что могут иметь определенные отличия друг от друга. Осознание человека себя как субъекта, отличающегося от своего партнера по диалогу, помогает воспринимать «другого» с точки зрения этнорелятивизма. Возможна и другая сторона коммуникация, когда убежденность в изначальное равенство всех этносов

и культур не преобладает или же присутствует частично. В связи с этим при обучении иностранным языкам стоит уделять внимание не только лексическому и грамматическому строю языка, но и лингвострановедческим аспектам, погружению в реальные или смоделированные учебные ситуации с целью применить полученные знания в ходе практической деятельности и определить возможные люки (пробелы, недопонимания) для дальнейшей коррекции и поиска решений их устранения.

Погружение студентов в иноязычную среду с целью социокультурной адаптации достигается за счет комплекса мероприятий, направленного как на усвоение культурного кода страны изучаемого языка, так и на умение транслировать и интерпретировать собственную культуру. В. П. Фурмановой была предложена программа, посвященная формированию межкультурной компетенции у студентов и состоящая из четырех фаз: информационной, сравнительной, адаптационной, аппликационной [5]. В информационной фазе предполагается поиск и изучение материала, обмен полученными знаниями. В сравнительной фазе перед студентами стоит задача сравнить и проанализировать элементы культуры, как собственной, так и страны изучаемого языка. Познать и понять иную культуру можно только через призму собственной, т. е. в том случае, когда имеются знания о своей культуре и умении представлять ее. На этом этапе происходит определение алгоритма интеракции в рамках учебных ситуаций, который подразумевает ориентир на плодотворное взаимодействие в процессе общения и организацию успешной совместной деятельности.

Н. А. Сушкова приводит примеры упражнений на сравнительной фазе, направленные на решение коммуникативной ситуации: «интервью с носителем иноязычной и собственной культуры, выявление ситуаций, в которых поведение другого кажется необычным и труднообъяснимым; преобразование отдельных ситуаций в маленькие истории; представление ситуаций с объяснением поведения; сравнение объяснений; определение и селекция ситуативных культурных признаков и правил поведения, действительных для той или иной сферы общения» [3].

На адаптационной фазе реализуется «усвоение другой культуры путем согласования с перформативным настроем того, кто участвует в общении» и проекции иноязычной культуры на себя [5]. Под понятием «перформативный настрой» подразумевается предрасположенность и готовность студента создавать ситуацию, направленную на решение коммуникативной задачи.

Во время аппликационной фазы студенты усваивают культурный опыт носителей изучаемого языка. Погружение в иноязычный мир происходит благодаря использованию аутентичных материалов, например иностранных книг, газет и журналов, видеохостингов, публичных страниц в социальных сетях, учебных материалов по страноведению, а также за счет живого общения с жителями не только страны или стран изучаемого языка, но и с людьми, которые изучают такой же иностранный язык.

Создавая во время учебного занятия ситуации, направленные на погружение в культурные реалии стран изучаемого языка и поддержание диалога культур в целях формирования поликультурной языковой личности, не стоит забывать, что они имитируют «живую» коммуникацию и не способны полностью заменить общение с носителями языка и знакомство с реалиями иноязычных культур при непосредственном посещении страны изучаемого языка.

Список литературы

1. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). М.: Прогресс-Гнозис, 1991.

2. Севач А. В. Диалог культур в контексте межкультурных коммуникаций // Вестник МГУКИ. 2010. № 4 (36). С. 109.
3. Сушкова Н. А. Технология формирования межкультурной компетенции в условиях погружения // Вестник ТГУ. 2009. № 6 (74). С. 130–131.
4. Сысоев П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура: научные исследования. 2018. № 43. С. 261–281.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
6. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001.

О. И. Вершинина

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье поднимается проблема проектирования программ повышения квалификации педагогических работников с использованием педагогического дизайна. Определены основные особенности и структурные элементы строения программы повышения квалификации педагогических работников, основанного на использовании веб-технологий и учитывающего технологии педагогического дизайна.

Ключевые слова: педагогический дизайн, e-learning, цифровая педагогика, электронное обучение, открытое образование, дополнительное образование взрослых.

Актуальность темы исследования вызвана глобальными процессами перехода к цифровому обществу, что находит подтверждение в стратегических приоритетах государственной политики Российской Федерации, зафиксированных в федеральных документах.

Сфера образования претерпела огромные изменения за последние десятилетия. Действительно, внедрение технологических средств изменило способ, с помощью которого обучающийся сегодня может получить знания. Сегодня каждый может выбирать индивидуальный образовательный маршрут, состоящий из активностей, которые нужны именно ему, именно здесь и сейчас. Среда, в свою очередь, непрерывно анализирует потребности и способности обучающегося и предлагает сценарии дальнейшего его развития.

Педагогика сегодня становится точной наукой. Современный педагог уже умеет проектировать свой образовательный маршрут, развиваться на протяжении всей жизни, качественно решать нестандартные профессиональные задачи, жить и коммуницировать в мультикультурном цифровом обществе.

Учреждения дополнительного образования взрослых в Санкт-Петербурге активно переносят образовательные программы на платформы дистанционного образования. Однако надо заметить, что на сегодняшний день отсутствуют научно обоснованные методики организации такого e-learning. Анализ положения дел и мониторинг готовности слушателей использовать онлайн-платформы для электронного обучения, проведенного автором статьи на примере Санкт-Петербургского центра непрерывного повышения педагогического мастерства, позволил выявить противоречия между «запросом педаго-

гической общественности в максимальной автоматизации обучения с минимальным участием педагога и необходимостью максимального онлайн-приближения преподавателя к слушателю в процессе повышения квалификации» [5].

Таким образом, формируется потребность в изменении традиционных универсальных образовательных технологий на новые дидактические принципы цифрового образовательного процесса. И большим потенциалом в поиске новых стратегий и средств обучения в дополнительном образовании взрослых обладает педагогический дизайн [2], выступая способом оптимизации процесса [6].

В 2019 году была предпринята попытка обобщения результатов международных исследований в области педагогического дизайна [9]. Авторы проанализировали онлайн-базу данных Scopus в период с 2007 по 2017 год и отметили малое количество связей между исследованиями в этой области. В России наблюдается существенный дефицит исследований, доказывающих эффективность применяемых технологий педагогического дизайна [8].

Целью статьи является определение основных особенностей и возможных структурных элементов, добавляющих эффективности в сфере повышения педагогического мастерства, основанного на использовании электронного обучения.

Понятие «педагогический дизайн» является переводом термина *instructional design*, где слово *instructional* означает «образовательный», а «дизайн», в свою очередь, имеет множество трактовок: рисунок, модель, план, внешний вид, облик среды и другое. И поэтому сочетание двух этих слов, из которых состоит понятие «педагогический дизайн», имеет множество определений. Это педагогический инструмент, благодаря которому обучение и учебные материалы становятся более вызывающими интерес, эффективными и результативными [3]. Систематическое использование знаний об эффективной учебной деятельности в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов [7]. Разработка учебных материалов, видов учебной деятельности, а также методов и средств обучения, т.е. разработка всех частей компонентов системы обучения [4]. Педагогический дизайн – системный подход к построению образовательного процесса, с помощью которого формируется единая система, в которую входят цели обучения, учебный материал и инструменты, доступные для передачи знаний в открытой информационно-образовательной среде [6].

Слово «дизайн» можно заменить на «проектирование» и тогда получим новый перевод – «учебное проектирование», что автор статьи считает ближе по смыслу для применения в русском языке.

Для взрослой аудитории, давно отвыкшей от регулярных занятий, необходимо аппроксимировать теоретический материал в e-learning курсе, сознательно упростить его, чтобы привести в соответствие с практическими потребностями и возможностями целевой аудитории. Предметом педагогического дизайна является именно эта система процедур, направленная на разработку дидактических средств, форм и способов доставки материалов обучающегося, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т.д. [8], направленные на обеспечение инновационного характера повышения квалификации.

Исследованию проблем использования электронных средств обучения посвящены работы Я. А. Ваграменко, С. И. Макарова, Р. М. Асланова и др. Авторы отмечают важность визуализации учебной информации посредством информационно-коммуникационных технологий по созданию интерактивного обучающего контента. Однако научных исследований проблемы повышения эффективности дополнительного образования взрослых на основе цифровых технологий обучения найдено не было.

Под педагогическим дизайном в контексте дополнительного образования взрослых автор понимает процесс выстраивания педагогической системы, анализа проблем и поиска решений, конечная цель которого – создание эффективного образовательного контента применительно к цифровой среде. При этом дидактические требования и функциональные свойства дидактических структурных компонентов обучения определяются спецификой содержания курса. Появившись на свет более четырех столетий назад принципы обучения, сформулированные Я. А. Коменским в «Великой дидактике», не утратили своей актуальности и сегодня. Перечислим эти принципы:

- наглядности;
- сознательности и активности;
- доступности;
- последовательности;
- прочности в овладении знаниями, умениями и навыками;
- связи теории с практикой.

Однако нового осмысления требует реализация этих принципов в дистанционном и электронном обучении. Система дополнительного профессионального образования в России не предусматривает градацию по возрасту и уровню компетенций. Таким образом, на курс могут быть зачислены и молодые педагоги, и опытные учителя. Такая особенность педагогики взрослых требует учета при проектировании онлайн-курса повышения квалификации, выборе целей, форм, методов и средств обучения. В связи с этим целесообразно применять компетентностный подход к таким программам. С введением профессиональных стандартов достижение профессиональных компетенций – цели программы повышения квалификации. В компетентностной парадигме цель образования – формирование компетентной личности, способной решать жизненные проблемы на основе имеющихся знаний, умений, навыков, способной ориентироваться в информационном пространстве, получать, использовать, создавать информацию. Таким образом мы видим, что понятие «цели» в образовании сильно изменилось. Появились новые проблемы, которые может решить цифровая образовательная среда.

Взрослые, как правило, являются мотивированными обучающимися. Они обладают весьма понятным образовательным запросом, ориентированным на расширение профессиональных знаний, умений, навыков и способов деятельности, в том числе по использованию дистанционных и онлайн-технологий [5]. Для удовлетворения образовательного запроса взрослых обучающихся необходимо, чтобы они выступали в качестве активных субъектов обучения. Для этого в электронной системе обучения пользователь (педагог) может выполнять различные роли. Пользователь может быть администратором курса, может редактировать и создавать новый материал, вести чат, оценивать работы коллеги и другое. Может быть тьютором, фасилитатором для коллег. Любая активность обучающегося является носителем «успешного взрослого» и «успешного профессионала».

Чтобы процесс обучения носил продуктивный, творческий характер, необходимо на всех этапах применить совместное конструирование образовательного процесса. Методологической основой проектирования педагогического дизайна программы повышения квалификации для взрослых может быть принцип доминирования, персонализации, целесообразности, гибкости, адаптивности, интерактивности, практико-ориентированности, возрастания сложности, мультимедийности и, наконец, принцип включенного оценивания [1].

Принцип доминирования дидактически связан с воспитывающим и развивающим обучением, где центральная роль процесса учения отводится учебной самостоятельности обучающегося.

Принцип персонализации допускает свободу выбора в постановке учебных целей, проектировании индивидуального образовательного маршрута.

Принцип целесообразности требует использования таких цифровых технологий, которые обеспечат достижение поставленных образовательных целей.

Принцип гибкости и адаптивности предполагает индивидуальный подход применительно к цифровому образовательному процессу, включая порядок изучения тем курса, темп, выбор уровня сложности заданий, количества повторений.

Принцип интерактивности – обучение в сотрудничестве, построение учебного процесса на основе активной коммуникации в различных формах.

Принцип практико-ориентированности настроен на актуализацию курса в зависимости от потребностей рынка труда, основой тут выступают не фундаментальные знания, а метапредметные, общепрофессиональные умения.

Принцип нарастания сложности соотносится с систематичностью, последовательностью изложения материала, чтобы можно было осуществить движение от простого к сложному.

Принцип мультимедийности. Здесь возможности традиционной наглядности расширяются за счет включения в учебный материал в курс аудио-, видеоряда, инфографики, дополненной реальности.

Принцип включенного оценивания требует трансформации констатирующей оценки в непрерывное оценивание образовательной успешности непосредственно в процессе выполнения заданий, а цифровые технологии могут обеспечить мгновенную обратную связь для устранения проблем, корректировки ближайших целей обучения.

Основываясь на собственном опыте, а также придерживаясь технологий андрагогики и педагогического дизайна, предлагаю следующие организационно-педагогические условия для эффективного повышения квалификации педагогических работников:

1. *Доступность обучения.* Учебный материал должен быть доступен обучающемуся по своей глубине, объему, нагрузкам, стилю и языку изложения.

2. *Последовательность.* Должна соблюдаться логическая последовательность подачи материала: от простого к сложному, от конкретных принципов к общим, соблюдение хронологии, от общих принципов к конкретным примерам.

3. *Практико-ориентированность.* Связь теоретического материала с практической профессиональной деятельностью.

4. *Соответствие содержания обучения поставленным целям.* Крайне важно наличие четко сформулированных учебных целей в каждой учебной единице.

5. *Когнитивность обучения.* Содержание программы повышения квалификации должно стимулировать познавательную активность, побуждать обучающегося к активным действиям.

6. *Самодостаточность учебных материалов.* Учебный материал должен быть составлен так, чтобы для достижения ожидаемых результатов обучающемуся не пришлось обращаться к дополнительным источникам. Для того чтобы придать учебным материалам самодостаточность, в курс следует добавить инструкции, глоссарий, указатели, библиографические списки, календарные планы, оглавления и др.

7. *Ориентация на самообучение и самоконтроль.* Каждая учебная единица должна давать практические подходы к решению нестандартных профессиональных задач, а также привить желание учиться в течение всей жизни.

Однако стоит отметить и риски цифровизации профессионального образования. Всеобщая цифровизация неизбежно влияет на общественное сознание, и существует

риск деформации системы ценностей личности. Избыточный «цифровой оптимизм» может существенно снизить роль педагога в образовательном процессе с резким повышением значимости самообразования. Исследование Пенсильванского университета показали, что на ресурсе Coursera в среднем половина зарегистрированных пользователей просмотрели хотя бы одну лекцию, но только от 2 до 14 % прошли большую половину курса или закончили его.

Анализ, моделирование и проектирование курсов дистанционного обучения убедили автора в том, что содержание и дидактические знания необходимы, но недостаточны для разработки качественных онлайн-курсов. Кроме того, нужно приобрести новый тип знаний, который объединяет контент, дидактику и инженерию. В настоящий момент мы имеем дело с принципиально новым подходом к сетевой дидактике, которая дает возможность использовать весь потенциал сетевого сообщества, делает возможным каждому мыслящему человеку воспользоваться всеми знаниями, выработанными человечеством. Технологии краудсорсинга пока строятся без достаточного научного фундамента. Но основные элементы такого фундамента уже существуют и могут быть использованы. Это когнитивная наука, когнитивная социология, эволюционная экономика и социология, теория коммуникативного действия, концепция «распределенного мышления», коллективного принятия решений, социально-направленного развития, организационного обучения и ряд других.

Все эти направления имеют общее ядро: они являются педагогическим инструментом, благодаря которому обучение и учебные материалы становятся более привлекательными, эффективными и результативными.

Список литературы

1. *Блинов В. И.* и др. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019.
2. *Даутова О. Б.* Технология педагогического дизайна для обучения взрослых // Экстернат. РФ. 2021. № 3. С. 28–33.
3. *Краснянский М. Н., Радченко И. М.* Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов. Тамбов: ГОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», 2006.
4. *Крук Б. И., Струкова Е. Г., Журавлева О. Б.* Избранные главы теории и практики дистанционного обучения. СПб.: Издательские решения, 2017.
5. *Прохоров Д. И.* Дидактический дизайн веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых // 2021. № 15. С. 50–55.
6. *Такушевич И. А.* Решение современного урока в условиях реализации ФГОС средствами педагогического дизайна // 2013. № 7. С. 198–201.
7. *Уваров А. Ю.* Кто такой педагогический дизайнер? // Вопросы интернет-образования. 2006. № 36. С. 121.
8. *Чернобай Е. В., Корешникова Ю. Н.* Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // 2021. Т. 1. № 5. С. 177–190.
9. *Bodily R., Leary H., West R. E.* Research Trends in Instructional Design and Technology Journals // 2019. V. 50. N1. P. 64–79.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается социально-коммуникативная обучающая среда воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных женского пола, которая трактуется как социальное адаптивно-коммуникативное пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим духовно-нравственного самосовершенствования, стимулирующее формирование духовно-нравственных ценностей за счет создания условий для переосмысления образа своей жизнедеятельности.

Ключевые слова: социально-коммуникативная обучающая среда воспитательной колонии, несовершеннолетние осужденные, социализация.

При определении особенностей среды учреждений для несовершеннолетних осужденных женского пола в формировании у них духовно-нравственных ценностей мы исходили из характеристики среды в контексте социально-педагогического подхода и психолого-педагогических особенностей ценностных ориентаций субъектов данной среды при их общении и взаимодействии.

С позиций социально-педагогического подхода проектирование среды обеспечивает гармонию запросов социума, нормативов образования и саморазвития личностного начала, так как актуализирует значимые функции образования: стабилизирующую, рассматривающую образование как институт общественного согласия и предполагающую развитие духовных сил и способностей; формирование эмоционально-ценностных установок при адаптации к социальным условиям; обеспечение возможностей духовно-нравственного развития для осуществления самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, творческой индивидуальности и личной автономии.

Основы социально-педагогического подхода в конструировании среды воспитательных колоний для несовершеннолетних осужденных женского пола позволяют рассматривать образование как общественно организованный нормированный процесс и результат постоянной передачи социально значимого опыта, представляющий собой базис становления личности в соответствии с генетической программой и способами ее социализации. В рамках социально-педагогического подхода к формированию духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних осужденных женского пола ключевым является понятие «социализация», отражающее процесс их становления компетентными членами общества.

В контексте нашего исследования важна точка зрения психологов на процесс социализации, при изучении которого они исследуют изменения, происходящие в человеке, коммуникативные качества, восприятие, эмоциональные реакции, выявляют влияющие на его социализацию функции непосредственного окружения человека; межличностные отношения; особенности различных общностей; различные виды взаимодействий. Социализацию можно рассматривать как деятельность, направленную на становление человека в качестве члена современного общества, для которого характерно принятие ценностей, норм, формирование социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте. Таким образом, понятие «социализация» определяет отношения между личностью и социальной средой (обществом, коллективом, отдельными людьми).

Реализация социально-педагогического подхода предполагает поддержку меры человечности в воспитанницах колонии благодаря соответствующим способам и средствам их жизнедеятельности, ориентированной на дифференциацию и индивидуализацию взаимодействия, созданию комфортной среды. Формирование духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних осужденных женского пола в контексте социально-педагогического подхода предполагает становление субъект-объектно-субъектных отношений, сотрудничества, сотворчества сотрудников воспитательной колонии и воспитанниц на основе взаимовыгодного обмена социальным опытом и личностными смыслами, что способствует достижению свободы выбора действий и решает задачу помощи им, как субъектам самосознания, свободной деятельности, жизнедеятельности. Такая деятельность позволяет в воспитательном процессе в условиях воспитательной колонии в качестве приоритета от влияния жестко регламентированного процесса личностно и социально значимой деятельности несовершеннолетних осужденных женского пола.

Преступное поведение несовершеннолетних обусловливается такими личностно-психологическими факторами, как деформация мотивационной и ценностной сфер, в результате чего доминирующими становятся потребности в острых ощущениях негативного свойства. Особо остро заявляет о себе у несовершеннолетних осужденных замена духовных потребностей потребностями материальными [1, с. 148]. Следствием этого является то, что подростки, недостаточно знающие свои возможности и способности, могут удовлетворять их в неадекватной форме [2, с. 4], заявляя о своей приверженности ценностям, которые осуждаются обществом [3, с. 121], пытаются быть оригинальными и неповторимыми [4, с. 186]. Постоянная неудовлетворенность потребностей в социальном признании усиливает враждебное, негативное отношение к окружающему миру и порождает недоверие к людям [5, с. 4].

Можно констатировать, что у несовершеннолетних осужденных преобладает ориентация прежде всего на удовлетворение собственных потребностей, несформированность ценностей, ограниченность мировоззрения и пониженная рефлексия ценностно-смысловых ориентиров в жизни.

Нравственное сознание у воспитанниц колоний также получает искаженное направление развития, порождая нравственный нигилизм, специфическое понимание товарищества, дружбы, честности, трансформируемых в ложное товарищество, круговую поруку и т.п. [4, с. 18–19]. Отметим, что представления несовершеннолетних осужденных женского пола о добре и зле размыты, чувство опасности приглушено, контролировать им свое поведение и эмоции сложно. Для них в целом характерно некритическое заимствование установок, норм поведения, образа жизни, желания стать похожими на «настоящих» людей [1, с. 48].

Проблемы преступности несовершеннолетних осужденных женского пола нашли отражения в ряде исследований. В них отмечается, что для несовершеннолетних осужденных женского пола характерны повышенная возбудимость, восприимчивость к отрицательному влиянию ближайшего окружения, плаксивость, раздражительность, происходят нервно-психические срывы, возникают стрессовые состояния [3, с. 152; 7]. Несовершеннолетних осужденных женского пола отличает агрессивность и истеричность, наиболее уродливые формы эгоизма и индивидуализма, лживость, чрезмерная грубость, упрямство, неуравновешенность, распушенность, жадность и т.п. Нравственная деформация личности отражается и на эмоциональных особенностях. Им чужды тонкие, нежные и возвышенные переживания, свойственные обычным школьницам. Для них характерны эмоциональная возбудимость, агрессивность поведения, конфликтность, вспыльчивость [6, с. 72].

Социально-психологическая обстановка в воспитательных колониях и индивидуальный социальный опыт личности детерминируют внутреннее отношение несовершеннолетних осужденных женского пола к себе и другим. Взаимоотношения в колонии между воспитанницами строятся больше на активности, импульсивности и возбудимости, нежели на рациональном восприятии реальности. Учет психологических особенностей несовершеннолетних осужденных женского пола, специфики их общения в преступной среде, порождающей противоречивость взглядов, суждений, оценок, неверное толкование нравственных понятий, открытые высказывания о своей приверженности ценностям, которые осуждаются воспитателями, позволяет определить социально-образовательную среду воспитательной колонии как социально-коммуникативную обучающую среду.

При определении основных характеристик социально-коммуникативной обучающей среды мы исходили прежде всего из необходимости создания среды успешности развития духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних осужденных женского пола. В первую очередь социально-образовательная среда – это система социальная и ценностно-ориентированная, ядро которой составляют люди и их потребности, мотивы, направленность, интересы, действия, отношения, цель и функции которой детерминированы.

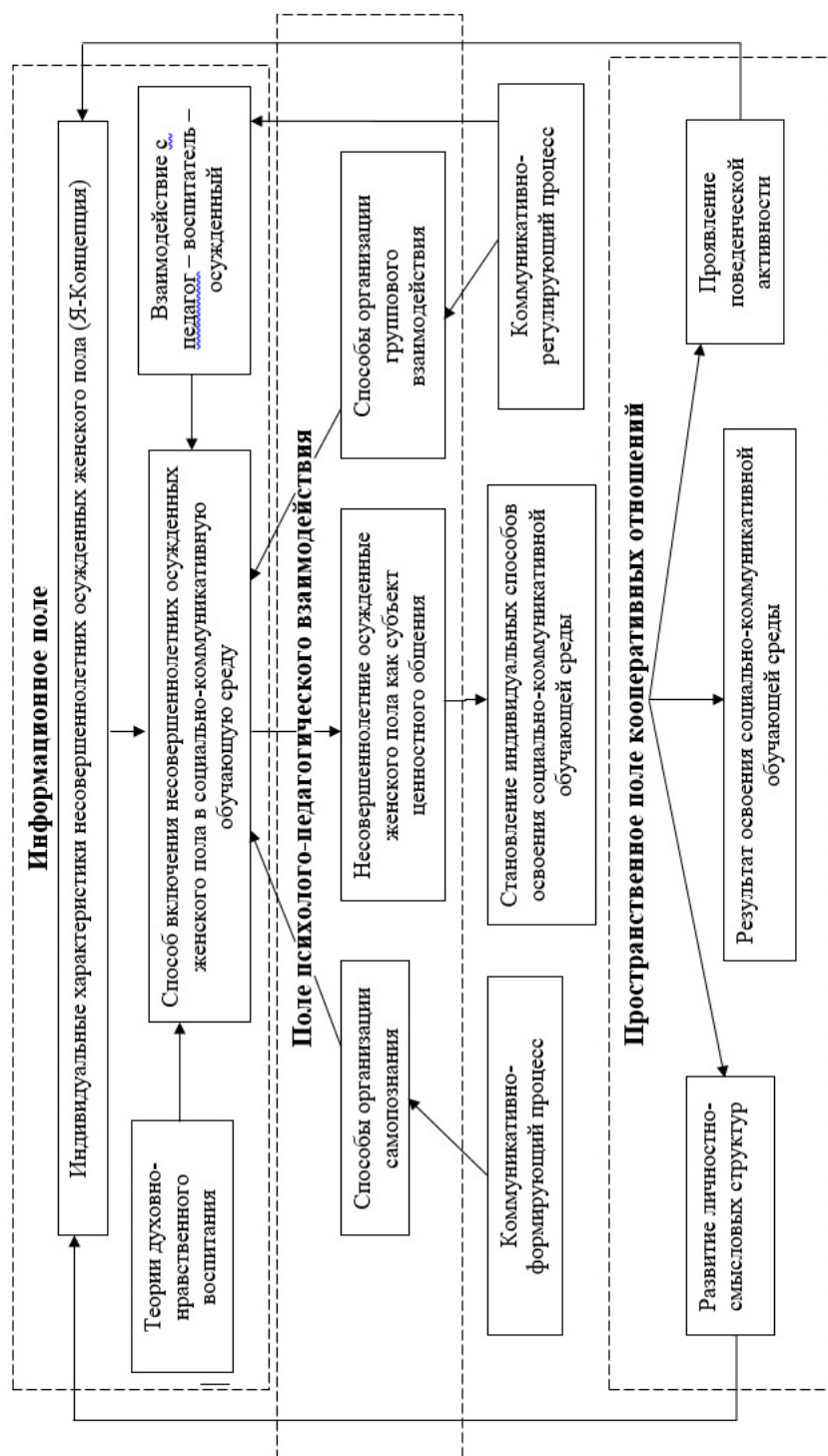
Таким образом, образовательная среда воспитательной колонии – это социально-коммуникативная обучающая среда, центр тяжести в которой переносится на анализ актуальных преобразований субъектности личности несовершеннолетних осужденных женского пола, меры возможных взаимодействий, а функциями ее как обучающей являются мотивационно-стимулирующая, пропедевтико-реабилитационная и коррекционно-комплексная. Модель освоения такой среды представлена на схеме 1.

Роль социально-коммуникативной обучающей среды воспитательной колонии в формировании духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних осужденных женского пола проявляется в совершенствовании таких элементов структуры их личности, как мировоззрение, самосознание, самооценка (осознание – понимание – принятие); нравственные нормы и принципы, которыми руководствуется личность; направленность потребностей и интересов; духовный мир личности (как степень овладения культурными ценностями); способности к помогающим взаимоотношениям и субъект-субъектному взаимодействию в системах «педагог (воспитатель) – несовершеннолетняя осужденная», «несовершеннолетняя осужденная – несовершеннолетняя осужденная».

Концептуальным основанием формирования социально-коммуникативной обучающей среды в воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных женского пола является взаимопроникновение совокупности характеристик понятий «коммуникация», «социализация», «обучающая среда», обобщенное понимание которых создает ее неповторимость и уникальность:

- сочетание внутренних процессов развития и внешних условий; социальная ситуация развития как «приглашающая сила, вызов» (Л. С. Выготский), и в то же время среда бессильна, когда иссякает внутренний собственный источник и движущие силы развития и саморазвития (В. П. Зинченко);
- многообразие зон развития и «свобода самоопределения» (В. А. Караковский);
- взаимодействие полей: смысла (культура – личность – образованность), содержания (гуманитарность – креативность – интеграция), организации (разнообразие – индивидуализация – самоорганизация), результата (универсализм – целостность – автономность) (В. Г. Воронцова);
- саморазвитие активной личности, внутренняя мотивированность деятельности всех субъектов образовательного процесса, эмоциональный подъем (В. А. Ясвин);

Модель освоения социально-коммуникативной обучающей среды воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных женского пола



- становление индивидуального способа освоения социально-коммуникативной среды; самореализация, способности идентификации, эмпатии, рефлексии, приведение в движение внутренних природообразных ресурсов каждого индивида через диалог и взаимодействие (Т. В. Менг).

Социально-коммуникативная обучающая среда воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных женского пола – это социальное адаптивно-коммуникативное пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим духовно-нравственного самосовершенствования, стимулирующее формирование духовно-нравственных ценностей за счет создания условий для переосмысления образа своей жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Помыткина Т. И.* Особенности педагогического взаимодействия с наркозависимыми несовершеннолетними осужденными // Актуальные проблемы деятельности воспитательных колоний ФСИН России: материалы Междунар. научно-практ. конф. М.: НИИ ФСИН России, 2008. Ч. 1 С. 148–152.
2. *Ушатиков А. И., Казак Б. Б.* Пенитенциарная психология: учебник. 2-е изд. перераб. и доп. Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2003.
3. Исправительно-трудовая психология: учеб. пособие для слушателей вузов МВД СССР / под ред. К. К. Платонова, А. Д. Глоточкина, К. Е. Игошева. Рязань: Рязанская высшая школа МВД СССР, 1985.
4. Нравственное, правовое и трудовое воспитание осужденных, содержащихся в воспитательных колониях: учеб-метод. материалы / С. А. Наумов и др.; под ред. Е. Г. Багреевой. М.: НИИ ФСИН России, 2005.
5. *Леус Э. В., Соловьев А. Г., Сидоров П. И.* Несовершеннолетние в исправительном учреждении закрытого типа // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1 (36). С. 40–45.
6. *Ананьев О. Г.* Составление воспитательной программы исправления несовершеннолетних осужденных женского пола в Рязанской воспитательной колонии // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних. Тюремная библиотека. 2000. Вып. 10. С. 49–55.
7. *Ямбаева М. Г.* и др. PRO: Воспитание и социализация как эффективное средство профилактики экстремисткой деятельности и ксенофобии среди несовершеннолетних. М., 2021.

ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы вербального общения, его секреты, значимости слов и ударения во фразах, а также эмоциональной нагрузки при общении.

Ключевые слова: вербальное общение, ударение, собеседник, переговоры, тактика доверительной беседы.

Как говорят, общее впечатление о человеке при первом знакомстве с ним складывается всего за несколько минут, причем сначала от невербальных сигналов, т.е. от внешнего вида, манеры одеваться, походки, мимики, запахов и т.п., а уже после первого впечатления от вербального (словесного, речевого) общения. Готовя устное выступление или же просто разговаривая с родственником, другом, приятелем, всегда надо подумать о том, какие слова вы употребляете.

Слова – это еще не ключ. В книге известного международного эксперта по технологиям общения Аллана Пиза «Язык разговора» сказано, что слова сами по себе не несут в себе эмоционального содержания. Подобно тексту, появляющемуся на экране компьютера, они являются лишь констатацией фактов и передачей информации [1]. Слова составляют всего 7 % личного общения. Будучи записанными, они абсолютно бесстрастны, поэтому очень легко понять, как присяжные могут отправить невиновного человека в тюрьму. Истина познается лишь путем понимания подтекста, обстоятельств разговора и способа использования отдельных слов [7; 4].

Таким образом, не удивительно, что больше всего споров возникает вокруг газетных статей, а не сообщений в других средствах массовой информации. Читатель интерпретирует написанные слова сугубо индивидуально. Прочитанное одним человеком совсем не обязательно совпадает с тем, что увидит в данной статье другой.

Слова и эмоциональная нагрузка. При вербальном общении употребляемые собеседниками слова содержат в себе не только определенный смысл, но и эмоциональную нагрузку. Слово «мой» однозначно сигнализирует об эмоциональной вовлеченности говорящего. Например, слова «моя жена» несут эмоциональную нагрузку, а просто слово «жена», превращающее человека в объект, не имеет эмоционального оттенка и даже несет на себе налет пренебрежения и враждебности. Выражение «мой босс» показывает эмоциональную связь с начальником, в то время как слово «босс» демонстрирует дистанцию. Фраза «Моя страна испытывает финансовые трудности» показывает глубокое знакомство с проблемой и эмоциональную вовлеченность, и наоборот, если вы скажете: «У России серьезные экономические проблемы», то тем самым покажете, что это проблемы государства, а не вас лично.

Дистанцию между людьми обозначают и другие выражения. Если вы говорите, что кто-то говорил вам, то этот человек наверняка вам не близок, но если кто-то разговаривал с вами, то это уже совсем другой эмоциональный уровень. Когда говорят вам, то в таком выражении ощущается некоторый оттенок выговора и диктата. Разговор с вами, наоборот, означает, что беседа была взаимной и, скорее всего, приведет к позитивным результатам. Сказав собеседнику, что вам нужно что-то ему сказать, вы непроизвольно возводите между вами барьер. Сказав же, что вам нужно с ним поговорить, вы призываете его к сотрудничеству.

Аллан Пиз приводит такой пример: «На переговорах один из участников пригрозил, что прекратит дискуссию, словами: „Похоже, наши дороги разошлись“.

Подобная фраза лучше подошла бы расстающимся любовникам, чем профессиональному бизнесмену, поэтому другие участники переговоров поняли, что он вовлечен в процесс эмоционально, возможно даже лично. Тогда один из них изменил подход, т.е. вместо безликого финансового подхода выбрал тактику доверительной личной беседы. Это сработало, и переговоры завершились к взаимному удовлетворению» [1].

Секреты общения. В своей книге «Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день» Николай Козлов очень точно заметил, что первое и основное правило сформулировано много столетий назад: «Самый главный человек на свете – тот, кто перед тобой» [2].

Человек может быть невоспитанным и невнимательным, глупым или агрессивным, но чем меньше вас это будет задевать и раздражать, тем талантливее вы как собеседник. Примите его таким, каков он есть. Постарайтесь, чтобы собеседник вам понравился, а когда это произойдет, не скрывайте этого. Дарите ему знаки симпатии и уважения. Не кидайте в собеседника булыжники: не обвиняйте. Лучше задавайте нужный тон – корректный и уважительный. Избегайте в разговоре обидных преувеличений, навешивания ярлыков и крайностей. Стройте общение на равных, не задевайте того, что человеку дорого: людей его круга, его увлечения, идеалы и ценности. Будьте аккуратнее в высказываниях по поводу профессии, иначе на презрительное: «Торгаши...» – вы можете услышать от собеседника негромкое: «А я учусь в торговом техникуме...»

Иметь свое мнение и не соглашаться – ваше право, и способность к самостоятельному, свободному от догм взгляду – достоинство зрелой личности. А вот стремление всегда возражать и спорить, как правило, признак незрелости. К сожалению, чаще встречаешь робкое, несамостоятельное мышление, великолепно сочетающееся со склонностью к спорам. Почему, столкнувшись с другим мнением, мы чаще торопимся возразить, а не понять его? Обычно в таком случае мы соглашаемся только тогда, когда не можем возразить. А почему бы не возражать только тогда, когда никак не можем согласиться? Надо стремиться к согласию, но и не надо бояться разногласий. Разногласия между людьми вполне естественны и не могут быть поводом для разочарований и недовольств, ссор и конфликтов.

Не спорьте по мелочам. Пусть собеседник заблуждается, но, если его мнение никому не мешает, оставьте его в покое.

Не спорьте с теми, с кем спорить бесполезно (собеседник недалекий, но упрямый), и с теми, кто спорить с вами не собирается. Когда человек с ясными глазами, указывая на белое, говорит вам, что это черное, – спор бессмысленен. Такие разногласия разрешаются не обсуждением, а силовой позиционной борьбой. Не спорьте с тем, кому важнее поспорить, а не разобраться. Доказываешь одно, а он будет утверждать противоположное. Доказываешь противоположное, а он теперь будет доказывать обратное тому, что говорил только что. Конечно, это бывает даже весело, но такие развлечения не всегда входят в ваши планы. И самое главное, никогда не начинайте спора, если вы в чем-то хотите действительно разобраться, тем более разобраться вместе с собеседником [5; 8; 9].

Когда собеседник вас не понимает, хочется ему втолковать. Но если вы собьетесь на монолог, вы проиграете. Избегайте монолога: диалог продуктивнее, особенно если вы умеете использовать метод Сократа. Метод Сократа заключается в том, что свою мысль вы расчленяете на маленькие звенья и каждую подаете в форме вопроса, подразумевающего короткий, простой и заранее предсказуемый ответ. По сути, это редуцированный, хорошо организованный диалог с перехватом инициативы. Его достоинства:

- он держит внимание собеседника, не дает отвлечься;

- если что-то в вашей логической цепочке для собеседника неубедительно, вы это вовремя заметите;
- собеседник приходит к истине сам (хотя и с вашей помощью).

Ударение. Изменение интонационного ударения на словах предложения может полностью изменить смысл сказанного. Приведенные ниже примеры показывают, как меняется смысл слов:

«**Я** должен получить эту работу». (Я должен получить эту работу, а не вы.)

«**Я ДОЛЖЕН** получить эту работу». (**Я** должен получить эту работу, а не сделать что-то другое.)

«**Я** должен **ПОЛУЧИТЬ** эту работу». (Я должен получить эту работу, а не отклонять предложение или критиковать его.)

«**Я** должен получить **ЭТУ** работу». (Именно эту, а не какую другую.)

«**Я** должен получить эту **РАБОТУ**». (Хотя она мне и не нравится.)

Приведенный пример показывает, как возможно манипулировать тем, что люди услышат в ваших словах, расставляя ударение в предложении по-разному, и как можно по-разному интерпретировать газетные статьи [3; 10; 6].

Прочитайте предложенный вопрос собеседнику с ударением на выделенных словах и послушайте ответ: «По сколько животных **КАЖДОГО ВИДА** Моисей взял с собой в ковчег?» Большинство людей, не раздумывая, отвечают: «По два». Однако правильный ответ: «Ни одного». Моисей никогда не был в ковчеге, спасал животных от потопа Ной. Когда вы сделали ударение на словах «каждого вида», вы получили совсем иной ответ, чем если бы выделили слово «Моисей», но тогда шутка не имела бы смысла.

Из-за того, что обманутый слушатель всегда дает ожидаемый ответ на соответствующим образом заданный вопрос, большинство наших разговоров с собеседниками превращаются в определенную манипуляцию слушателями. Зачастую такая манипуляция происходит бессознательно.

Список литературы

1. *Пиз А.* Язык разговора. М., 1981.
2. *Козлов Н. И.* Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. 4-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ-ПРЕССКНИГА, 1999.
3. *Литвишков В. М., Вилкова А. В.* Деловое общение: его виды // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. Научно-практическое ежеквартальное издание. ФКУ НИИ ФСИН России. М., 2021. С. 109–115.
4. *Бунтина В. Ю., Вилкова А. В., Смородинскова И. А.* Основные функции деловой беседы // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН РОССИИ. Научно-практическое ежеквартальное издание. ФКУ НИИ ФСИН России. М., 2021. С. 115–122.
5. *Швырев Б. А., Вилкова А. В., Литвишков В. М.* Искусство делового общения. Краснодар, 2020.
6. *Литвишков В. М., Вилкова А. В.* Понятие делового общения, его объект, предмет и специфика // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН РОССИИ. Научно-практическое ежеквартальное издание. М., 2020. С. 415–417.
7. *Смородинскова И. А., Вилкова А. В., Швырев Б. А.* К вопросу о принципах делового общения // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН РОССИИ. Научно-практическое ежеквартальное издание. М., 2020. С. 418–421.
8. *Швырев Б. А. и др.* Связь теории и практики делового общения с другими отраслями научных знаний // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН РОССИИ. Научно-практическое ежеквартальное издание. М., 2020. С. 422–425.

9. *Гузев М.С., Вилкова А.В.* К вопросу о формировании профессиональной компетентности офицеров ФСИН России // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН РОССИИ. Научно-практическое ежеквартальное издание. М., 2020. С. 49–53.

10. *Литвишков В.М., Вилкова А.В.* Стороны делового общения // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. Научно-практическое ежеквартальное издание. М., 2020. С. 131–144.

Н. А. Воскобойникова

О ВЗАИМОСВЯЗИ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ ВИДОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы показатели оценивания глобальных компетенций естественно-научной и читательской грамотности по каждому критерию глобальных компетенций в их взаимосвязи.

Ключевые слова: глобальные компетенции, читательская грамотность, естественно-научная грамотность.

Вызовы современного общества, связанные с ускорением всех социальных процессов, технологическими трансформациями, экономическими преобразованиями, динамикой межнациональных и межконфессиональных отношений, диктуют необходимость адекватного отклика системы образования, который должен обеспечить не только быструю адаптацию подрастающего поколения к этим изменениям, но и определение векторов развития общества.

Концепция модернизации российского образования конкретизируют задачи его совершенствования через обеспечение большей доступности, повышение конкурентоспособности в мире, достижение лидирующих мировых позиций, отраженных в международных сопоставительных исследованиях качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS и др.). Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) оценивает уровень функциональной грамотности 15-летних школьников, знания, навыки и компетенции, необходимые для полноценного участия в жизни современного общества. В 2018 году исследование PISA фокусируется на основных школьных предметах: чтении, математике и естественных науках. Вместе с тем оценивается уровень владения инновационной областью; в 2018 году эта область была глобальные компетенции. Глобальная компетентность в исследовании PISA определяется как многомерная способность, которая включает в себя следующие глобальные компетенции: способность изучать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития [2].

Для развития глобальных компетенций необходимо обладать достаточным уровнем сформированности читательской и естественно-научной грамотности. Такое предположение должно найти отражение в критериях оценивания компонентов функциональной грамотности.

Критерии оценивания глобальной компетентности [2].

Изучение вопросов местного, глобального и межкультурного значения:

- Выбор источников.
- Анализ источников информации (надежность и актуальность).

- Использование источников (аргументация с доказательствами).
- Описание и объяснение сложных ситуаций или проблем.

Понимание и оценка точки зрения и мировоззрения других:

- Использование источников (аргументация с доказательствами).
- Описание и объяснение сложных ситуаций или проблем.

Участие в открытом, адекватном и эффективном межкультурном взаимодействии:

- Понимание коммуникативных контекстов и основ уважительного диалога.

Содействие коллективному благополучию и устойчивому развитию:

- Анализ и выбор действий, позволяющих решить проблемную ситуацию.
- Оценка последствий деятельности.

Рассмотрим взаимосвязь критериев оценивания глобальных компетенций с критериями естественно-научной и читательской грамотности. Демонстрация согласованности критериев оценивания компонентов функциональной грамотности представлена в табл. 1–4.

Таблица 1

Взаимосвязь естественно-научной и читательской грамотности с глобальными компетенциями по критерию 1

Естественно-научная грамотность	Глобальная компетентность. Критерий 1 Изучение вопросов местного, глобального и межкультурного значения	Читательская грамотность
	Выбор источников	Поиск информации (ЧГ): Нахождение и получение информации из конкретной части текста Поиск и выбор актуального текста
Научная интерпретация данных и фактических данных (ЕГ) Преобразование данных из одного представления в другое	Анализ источников информации (надежность и актуальность)	Оценка (ЧГ) Оценка качества и достоверности Анализ содержания и вида информации
Научная интерпретация данных и фактических данных (ЕГ) Анализ и интерпретация данных и составление соответствующих выводов Определение предположений, доказательств и рассуждений в текстах, связанных с наукой Оценка научных аргументов и доказательств из различных источников (например, газеты, Интернет, журналы) Нахождение противоречий между аргументами, основанными на научных теориях, имеющих доказательную базу и аргументами	Использование источников (аргументация с доказательствами)	Понимание Понимание буквального значения содержания Интерпретация содержания и формулировка выводов

Естественно-научная грамотность	Глобальная компетентность. Критерий 1 Изучение вопросов местного, глобального и межкультурного значения	Читательская грамотность
Научное объяснение явлений (ЕГ) Применения соответствующих научных знаний Идентификация, применение и генерация объяснительной модели (явлений лежащих в основе процесса или технологии)	Описание и объяснение сложных ситуаций или проблем	Оценка (ЧГ) Определение и разрешение конфликтов

В табл. 1 прослеживается согласованность критериев оценивания глобальной компетентности и читательской грамотности, поскольку в определении грамотности чтения PISA все больше внимания уделяется способностям учащихся анализировать, синтезировать, интегрировать и интерпретировать содержание. Развитый уровень естественно-научной грамотности позволит учащимся понимать законы природы и воспринимать мир как единую взаимосвязанную систему, описывать глобальные проблемы с научной точки зрения [2].

Таблица 2

Взаимосвязь естественно-научной и читательской грамотности с глобальными компетенциями по критерию 2

Естественно-научная грамотность	Содействие коллективному благополучию и устойчивому развитию (ГК)	Читательская грамотность
Оценка и разработка научных исследований (ЕГ) Выделения вопросов, которые можно исследовать с научной точки зрения; Предложение способа научного изучения данного вопроса; Оценка способов научного изучения данного вопроса; Описание и оценка ряда способов, которые ученые используют для объективного объяснения и обеспечения надежности данных.	Анализ и выбор действий, позволяющих решить проблемную ситуацию	
Научное объяснение явлений (ЕГ) Применения соответствующих научных знаний Идентификация, применение и генерация объяснительной модели Составление и обоснование соответствующих прогнозов явлений, ситуаций и действий; Объяснение потенциальных последствий научных знаний для общества	Оценка последствий деятельности	Оценка (ЧГ) Определение и разрешение конфликтов

Естественно-научная грамотность позволяет анализировать глобальные проблемы с научной точки зрения, определить курс действий, направленных на решение проблемных ситуаций, проанализировать последствия действия или бездействия. Но что лежит в основе выбора, какими факторами руководствуется учащийся для принятия решений, такое понимание выходит за рамки естественно-научной грамотности.

Таблица 3

Взаимосвязь естественно-научной и читательской грамотности с глобальными компетенциями по критерию 3

Естественно-научная грамотность	Участие в открытом, адекватном и эффективном межкультурном взаимодействии (ГК)	Читательская грамотность
Понимание буквального значения содержания Интерпретация содержания и формулировка	Понимание коммуникативных контекстов и основ уважительного диалога	Оценка качества и достоверности Анализ содержания и вида информации Определение и разрешение конфликтов

Таблица 4

Взаимосвязь естественно-научной и читательской грамотности с глобальными компетенциями по критерию 4

Естественно-научная грамотность	Понимание и оценка точки зрения и мировоззрения других (ГК)	Читательская грамотность
Понимание (ЧГ) Понимание буквального значения содержания Интерпретация содержания и формулировка	Признание точек зрения и мировоззрений окружающих	Оценка (ЧГ) Оценка качества и достоверности Анализ содержания и вида информации
	Признание общепринятых прав человека	

Анализ табл. 3 и 4 позволяет сделать вывод, что критерии оценивания глобальных компетенций включает набор способностей к восприятию точек зрения и рассуждению, которые явно выходят за рамки навыков чтения, и фокусируется на применении этих способностей к конкретным областям (глобальные и межкультурные проблемы).

Будучи активным участником жизни, человек испытывает потребность в достаточно широкой ориентации в философских, социально-политических, социально-психологических, культурологических и других проблемах, которые характерны для современного мира [1]. Естественно-научная и читательская грамотность помогает учащимся глубже рассматривать и анализировать проблемные ситуации, но они не нацелены на формирование ценностно-смысловых ориентиров. Сопоставление критериев и показателей читательской и естественно-научной грамотности и глобальных компетенций демонстрирует их взаимосвязь. Развитие компетенции одного вида способствует развитию компетенций другого вида.

Список литературы

1. *Алексашина И. Ю.* Образование в развивающемся мире: поиск новых подходов // Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. СПб., 1995.
2. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf

Ю. С. Гераскина

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Аннотация. ФГОС третьего поколения отражают тенденцию достижения образовательных результатов во взаимосвязи академической и функциональной грамотности учащихся. Как обеспечить эту связь? В статье приводится анализ содержания заданий, контролируемых монорезультаты, межпредметные и интеграционные образовательные результаты школьников при изучении одной из глав учебника «Естествознание».

Ключевые слова: образовательные результаты, функциональная грамотность, ФГОС третьего поколения.

В последнее время система образования в Российской Федерации претерпевала ряд значимых изменений. Предпосылками для разработки и внедрения Федеральных государственных стандартов третьего поколения послужили такие причины, как высокие темпы развития и использования информационных технологий, экономические и социальные изменения, а также затруднения российских школьников с применением знаний в реальных или незнакомых ситуациях при решении практических задач, что необходимо в таком быстро меняющемся мире.

Первостепенная задача ФГОС третьего поколения – это создание и сохранение единого образовательного пространства по всей России. Сохраняя системно-деятельностный подход, новые ФГОС четко прописывают требования к результатам формирования метапредметных умений и личностного роста и развития [1, с. 50]. Определение в стандарте трех групп универсальных учебных действий имеет принципиально важное значение для освоения обучающимся любой ступени школьного образования. Сформированность познавательных универсальных учебных действий (УУД) обеспечивает постепенное становление необходимых для успешной познавательной деятельности логических операций, среди которых проведение анализа, сравнения; работа с информацией по интерпретации, систематизации, отбору с учетом поставленной учебной задачи. Существенное значение для развития способности к учебно-познавательной деятельности имеет формирование базовых исследовательских учебных действий: постановка вопросов, построение рассуждения, выбор доказательств (в процессе учебного диалога); совокупность исследовательских операций как обязательных компонентов несложных опытов, экспериментов (постановка гипотезы, планирование эксперимента, сбор и анализ данных наблюдения, подтверждение или опровержение гипотезы). Все это, как правило, дает обучающимся возможность установить в процессе самостоятельной поисково-исследовательской деятельности особенности изучаемого объекта, его связи и зависимости с другими объектами окружа-

ющего мира [2, с. 21]. Вот, к примеру, как метапредметный результат, связанный с такими логическими действиями, как сравнение, классификация, выявление причинно-следственных связей (базовые логические действия), представлен в отдельных требованиях к предметным результатам предметам естественно-научного цикла:

Химия – умение классифицировать химические элементы, неорганические вещества и химические реакции.

Биология – умение планировать под руководством наставника и проводить учебное исследование или проектную работу в области биологии; формулировать проблему, гипотезу, ставить задачи, цели, формулировать выводы; умение создавать и применять словесные и графические модели объяснения строения живых систем, явлений и процессов живой природы.

Физика – опыт поиска, преобразования и представления информации физического содержания с использованием информационно-коммуникативных технологий, в том числе умение искать информацию физического содержания в сети Интернет [3].

Проведенный анализ показывает, что в методике преподавания учебных предметов необходимо сделать акцент на формировании метапредметных умений. Один из них – использование специальных заданий метапредметной направленности, так как именно метапредметные и личностные результаты составляют основу функциональной грамотности учащегося. И ФГОС третьего поколения четко определяют элементы социального опыта: знания, умения и навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности, которые обеспечивают успешное обучение на следующем уровне, т.е. усвоение предметного содержания. Вместе с тем в новом стандарте мы видим усиление акцента на применение знаний и конкретных умений; владение навыками работы с информацией, критический анализ, умение интегрировать знания разных учебных предметов. Исследовательская деятельность, которая закрепляется ФГОС, обеспечивает доступ к самым разным источникам информации, ресурсам и дает возможность обогатить содержание образования, придает ему логико-поисковый характер, а также решает проблему поиска путей и средств активизации познавательной активности обучающихся, формирования и развития их творческих потенций, стимуляции умственной деятельности [4, с. 210]. Обобщая, можно констатировать, что ФГОС третьего поколения отражают тенденцию достижения образовательных результатов во взаимосвязи академической и функциональной грамотности учащихся.

Как обеспечить эту взаимосвязь?

Рассмотрим систему оценивания образовательных достижений учащихся при освоении интегрированного курса «Естествознание», описанную в статье «Модель оценки качества достижения образовательных результатов изучения интегрированного курса „Естествознание“» [6]. Важно подчеркнуть, что в качестве системообразующего механизма отбора и конструирования содержания интегрированного курса «Естествознание», разработанного авторским коллективом под рук. И. Ю. Алексашиной, выступает концептный подход [5, с. 11]. Оценка образовательных достижений осуществляется через фиксацию естественно-научных знаний и компетенций, обучающихся применительно к учебному материалу, отличающемуся степенью его интеграции, которая, в свою очередь, задается уровнем концепта.

Иерархия концептов учебного предмета «Естествознание», представляет собой систему метаконцептов (ведущих идей курса) – мегаконцептов (концепты разделов, глав курса) – концептов смыслового модуля (комплекс тем, объединенных общим концептом) – частных концептов (темы занятий, уроков). Такое структурирование учебного материала по отдельным модулям, отражающим разный уровень его

интеграции, предполагает различия в оценке образовательных результатов. Уровень частных концептов в большей степени опирается на содержание знаний одной или нескольких областей естественно-научного знания, что позволяет фиксировать монорезультаты как опорные знания и умения. Концепт смыслового блока позволяет интегрировать содержание на уровне межпредметного взаимодействия и способствует актуализации академической грамотности учащихся. Уровень мегаконцепта обеспечивает возможность выявления интеграционных образовательных результатов с опорой на содержание ведущих идей курса «Естествознание» и предполагает выход за пределы стандартных учебных ситуаций, таким образом обеспечивает условия для развития функциональной грамотности школьников [6].

В качестве примера можно привести результаты анализа содержания заданий для оценки образовательных результатов школьников при изучении одной из глав учебника «Естествознание» для 11-го класса под ред. И. Ю. Алексашиной. В главе 4 «Естественные науки и здоровье человека» 19 параграфов. На этот объем приходится 21 вопрос на воспроизведение текста параграфа, 31 задание на проверку умения применить знания на практике и 10 заданий, требующих от учащихся привлечения дополнительных источников информации, умения устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы (рис. 1).

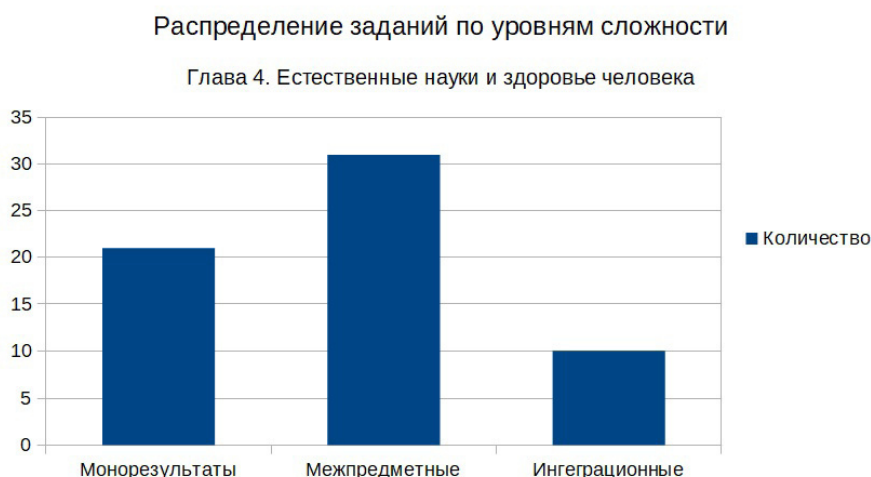


Рис. 1. Распределение заданий по уровням сложности [7]

Примеры заданий учебника, которые позволяют зафиксировать качество образовательных результатов изучения естествознания на разном уровне интеграции учебного содержания:

Пример 1. Вопрос на воспроизведение текста параграфа (монорезультаты): «В каком случае употребление витаминов может неблагоприятно сказаться на здоровье человека? Почему наибольшую опасность представляют жирорастворимые витамины?»

Пример 2. Задание на умение применять знания, находить информацию, сравнивать, обобщать (межпредметные образовательные результаты): «Проанализируйте аннотации к нескольким лекарственным препаратам. Сравните их по содержанию. Какие сведения приводятся в них обязательно?»

Пример 3. Интеграционное задание, позволяющее проверить умение находить недостающую информацию в дополнительных источниках информации, устанавливать причинно-следственные связи: «Каково происхождение термина „марафонский бег“,

какова дистанция марафонского бега, принятая программой Олимпийских игр? Какое отношение он имеет к греко-персидскому сражению, произошедшему 13 сентября 490 г. до н.э.?» [7, с. 158].

Иерархическая структура модели оценивания образовательных результатов при изучении интегрированного учебного предмета «Естествознание» предполагает выявление качества образовательных результатов в стратегии от академической к функциональной грамотности, в динамике от монорезультатов к интеграционным. Контролирующие задания нацелены на осознание, осмысление и усвоение учащимися системы ценностно-смысловых ориентиров учебного предмета, содержания учебного материала и развитие метапредметных учебных умений, критерии разработки их содержания соответствуют концептуальной рамке предметных образовательных результатов интегрированного учебного предмета «Естествознание».

Список литературы

1. Макарова Е. И. Изменения в стандартах образования, или ФГОС третьего поколения // Современное художественное образование: теория и практика: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж, 26 ноября 2021 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. С. 49–52.
2. Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Лазебникова А. Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 4 (77). С. 7–29.
3. Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Информационно-методическая справка Сравнительный анализ (включая методические рекомендации) ФГОС НОО и ООО второго и третьего поколения. СПб АППО. 2022. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Informats-metod.-spravka-FGOS-2022.pdf>.
5. Алексашина И. Ю., Киселев Ю. П. Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» для системы среднего профессионального образования на основе концептного подхода // Непрерывное образование. 2019. № 1 (27). С. 10–16.
6. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. Модель оценки качества достижения образовательных результатов изучения интегрированного курса «естествознание» // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31546>
7. Естествознание. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / И. Ю. Алексашина, К. В. Галактионов, А. В. Ляпцев, М. А. Шаталов; под ред. И. Ю. Алексашиной. 7-е изд. М.: Просвещение, 2020.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ВКЛЮЧЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье приводится обоснование выбора формы обучения педагогов в системе СПО и рассматриваются критерии оценивания модели корпоративного обучения педагогов при сопровождении проектной деятельности обучающихся на основе межпредметного взаимодействия.

Ключевые слова: корпоративное обучение, компетентность, межпредметный проект, интеграция.

В проекте профессионального стандарта одной из трудовых функций педагога СПО является «руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся по программам СПО...» [8]. Для осуществления сопровождения обучающихся в перечисленных видах деятельности педагоги должны обладать определенным набором профессиональных компетентностей [9]. Компетентность – способность эффективно мобилизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях [9].

Согласно основным принципам национальной системы профессионального роста педагогических работников (НСУР), в структуру профессиональной компетентности современного преподавателя СПО входят следующие компетентности: предметные, методические, психолого-педагогические, коммуникативные, цифровые и пр. [6]. Развитию профессиональных компетентностей способствует непрерывное обучение педагогов в соответствии с коллективными и индивидуальными запросами.

Концепция новых подходов к профессиональному развитию педагогов рассматривает в качестве одного из важных направлений корпоративное обучение [6]. Проведенный анализ понятия «корпоративное обучение» дает повод утверждать, что именно такой формат позволяет достигать целей и решения задач образовательной организации, связанных с совершенствованием компетентностей и формированием мотивации педагогов [2].

В этой связи возникает необходимость в организации непрерывного обучения педагогов СПО проектной деятельности средствами реализации межпредметных проектов в формате корпоративного обучения. Автором статьи разработана модель корпоративного обучения педагогов организации проектной деятельности на основе межпредметного взаимодействия [5].

Проверка эффективности модели осуществляется методом экспертной оценки, основанном на системе психодиагностических параметров среды Б. Ф. Ломова, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина, переработанные и адаптированные под образовательную ситуацию колледжа [4; 10]. Выбраны психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники) в качестве эмпирических способов добывания научных данных согласно классификации методов (по Б. Г. Ананьеву) [4]. На основе метода экспертной оценки определены количественные и качественные критерии, позволяющие измерить показатели динамики изменения включенности педагогов колледжа в проектную деятельность в процессе корпоративного взаимодействия [7; 10].

Выделенные критерии позволяют измерить эффективность реализации всех компонентов модели: целевого, организационного, содержательного, процессуального, результативно-оценочного. Для каждого критерия определены соответствующие показатели.

Критерий 1. Профессиональная активность педагогов и готовность к корпоративному взаимодействию.

Этот критерий нацелен на измерение динамики участия педагогов колледжа в проектной деятельности, качества реализуемых проектов; готовность к работе в команде с коллегами и обучающимися; уровня мотивации педагогов к проектной деятельности. Показатели измеряют целевой, содержательный, организационный и результативно-оценочный компоненты модели.

В состав данного критерия входит пять показателей:

- Вовлеченность педагогов в проектную деятельность – качественный показатель, который позволяет измерить интенсивность участия педагогов (команды педагогов) в различных проектах (от моно- до межпредметного) как профессиональной направленности, так и при сопровождении проектов обучающихся (измерение содержательного компонента модели).

- Потребность к корпоративному взаимодействию – качественный показатель, позволяющий измерить степень заинтересованности педагогов в повышении своей квалификации как через прохождение курсов, так и посредством реализации проектов (моно- и межпредметных) в команде с коллегами в рамках корпоративного обучения (измерение организационного компонента модели).

- Мотивация к проектной деятельности – качественный показатель, позволяющий выявить профессиональные дефициты педагогов через измерение уровня профессиональной мотивации. Критерий может служить показателем психолого-педагогической компетентности педагога (измерение целевого компонента модели).

- Готовность педагогов к новым формам взаимодействия – качественный критерий, позволяющий определить коммуникативные компетентности педагогов посредством измерения степени готовности к межпредметному взаимодействию с коллегами и / или обучающимися для реализации совместных проектов (измерение организационного компонента модели).

- Удовлетворенность своими достижениями – качественный показатель, определяющий степень удовлетворенности педагогов своими профессиональными достижениями и заинтересованности в результатах своего труда (измерение результативно-оценочного компонента модели).

Критерий 2. Типы взаимодействия педагогов при реализации проекта.

Критерий предназначен для измерения предпочтений педагогов различных форм взаимодействия при реализации проектов в рамках корпоративного обучения. Корпоративное обучение в колледже осуществляется посредством следующих форм: обучение с преподавателем (наиболее традиционная форма обучения персонала, при которой происходит прямая передача информации); дистанционное обучение (формат обучения с применением технологий, позволяющих преподавателям общаться со своими слушателями удаленно, используя различные средства связи); подкастинг (форма обучения, в которой используются неформальные методы обучения и самообучения, в которой используют аудио- и видеозаписи по определенной тематике, размещенные в сети Интернет) [2]. Показатели критерия измеряют организационный компонент модели.

В состав критерия «Типы взаимодействия педагогов при реализации проекта» входят следующие показатели:

- Разнообразие форм взаимодействия педагогов при реализации командных проектов – качественный показатель, определяющий предпочтения педагогов различным формам корпоративного обучения.

- Разнообразие форм взаимодействия педагогов с обучающимися при сопровождении учебных проектов – качественный показатель, определяющий предпочтения педагогов разнообразным формам взаимодействия при сопровождении учебных проектов обучающихся.

- Разнообразие форм взаимодействия педагогов при реализации совместных проектов – качественный показатель, определяющий предпочтения педагогов разнообразным формам взаимодействия при выполнении межпредметных проектов, реализуемых в команде с коллегами и обучающимися.

Критерий 3. Интеграция знаний из разных предметных областей при реализации межпредметных проектов.

Критерий определяет содержательный компонент реализуемых межпредметных проектов. Интеграция знаний из разных предметных областей может осуществляться на трех уровнях: первый уровень интеграции, при котором взаимодействие компонентов происходит при сохранении их относительной самостоятельности; второй уровень интеграции, при котором происходят качественные изменения компонентов, однако вне взаимодействия компоненты теряют приобретенную качественную специфику; третий уровень системы, когда компоненты не могут существовать вне системы [3].

Взятые за основу уровни интеграции знаний соответствуют последовательности этапов становления по Г.В.Ф. Гегелю: «механизм», «химизм», «организм», предложенные И. Ю. Алексашиной для анализа процесса интеграции в образовании [3]. О. А. Абдулаева использует обозначенные ориентиры для анализа взаимосвязей уровней интеграции с межпредметными задачами и метапредметными образовательными результатами [1]. Мы адаптировали обозначенные уровни интеграции для градации межпредметных проектов [5].

Этот критерий определяется тремя показателями:

- Уровни интеграции знаний из разных предметных областей при реализации межпредметных проектов педагогов.

- Уровни интеграции знаний из разных предметных областей при реализации учебных проектов обучающихся, сопровождаемых педагогом (командой педагогов).

- Уровни интеграции знаний из разных предметных областей при реализации командных межпредметных проектов команд педагогов и обучающихся.

Перечисленные уровни интеграции являются качественными показателями, определяющими содержание реализуемых проектов по трем уровням интеграции.

Критерий 4. Интенсивность использования возможностей цифровой образовательной среды (ЦОС) образовательной организации в проектной деятельности.

Критерий измеряет рефлексивно-оценочный этап реализации межпредметных проектов в рамках корпоративного обучения. Введение критерия обусловлено тем, что в наименованиях описания трудовых функций профстандарта педагога СПО обозначено «...в том числе с использованием дистанционных технологий, электронного обучения и цифровых платформ».

Критерий определяется тремя показателями:

- Использование ЦОС образовательной организации для реализации коммуникативных взаимоотношений участников проектов – качественный показатель, определяющий уровень цифровых компетентностей педагогов колледжа.

- Насыщенность использования ЦОС образовательной организации как цифрового инструмента реализации проектов – количественный показатель, который позволяет определить соотношение педагогов, реализующих проектную деятельность с использованием дистанционных технологий, электронного обучения и ЦОС колледжа к общему количеству педагогов.

- Насыщенность создания и размещения на цифровой платформе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) педагогами как продуктов совместно реализованных проектов с коллегами в рамках корпоративного обучения – количественный показатель, позволяющий определить количественное соотношение педагогов, реализующих электронные учебно-методические комплексы предметные и/или межпредметные в ЦОС колледжа к общему количеству педагогов.

Представленный комплекс измерений базируется на общеметрических категориях [10], в связи с чем легко адаптируется для модели корпоративного обучения педагогов организации проектной деятельности обучающихся на основе межпредметного взаимодействия. Установленные критерии и показатели позволяют оценить эффективность разработанной модели. Оценка модели производится по каждому компоненту: целевому, организационному, содержательному, процессуальному и результативно-оценочному.

Совокупность выделенных критериев позволяет определять динамику развития профессиональных компетентностей педагогов СПО; мотивацию к проектной деятельности; готовность к корпоративному взаимодействию в разнообразных формах; повышение уровня межпредметного взаимодействия при выполнении проектов; изменение интенсивности использования ЦОС колледжа в проектной деятельности.

Список литературы

1. *Абдулаева О. А.* Проектная и исследовательская деятельность на основе интеграции предметов естественно-научного цикла в основной школе: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2019.

2. *Абдулаева О.А., Греку И. А.* Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. Часть I. С. 4–7.

3. *Алексашина И. Ю.* Интеграция как вектор развития методологии естественно-научного образования // Интеграция как методология естественно-научного образования: монография / под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2013.

4. *Борытко Н.М.* и др. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Модожавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

5. *Греку И. А.* Цифровая образовательная среда образовательного учреждения как эффективный инструмент корпоративного межпредметного взаимодействия // Дистанционное обучение: реалии и перспективы: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 14–18 февраля 2022 года. СПб.: ГБУ ДПО «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий», 2022 (статья отдана в печать).

6. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста (с изменениями и дополнениями).

7. *Пушкина О. В.* Образовательная среда школы как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся: диссертация кандидата педагогических наук. Томск, 2012.

8. Профессиональный стандарт. Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Проект. ФИРО РАНХиГС.

9. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

10. Ясвин В.А. Я 804 Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

О. В. Дроздова

ПРИЕМЫ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО КОНЦЕПТА

Аннотация. В статье раскрываются важные аспекты когнитивно-визуального подхода как средства развития учебного концепта, приводится сравнительный анализ характеристик концепта и приемов когнитивной визуализации, рассматривается логико-смысловая модель многомерной дидактической технологии В. Э. Штейнберга, которая позволяет продемонстрировать дидактический потенциал когнитивной визуализации в сфере формирования содержания учебных концептов.

Ключевые слова: визуализация, когнитивная визуализация, концепт, многомерная дидактическая технология, логико-смысловая модель.

Визуализация учебной информации позволяет решить целый ряд педагогических задач: обеспечение интенсификации обучения, активизации учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передачи знаний и распознавания образов, повышения визуальной грамотности и визуальной культуры [8]. Визуальная информация не является лишь иллюстрацией к изучаемому материалу. Она становится независимым, альтернативным источником знаний на уроке [2, с. 1–10]. Такую информацию учащимся нужно анализировать, осмысливать, порой генерировать самостоятельно.

Как отмечает С. В. Аранова, наглядность в методике преподавания учебных дисциплин предполагает демонстрацию уже готового образа предметов, процессов или явлений, а визуализация представляет активную деятельность учащегося в процессе создания и отчуждения «мыслеобраза», затрагивающую психологические процессы отражения и отображения. Под визуализацией в образовании понимаются более сложные по виду деятельности и психологически насыщенные процессы и результаты работы с учебным материалом, нежели наглядность. Визуализацию определяют как «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ», который может служить опорой для дальнейшей мыслительной и практической деятельности. Визуализацию также называют «гносеологическим механизмом» – промежуточным звеном между учебным материалом и результатом обучения, избавляющим от второстепенных деталей. Визуализацию информации можно рассматривать как набор графических элементов и связей между ними, используемого для передачи знаний от эксперта к человеку или группе людей, раскрывающего причины и цели этих связей в контексте передаваемого знания [1, с. 9–16].

В поле проблем методики преподавания учебных дисциплин особое место занимает когнитивная визуализация, которая предполагает создание графических

учебных элементов, способствующих совершенствованию учебно-познавательной деятельности, ее активизации. Продуктом когнитивной визуализации является сформированный сознанием мыслеобраз, определяющий неизвестный, непознанный объект (явление) и репрезентируемый во внешнем плане учебной деятельности [3].

Актуально использование когнитивной визуализации применительно к учебному материалу интегрированного курса «Естествознание», разработанного на основе концептного подхода авторским коллективом под руководством И. Ю. Алексашиной. Концептный подход обуславливает изменение организации работы с учебной информацией. Для концепта характерна открытость информации: доступность и простота освоения множества культурных полей, касающихся всех сторон жизни современного человека, актуализации фоновых знаний, переход к сетевой модели организации информации, опора на визуальные образы [6]. Концепт является интегратором содержания курса.

В табл. 1 представлено сравнение характеристик концепта и приемов когнитивной визуализации.

Таблица 1

Сравнительный анализ характеристик концепта и приемов когнитивной визуализации

Характеристика концепта	Характеристика приемов когнитивной визуализации по Н. Н. Манько
Множественность и вариативность смыслов: • это феномен с варьируемыми смыслами; • обладает образностью, смысловой нестрогостью, многообразностью; • отрицает заданность, фиксированность и единственность смыслов	Различные приемы визуализации учебного материала выстраивают его в определенную систему, способствуют актуализации, позволяют многократно исследовать информацию и реализовывать различные стратегии ее представления. Когнитивная визуализация, обеспечивая учебную деятельность разнообразными дидактическими средствами, преобразует ее, благодаря чему она становится все более осознаваемой, моделирующей, контролируемой и регулируемой и, как следствие, более эффективной [5, с. 28–31]. Многообразие средств визуализации создает возможности их рационального использования в образовании, в том числе для активизации учебной деятельности. Большинство дидактических визуальных средств (опорные конспекты, структурно-логические схемы, опорные сигналы, логико-смысловые модели и др.) различаются по объему представленных знаний и сложности работы с ними, возможностям экспликации ключевых понятий учебной темы и их детализации (больше – меньше, обобщенно – конкретно), возможностям оптимальной поддержки операций умственной и учебной деятельности, т. е. по смысловому (содержательному) и особенно логическому (функциональному) компоненту демонстрации знаний и действий [3]
Целостность: • концепт не имеет центра, он всегда внедискурсивен, наддискурсивен;	Способствуя формированию у обучающегося правильного представления об интегративном объекте изучения, отражающего реальную действительность, визуализация оказывает

Характеристика концепта	Характеристика приемов когнитивной визуализации по Н. Н. Манько
- представляет собой потенциальность смыслов и их взаимодействие; - форма идеального образа; - представляет целостность смыслов	положительное влияние на процесс формирования у него целостного представления о фундаментальных закономерностях, лежащих в основе естественно-научной картины мира. Специфика и смысл результатов такого моделирования заключаются в том, что они отображают явление или объект в целостной форме, необходимой для оперирования элементами (анализа и синтеза) данного отображения [3]
Контекстуальность: пространственно-временная конкретность определяется тем, что концепт возникает «здесь» и «теперь» и поэтому более изменчив во времени и в пространстве, он обладает ситуативными свойствами, как случайность, динамичность, изменчивость, содержательная многозначность	Субкогнитивная визуализация понимается как малоуправляемый, стихийный, непроизвольный, неинструментализованный, проективно-ассоциативный и в целом субъективно окрашенный процесс экспликации мыслеобразов на основе стихийного использования и приспособления известных средств [3]
Смысловая и прочая разнозначность (смыслов, воспоминаний, впечатлений, ценностей): - концепт всегда индивидуализирован и постоянно уточняется; - носит субъективно-личностный характер смыслопорождения; - по природе чувственный, эмоциональный, коммуникативный, частично рассудочный (частично-мысленный, частично-логический)	Визуализация начинается с эмоционально-чувственного переживания изображений внешних признаков изучаемого объекта (1-й этап); затем следует определение свойств объекта на основе абстрагирования и установления связей между элементами содержания (2-й и 3-й этапы); далее – построение образно-концептуальных моделей понятия и действий и выявление функциональных связей в структуре объекта (4-й и 5-й этапы); завершается цикл применением ориентировочных средств для непосредственного выполнения конкретных действий с познаваемым объектом, а также для проверки и оценки учебных действий (6-й этап) [4, с. 27]
Смысловая функциональность: концепт выступает как способ передачи смыслов и одновременно выступает носителем этих смыслов; концепт обозначает основную единицу хранения и передачи информации, структурно отражающую знание и опыт человека	Центральной задачей когнитивной визуализации становится разработка способов и средств целенаправленного создания мыслеобразов в процессе учебно-познавательной активности. В инструментальной дидактике идея когнитивной визуализации выступает в качестве центрального принципа, реализуемого в первую очередь в концептуальной модели формирования у обучаемых системы социально значимых ориентиров и ценностей [5, с. 28–31]

Проведенный сравнительный анализ показывает, что приемы когнитивной визуализации могут способствовать формированию концепта в многообразии его характеристик. Когнитивная визуализация, обогащая содержание концепта разнообразными дидактическими средствами, преобразует его, благодаря чему он становится более осознаваемым. Исходя из разноуровневости когнитивной визуализации, на разных

этапах овладения учебным материалом в нашем исследовании используем многомерную дидактическую технологию, предложенную В. Э. Штейнбергом.

Этой технологии присущи многие характеристики концепта. В основу технологии был положен принцип многомерности окружающего мира. Концепт является многомерным образованием, что обуславливает различные подходы к определению его содержания и структуры – построение логико-смысловой модели. Основой дидактической многомерной технологии являются дидактические многомерные инструменты: универсальные, наглядные, программируемые, материализованные понятийно-образные модели многомерного представления и анализа знаний. Логико-смысловая модель играет роль опорного дидактического средства, помогающего учителю наглядно представить структуру и логику содержания занятия, логично и последовательно изложить на уроке необходимую для изучения учебную информацию при разных уровнях обучаемости учащихся, оперативно рефлексировать результаты своей деятельности, а также своевременно корректировать как свою деятельность, так и деятельность учащихся [7, с. 26–28].

Логико-смысловые схемы служат для представления, упорядочивания, свертывания и каркасирования (главный признак схематизации) знаний и являются хорошим наглядным пособием для ориентации в материале и его систематизации. Возможность представить большие массивы учебного материала в виде наглядной и компактной логико-смысловой модели, где логическая структура определяется содержанием и порядком расстановки координат и узлов, дает двойной результат: во-первых, высвобождается время для отработки умений и навыков учащихся, а во-вторых, постоянное использование логико-смысловой модели в процессе обучения формирует у учеников логическое представление об изученной теме, разделе или курсе в целом [9, с. 78].

Логико-смысловые модели можно использовать для решения различных дидактических задач:

- при изучении нового материала как план его изложения;
- при отработке умений и навыков: обучающиеся составляют логико-смысловую модель самостоятельно после первоначального знакомства с темой, используя учебную литературу. Работа по составлению логико-смысловой модели может проводиться в парах постоянного и сменного состава, в микрогруппах, где ведется обсуждение, уточнение и коррекция всех деталей;
- при обобщении и систематизации знаний логико-смысловая модель позволяют увидеть тему в целом, уяснить ее связь с уже изученным материалом, создать свою логику запоминания [10].

Разработка логико-смысловых моделей позволяет продемонстрировать дидактический потенциал когнитивной визуализации в сфере формирования содержания учебных концептов.

Список литературы

1. Аранова С. В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 9–16.
2. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н., Лапухова О. В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Науч.-метод. электрон. журнал «Концепт». 2014. № 11. С. 1–10.
3. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. 2009. № 8 (65). С. 10–30.

4. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности. URL: <http://izvestia.asu.ru/2009/2/peda/TheNewsOfASU-2009-2-peda-04.pdf>
5. Манько Н. Н. О роли визуализации дидактических объектов в активизации деятельности субъекта обучения // Известия Алтайского государственного университета. 2010. Вып. 1–2. С. 28–31.
6. Профессиональное развитие педагогов в области формирования и оценки функциональной грамотности учащихся: монография / О. А. Абдулаева и др.; под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2021.
7. Уроки естествознания в старшей школе: идеи, модели, технологии: монография / сост., науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: СПб АППО, 2019. С. 26–28.
8. Черкасова Л. В. Технология визуализации учебного материала как способ формирования у школьников информационной компетентности. URL: https://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2019/04/14._Черкасова.pdf
9. Штейнберг В. Э., Вахидова Л. В., Давлетов О. Б. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 69–90.
10. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н., Вахидова Л. В., Фатхулова Д. Р. Визуальные дидактические регулятивы как инструменты учебной деятельности: развитие и прикладные аспекты // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 126–152.

А. В. Дубровина

ПРОЦЕДУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС ООО

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития естественно-научной грамотности российских школьников. Представлена современная типология знаний, которая делится на содержательные и процедурные знания. Подробно рассмотрено понятие «процедурные знания» в отечественных и зарубежных источниках, являющиеся предметом статьи. Рассмотрена их характеристика и специфика по сравнению с содержательными знаниями, а также методы их оценки. Приводятся образовательные результаты ФГОС ООО, которые подтверждают значимость процедурных знаний для повышения качества российского образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, процедурные знания, содержательные знания, методы научного познания.

Формирование функциональной грамотности не просто приобретение знаний обучающихся основной школы, а использование этих знаний на протяжении всей жизни для решения различного рода задач (как учебных, так и жизненных) – требование обновленного ФГОС ООО третьего поколения при реализации программ в основной школе [12, с. 27]. Это явление уже достаточно широко исследовано в науке. На уровне философии образования проблему исследовали Б. С. Гершунский, В. В. Мацкевич, С. А. Крупник. Этой теме в аспекте непрерывного образования также посвящены работы С. А. Танган, И. А. Колесникова. С позиции интегративного подхода проблема рассматривалась И. Ю. Алексашиной, О. А. Абдулаевой, Ю. П. Киселевым, В. Г. Ивановым, а с позиции компетентностного подхода проблема рассматривалась А. В. Хуторским, О. Е. Лебедевым, В. А. Ермоленко.

А. А. Леонтьев дает определение функциональной грамотности как способности человека получать новую информацию и решать прикладные задачи, используя новые навыки и умения, указывая на необходимость ее формирования в совокупности со всеми областями научных знаний [5, с. 102].

Сравнительное исследование качества образования международного уровня PISA (Programme for International Student Assessment) разрабатывает критерии оценивания функциональной грамотности, реализующееся на национальном уровне «Федеральным институтом оценки качества образования». Она состоит из читательской, естественно-научной, математической и финансовой грамотности, а также глобальных компетенций и креативного мышления.

Анализируя результаты всех циклов исследования PISA по основным направлениям с 2000 по 2015 год, можно сделать вывод, что у российских школьников наблюдался рост показателей по всем направлениям функциональной грамотности, но с 2018 года наблюдается снижение результатов по всем основным видам грамотности: математической, читательской и естественно-научной. Самый низкий результат российские учащиеся показали по естественно-научной грамотности [9, с. 2], которая является одной из основных задач средней школы, реализующейся посредством проекта систематического мониторинга формирования естественно-научной грамотности, с целью повысить уровень естественно-научной грамотности у учащихся Российской Федерации.

Так как естественно-научная грамотность является одной из главных составляющих функциональной грамотности, обратимся к ее определению. В рамках международного исследования PISA естественно-научная грамотность понимается как способность человека проявлять интерес и осознавать важность естественных наук, технологий и их проблем, а также умение получать и использовать знания предметов естественно-научного цикла, объяснять явления, формулировать гипотезы и доказательства, ставить проблему и находить возможные пути ее решения, делать выводы [6, с. 80]. Естественно-научная грамотность включает в себя новую систему заданий, отличающуюся от заданий, традиционно используемых в отечественной школе. Новая система включает в себя задания жизненного характера в проблемном ключе с вопросами к этому заданию. Каждое из этих заданий, используемое для формирования или оценки естественно-научной грамотности, ориентируется на следующие параметры [12, с. 83]:

- компетентность (умения необходимые для определенной компетенции);
- тип естественно-научного знания (знания предметов естественно-научного цикла, необходимые для выполнения заданий);
- контекст (описание совокупности обстоятельств жизненной ситуации, связанной с заданием);
- уровень сложности (шесть уровней).

Рассмотрим подробнее параметр «тип естественно-научного знания», подразделяющийся:

- на знание о природе и технологиях (содержательные или декларативные знания);
- знание о методах получения научных знаний (процедурные знания).

Процедурные знания включает понимание естественно-научных методов познаний и является одним из двух видов знаний (процедурное и содержательное), которое оценивается в задании, при этом направлено на формирование таких компетенций, как:

- 1) методы научного познания (наблюдение, опыт (эксперимент), измерение; гипотеза. превращение гипотезы в научную теорию; этапы исследования: гипотеза,

выбор условий проведения исследования, ход исследования, интерпретация данных, выводы);

2) приемы (моделирование явлений и процессов; прямые и косвенные измерения величин; представление данных исследования в таблице, на графике или диаграмме; приборы и оборудование для проведения исследований; выбор способа измерения и его точность; способы уменьшения погрешности. использование серии измерений. среднее значение по результатам нескольких измерений; способы уменьшения погрешности. использование серии измерений. среднее значение по результатам нескольких измерений; правила безопасного труда при проведении исследований) [14, с. 3].

Естественно-научная грамотность проверяет процедурные знания (знание процедур) и содержательные знания учащихся («Науки о Земле и Вселенной»; «Живые системы»; «Физические системы»), относящиеся в равной мере ко всем предметам естественно-научного цикла [8].

В настоящей статье более подробно остановимся на явлении «процедурные знания». В зарубежных источниках представлена ограниченная основа для анализа решения проблемы определения процедурных знаний в научных исследованиях. Термин «процедурные знания» встречается во многих областях и подразумевает «знание того, как действовать»; по сути, в науке это синтез навыков, представлений о доказательствах, понимания из практики и идей о содержании знаний, относящихся к контексту.

Наряду с этим термином в зарубежных исследованиях встречается термин «процедурное понимание». Так, в научном образовании в Великобритании термин «процедурное понимание» использовался для описания понимания идей о доказательствах, которые лежат в основе понимания того, как действовать. То есть процедурные знания чаще всего понимаются как знание и применение процедуры решения контекстных заданий, обычно применяемых в обучении и диагностике функциональной грамотности, в том числе и естественно-научной [1, с. 3]. Зарубежные исследователи определяют структуру процедурных знаний как совокупность двух компонентов: «знание того, как действовать» и понимание обоснованности последовательности процедур действия «процедурное понимание».

Арнольд, Кремер и Майер в 2014 году указывают две стороны процедурного знания: когнитивная часть процедурного знания (знание того, как действовать) и декларативный уровень научного знания, т.е. знание, почему что-то делается (процедурное понимание) [1, с. 6].

Робертс, изучавший процедурное умение и знание процедуры исследования в 2001 году, называет процедурное знание применительно к научной деятельности «мышлением, стоящим за действием». Соответственно выводам ученого, это предполагает понимание таких понятий, как переменные, измерения и репрезентативные выборки. Следовательно, конструкция понятия в зарубежных исследованиях тесно связана с реальным процессом научного исследования и предполагает некую алгоритмизацию последовательных шагов постановки и решения исследуемой проблемы, т.е. готовность исследователя к постановке и решению исследовательских задач.

В отечественных исследованиях процедурное знание рассматривается как научное знание, полученное с помощью разнообразных методов и стандартных исследовательских процедур [11, с. 85], а также отражающее способы деятельности [4, с. 22]. Соответственно, процедурные знания в контексте исследования PISA включают (или повторяют) основные этапы (алгоритм) научного познания: изучение фактологического материала (условия задачи, дополнительных источников), выдвижение и проверка гипотезы, наблюдение, опыт (эксперимент), измерение. Использование приборов для

измерения. Представление данных исследования в таблице, на графике или диаграмме. Выводы. То есть процедурные знания – это ответы на вопросы: как? в какой последовательности узнать? что и как нужно сделать, чтобы найти ответ? В этом отличие процедурных знаний от содержательных [7, с. 85]. Таким образом, процедурные знания как элемент естественно-научной грамотности представляют собой знание процедур научного познания в решении контекстных задач естественно-научной направленности и включают понимание естественно-научных методов познания и приемов измерения, последовательности исследования, в том числе и мысленного.

Анализ проведенного в 2020 году исследования уровня естественно-научной грамотности учащихся восьмых классов Московской области показал результаты по содержательным областям, описанным выше: средние значения баллов, набранных учащимися, имеют большой разброс. В двух содержательных областях «Исследовательские процедуры» и «Физические системы» восьмиклассники продемонстрировали пороговое значение баллов, соответствующее второму уровню естественно-научной грамотности, только позволяющее преодолеть минимальный порог баллов [7, с. 70]. По набранным баллам также можно сказать, что процедурными знаниями учащиеся Московской области владеют хуже, об этом свидетельствует компонент «исследовательские процедуры», по которым учащиеся набрали 431 балл, по сравнению с компонентом «науки о Земле и Вселенной» – 502 балла. По компоненту «живые системы» – 477 баллов. Самый низкий результат оказался по компоненту «физические системы» – 429 баллов. В целом результаты по естественно-научной грамотности несколько выше результатов Российской Федерации в PISA (на 2 балла), но разница между результатами не является статистически значимой, т.е. в естественно-научной сфере показатель соответствует уровню результатов сопоставимой выборки Российской Федерации, достигнув 465 баллов.

Рассмотрим примеры заданий для оценки процедурных знаний для обучающихся 8-х классов из банка по естественно-научной грамотности Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) [10]. В заданиях сначала представлен контекст задания, далее для изучения предложена фотография (схема) и задан вопрос на выявление процедурных знаний с предполагаемыми ответами. Задания звучат, например, так: «Какой вариант обработки ядохимикатами следует выбрать фермеру для борьбы с хлебным пилильщиком, чтобы получить максимальный урожай и прибыль?» или «Как палеонтологам прийти к пониманию того, что нужно провести дополнительные исследования, чтобы доказать, что хоботные млекопитающие эволюционировали с течением времени?» [10].

Таким образом, можно увидеть, что выполнение этого задания предполагает высокий уровень содержательных предметных знаний и высокий уровень процедурных знаний, позволяющих выбрать приемы познания (исследования), определить последовательность их использования, ответив на вопрос «как?».

Процедурные знания могут быть оценены и другим способом, авторы [3, с. 8] для оценки процедурных знаний использовали концептуальные мультфильмы, т.е. такие различные мультяшные рисунки различных персонажей, которые имеют разные взгляды на ту или иную концепцию. Цель этих рисунков – активизировать познавательную деятельность учащихся, касающуюся этой концепции, или заставить ее объяснить. В своем исследовании они используют три-четыре персонажа, которые обсуждают этапы научного исследования и задают вопросы, зачем нужен этот конкретный шаг. В общей сложности учащиеся должны были ответить на восемь различных вопросов в различных концептуальных мультфильмах. Предложенные мультфильмы содержали

причинные формулирования гипотез, планирование экспериментов, введение в действие различных переменных и т. д.

Таким образом, в обновленных требованиях ФГОС ООО в рабочих программах естественно-научных предметов одним из обязательных результатов является формирование естественно-научной грамотности [13, с. 6]. В качестве образовательных результатов заявлены, например, умение использовать поставленные вопросы в качестве инструмента познания; формирование гипотезы; организация и проведение эксперимента; формулирование обобщений и выводов по результатам проведенного опыта или исследования; составление отчета о проделанной работе [13, с. 22]. Указанные компоненты соответствуют процедурным знаниям, которые относятся к обязательным требованиям обновленного ФГОС ООО.

Список литературы

1. *Arnold J.C., Kremer K. & Mayer J.* Understanding Students' 5 Experiments – What kind of support do they need in inquiry tasks? // *International Journal of Science Education*. 2014. N36 (15–16). P. 2719–2749.
2. *Duggan S. & Gott R.* The place of investigations in practical work in the UK National Curriculum for Science // *International Journal of Science Education*. 1995. N17. P. 137–147.
3. *Arnold J.C., Mühling A & Kremer K.* Exploring core ideas of procedural understanding in scientific inquiry using educational data mining // *Research in Science & Technological Education*. 2021.
4. *Крылова О.Н., Шевердина И.Д.* Процедурные знания как компонент современной видологии знаний учащихся в условиях реализации ФГОС ОО // *МНКО*. 2019. № 2 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsedurnye-znaniya-kak-komponent-sovremennoy-vidologii-znaniy-uchaschihsya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-oo>
5. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла // *Психологический журнал*. 1999. Т. 13. № 2. С. 107–120.
6. *Мамедов Н.М., Мансурова С.Е.* Естественно-научная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // *Ценности и смыслы*. 2020. № 5 (69). С. 45–59.
7. Международное практическое исследование по оценке функциональной грамотности 2020 по Московской области URL: <https://mo.mosreg.ru/download/document/9018052>
8. Основные подходы к оценке естественно-научной грамотности учащихся основной школы. URL: http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya/ЕГ_2019_основные%20подходы.pdf
9. Основные результаты международного исследования PISA-2015. URL: https://fio.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Report_PISA2015.pdf
10. Открытый банк заданий для оценки естественно-научной грамотности (VII–IX классы). URL: <http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj=0CD62708049A9FB940BFB6E0A09ECC8>
11. *Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А.* Основные подходы к оценке естественно-научной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 80–97.
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=1&rangeSize=1>

13. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Химия», базовый уровень. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Himiya_proekt_.htm

14. Формирование естественно-научной грамотности. Ч. 1. URL: https://education.apkpro.ru/media/material_files/138/bc41b4d3-37c2-4f07-9732-355f2e78babe.pdf

В. П. Карагоди, А. С. Уткина

ЦИФРОВАЯ СЕРТИФИКАЦИЯ ИЗДЕЛИЙ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье указывается на сложности проведения лабораторных и практических занятий со студентами при дистанционной форме обучения, в том числе при сертификации продукции. Предлагается в качестве объекта сравнения использовать не реальный, а виртуальный эталон – цифровой двойник. Описаны особенности цифровых двойников, делающие их современным средством проектирования и оценки товаров. Приведены примеры успешного применения цифровых двойников в деятельности российской высшей школы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, лабораторные занятия, сертификация, цифровые двойники, товароведение, управление жизненным циклом товара.

Переход на дистанционное обучение в период пандемии существенно модифицировал формы проведения занятий со студентами вузов. При этом трансформация лекций и семинаров могла происходить гораздо менее болезненно, чем лабораторных занятий. Их наиболее распространенная форма у товароведов – оценка качества и безопасности изделия, реализуемая как процесс определения его соответствия показателям нормативных документов (Технические регламенты, ГОСТы, ТУ) и/или сертификация (подтверждение соответствия). В ситуации сравнения объекта, который подлежит оценке, с неким идеалом (эталонном) имеются определенные сложности этой процедуры при традиционном проведении занятий (несовершенство испытательного оборудования, адекватность исследуемых образов, субъективизм измерений и т. п.), которые в случае сохранения алгоритма и регламента процесса многократно возрастут при удаленной работе. В этой связи с учетом научно-технического прогресса возникает естественный вопрос: а не может ли эталон для сравнения быть не реальным, а виртуальным, т. е. математической моделью объекта? Как нам представляется, в условиях Четвертой промышленной революции ведущую роль в оценке совершенства товара на любом этапе жизненного цикла будет играть технология цифровых двойников (ЦД). За последнее десятилетие произошел значительный прогресс в возможностях и технологиях как производства и оценки любого товара, так и в создании и представлении его виртуальной копии, т. е. ЦД [1].

Существует множество определений ЦД, например, такое: «Цифровой двойник – это реальное отображение всех компонентов в жизненном цикле продукта с использованием физических данных, виртуальных данных и данных взаимодействия между ними» [2]. Или: «Digital Twin is a dynamic virtual representation of a physical object or system throughout the life cycle using real-time data for understanding, learning and reasoning» [3]. Его вольный перевод можно представить следующим образом: «ЦД – это

динамичное виртуальное представление реального объекта на протяжении жизненного цикла в режиме реального времени для понимания, изучения и анализа». Основу ЦД составляет матрица требований и целевых показателей, которая формируется в ходе системного подхода [4].

Вооружившись ЦД, можно одновременно видеть как физическую информацию о продукте, так и виртуальную информацию о нем (рис. 1). Это значительно снижает объемы натурных испытаний, необходимых для тестирования опытных образцов, в том числе в учебных целях.



Рис. 1. Информационная концепция ЦД

Более того, традиционный подход к оценке товара информирует только о так называемом достаточном качестве, ниже которого товар признается дефектным. В современном мире нарастает спрос на «эталонное качество», т. е. на лучшее из имеющегося в данной категории, и даже на труднодостижимое «авангардное» качество при сравнении с разрабатываемой перспективной продукцией. И эту проблему помогает решить ЦД, в который можно заложить любые требования к продукту и анализировать соответствие им изучаемого товара. Использование ЦД как модели товара позволяет обеспечить отличие между результатами виртуальных и натурных испытаний в пределах $\pm 5\%$ или даже меньше. И что очень важно для товароведения: ЦД позволяет отличать ценные данные о тестируемом объекте от менее полезных. Дело в том, что одной из трудностей стандартизации продукции является обоснование оптимальной номенклатуры показателей качества, т. е. исключение из нее взаимосвязанных показателей при одновременном сохранении достаточно полного перечня независимых. ЦД позволяет сделать это в рамках одного учебного занятия. ЦД может быть более детальным, чем типовая сопроводительная информация, описывающая товар и способ его получения, и содержать, помимо цифровой модели изделия, спецификацию материалов; руководства и данные по применению товара; информацию о поведении товара в различных условиях.

Технология ЦД охватывает весь жизненный цикл продукта: от этапа проектирования, включая пилотную стадию и основного производства, и до этапа послепродажного обслуживания и утилизации. ЦД «обучаем» в процессе эксплуатации, он становится «умнее» – этот процесс сопровождается пополнением базы данных и базы знаний [5]. В жизненном цикле изделия существуют две достаточно разные ситуации: оценка существующего товара и оценка возможности задуманного товара (дизайна) превратиться в качественный объект с учетом реально доступных технологий [6]. В этой связи выделяют ЦД объекта (ЦД-1) и ЦД технологических процессов (ЦД-2).

В первом случае товар, перенесенный в цифровое пространство, можно испытывать и тестировать многократно. Для ЦД-1 требуется очень четкое моделирование, поскольку уровень совершенства виртуального образца можно как варьировать по отдельным параметрам, так и повышать до бесконечности. Если такой подход станет реальным, то он сможет заменить традиционный контроль качества и многочисленные испытания товаров.

Во втором случае, объединяя информацию о виртуальном ЦД товара с тем, как товар должен быть произведен и имея сведения о том, как товар на самом деле производится, можно быстро получить представление о том, насколько произведенный объект будет соответствовать задуманному (дизайну). Иными словами, можно прогнозировать характеристики первого натурального образца изделия (пилотной партии), соответствующего требованиям технического задания. Производители могут использовать ЦД-2 перед настройкой производственной линии, чтобы проанализировать, как товар будет формироваться в различных условиях и какие проблемы могут возникнуть. ЦД-2 позволяет вносить необходимые корректировки в технологию для создания товара с желаемыми характеристиками. Виртуальный аналог является жизненно важным инструментом, помогающим понять не только то, как работают изделия сейчас, но и как они будут работать в будущем.

Из вышесказанного ясно, что технология ЦД может стать разумной альтернативой традиционной лабораторной процедуре сертификации, реализуемой в том числе и в рамках учебного процесса. В этой связи уместно напомнить, что введение на законодательном уровне разрешений на «цифровую сертификацию» продукции было заложено в дорожную карту по снятию административных барьеров рынка «Технет», утвержденную правительством РФ. Не исключено, что в будущем все сертифицированные продукты будут обязаны иметь ЦД, а сертифицирующий орган будет иметь множество ЦД сред, условий, органов и т.п. и таким образом все испытания будут проходить в цифре (в том числе еще до изготовления продуктов).

Тем не менее следует указать, что основное направление использования ЦД как в России, так и за рубежом – проектирование продукции и оптимизация процессов ее получения, причем на крупных предприятиях и материалоемких производствах. Однако уже предприняты первые попытки применения технологии ЦД для проектирования состава пищевых продуктов на примере мясных изделий [7], а также других товаров потребительского рынка [2]. Разработанная авторами первой публикации виртуальная симуляционная модель продукта позволяет учитывать влияние ряда технологических факторов на совершенство таких характеристик, как органолептические свойства, питательная ценность и т.п., без проведения лабораторных испытаний. При этом учитываются параметры исходного сырья и режимы его переработки, что создает предпосылки для оптимизации всего производственного процесса. К сожалению, при создании ЦД авторы пошли по известному «квалиметрическому» пути, с использованием коэффициентов весомости и так называемых «сверток» для количественной оценки качества, что вносит в модель необоснованно высокий элемент субъективизма, да и в целом упрощает ситуацию. Вторая публикация представляет более совершенный ЦД и опирается на современные цифровые технологии, реализуемые методами многокритериальной структурной оптимизации и программирования, искусственного интеллекта, Big Data.

Каковы же основные барьеры, препятствующие внедрению ЦД в учебный процесс вуза? Почему бы не попытаться выпускать студентов, которые умеют работать над конкретными прикладными задачами будущих работодателей в цифровой среде? В том числе при дистанционных занятиях в период пандемии? Естественно, сразу встает

вопрос о сложности и высокой стоимости создания ЦД. Однако следует принять во внимание, что уже существует достаточно много ЦД, которые находятся в распоряжении отраслей, связанных с профильными вузами и, следовательно, могут предоставляться в их распоряжение на взаимовыгодных условиях.

Более того, процесс, как говорится, уже пошел. В Новгородском университете стартовал пилотный курс «Введение в цифровые модели и двойники. Технологии цифрового моделирования». Студенты учатся принципам цифрового моделирования и решают задачи новгородских компаний, пока в основном агропромышленного сектора. На цифровых платформах студенческие проектные команды выполняют технические задания предприятий-заказчиков, а также интегрируют свои проекты в VR- и AR-среды. Уже разработаны VR-тренажеры, которые могут быть использованы в учебном процессе. Например, на базе платформы VR Chemistry Lab был создан сценарий лабораторной работы «Получение солей», которая сходна с типовыми практикумами по товароведению. Такой проект весьма актуален в условиях дистанционного обучения, когда у студентов нет возможности проводить опыты и эксперименты в учебной лаборатории.

В 2018 году аналитическая компания Gartner отнесла ЦД к десяти стратегическим направлениям развития информационных технологий. В 2019 году в России была принята «дорожная карта» развития «сквозной» цифровой технологии «Новые производственные технологии», где, в частности, отмечается, что среди множества передовых технологий «цифровой двойник» является интегратором практически всех «сквозных» цифровых технологий и субтехнологий, выступает драйвером, обеспечивает прорывы и позволяет компаниям переходить на новый уровень устойчивого развития на пути к промышленному лидерству на глобальных рынках [8]. Предполагается, что в ближайшие годы ЦД станут стратегической технологией для миллионов объектов, процессов, систем, что, безусловно, необходимо принимать во внимание при подготовке высококвалифицированных кадров в системе высшего образования, в том числе в период пандемии.

Список литературы

1. Боровков А.И., Гамзикова А.А., Кукушкин К.В., Рябов Ю.А. Цифровые двойники в высокотехнологичной промышленности. Краткий доклад (сентябрь 2019 года). СПб.: ПОЛИТЕХПРЕСС, 2019.
2. Tao F., Sui F., Liu A., Qi Q., Zhang M., Song B., Guo Z., Lu S. C.-Y., Nee A. Y.C. Digital twin-driven product design framework // International Journal of Production Research. 2019. N57 (12). P. 3935–3953.
3. Bolton R.N., McColl-Kennedy J.R., Cheung L., Gallan A., Orsingher C., Witell L., Zaki M. Customer experience challenges: bringing together digital, physical and social realms // Journal of Service Management. 2018. N29 (5). P. 766–808.
4. Kokorev D.S., Yurin A.A. (2019). Digital twins: concept, types and benefits for business // Colloquium-journal. 2019. N10–2 (34). P. 101–104.
5. Боровков А.И., Рябов Ю.А., Марусева В.М. «Умные» цифровые двойники – основа новой парадигмы цифрового проектирования и моделирования глобально конкурентоспособной продукции нового поколения // Трамплин к успеху. Цифровая экономика знаний. 2018. № 13. С. 13–17.
6. Толстых Т.О., Гамидуллаева Л.А., Шкарупета Е.В. Ключевые факторы развития промышленных предприятий в условиях цифрового производства и индустрии 4.0 // Экономика в промышленности. 2018. Т. 11. № 1. С. 11–19.

7. Nikitina M.A., Chernukha I.M., Lisitsyn A.B. About a digital twin of a food product // Theory and practice of meat processing. 2020. N5 (1). P. 4–8.

8. Прохоров А., Лысачев М. Цифровой двойник. Анализ, тренды, мировой опыт / науч. ред. проф. А. Боровков. М.: ООО «АльянсПринт», 2020.

А. И. Кислун

ВЛИЯНИЕ НЕЛИНЕЙНЫХ ТЕКСТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена нелинейности на примере нелинейных текстов. Рассматриваются примеры нелинейной формы представления информации в виде гипертекста и интертекста. Подчеркивается ведущая роль нелинейных текстов в формировании нелинейного, клипового мышления.

Ключевые слова: нелинейные тексты, гипертекст, интертекст, клиповое мышление.

В настоящее время понятие «нелинейности» получает все большее распространение как в естественных науках, так и в области социально-гуманитарного знания. Феномен нелинейности привлекает внимание ученых и философов, занимающихся рассмотрением динамики науки. В эпоху бурно развивающихся информационных технологий получают стремительное распространение новые формы коммуникации. Наряду с привычными средствами массовой информации, такими как пресса, радио и телевидение, все большее значение приобретает интернет. Под влиянием ежедневного использования интернета, без которого уже практически невозможно представить современную жизнь, неизбежно происходят изменения на различных уровнях языка: от фонологии до уровня целостного текста. При этом важнейшей составляющей современного компьютерного дискурса является гипертекст, выражающий нелинейную структуру идей.

Помимо языка под влиянием интернета изменения также происходят и в мышлении индивида. Следствием ускорения процесса коммуникации и желания как можно быстрее найти требуемую информацию является редукция содержания и перекодировка информации в полностью или частично визуальный контент. Начинается преобладание разговорной речи над письменной. Все это неизбежно оказывает влияние на всех участников коммуникации, что способствует формированию новой парадигмы мыслительной деятельности – клипового мышления. Оно выражает нелинейную структуру идей и оказывает активное влияние на современного человека. Именно клиповое мышление способствует развитию новых видов коммуникации, независимости и творческого начала, что приводит к созданию цивилизации нового типа. В основе нелинейного, клипового мышления лежит нелинейный текст. Традиционный текст, который необходимо читать от начала до конца, называется линейным. Читатель понимает такой текст в соответствии с грамматическим и синтаксическим расположением слов, кроме того, такой текст имеет порядок и последовательность. Как правило, именно автор текста определяет порядок и путь его чтения. Линейными обычно считаются все тексты, напечатанные на бумаге. Классическая литература, стихи, рассказы, учебные тексты, письма – все, что можно прочитать от начала до конца, является линейным текстом.

Нелинейный текст, исходя из названия, противоположен линейному, он является текстом непоследовательным, поскольку для понимания смысла его не нужно читать

от начала до конца. В нелинейных текстах последовательность чтения определяется читателем, а не автором, соответственно, может быть несколько путей чтения в зависимости от читателей. Важным свойством нелинейности является то, что она позволяет читателям быстрее и эффективнее находить конкретную информацию, что особенно актуально в компьютерную эпоху, поскольку цифровые, электронные тексты также являются нелинейными.

Несмотря на то что как формально-содержательное явление нелинейные тексты окончательно оформились в XX веке, при анализе истории экспериментальных форм феномен нелинейности текста можно проследить на всем протяжении литературного развития: от «фигурных стихов» александрийских поэтов, которые впервые активно использовали «литературный подтекст, требующий текстуальной и интертекстуальной «расшифровки» [1, с. 362], до нелинейной прозы М. Павича, который ради отхода от линейного повествования «изменил не только форму произведения, но и содержание, и манеру письма, и художественные средства» [3, с. 16]. Нелинейные тексты появлялись тогда, когда возникала потребность создать что-то новое, когда ощущалась исчерпанность существующих форм. Новое не могло возникнуть в линейной, логической последовательности, для этого требовалось нестандартное мышление, которое является условием креативности. Творчество и креативность приводили в итоге к экспериментам с формой, в результате чего и появлялись новые, нелинейные тексты, выражавшие собственное видение мира авторов, их нестандартное, нелинейное мышление.

Параллельно с термином «нелинейный текст» со временем стал использоваться близкий по смыслу термин «гипертекст», одним из свойств которого и является нелинейность: читатель волен сам выбирать путь чтения, создавая при этом свой текст. Невозможно прочесть гипертекст целиком, это «нечитаемый текст» [4, с. 29]. В русскоязычных словарях термин «нелинейный текст» как самостоятельное понятие не встречается. В научных статьях его чаще всего связывают именно с термином «гипертекст», введенным в научный оборот американским исследователем Т. Нельсоном в 1965 году для обозначения электронных текстов со ссылками на другие документы, подписями, комментариями и т.д. При этом нелинейную форму представления информации в виде гипертекста можно найти еще в традиционных религиозных писаниях, где широко используются многочисленные ссылки, сноски, комментарии и даже комментарии на комментарии [6]. Самым ярким примером в этом отношении может служить Библия. Она включает в себя шестьдесят шесть разных книг разных авторов, живших в разное время, и оформлена в виде гипертекста с множеством взаимных отсылок к различным книгам, главам и строкам документа. При этом все книги связаны в одно информационное единство, что позволяет назвать Библию прообразом современного гипертекста. Следует отметить, что, имея формат гипертекста, Библия обладает свойствами линейности и нелинейности одновременно. Это объясняется тем, что читатель сам выбирает путь чтения: либо последовательно и линейно, не обращая внимание на комментарии и ссылки, либо непоследовательно и нелинейно, читая одну главу и тут же переходя на указанную в ссылке другую главу для более полного понимания написанного. Гипертекст возникает потому, что в современных изданиях Библии текст идет в сопровождении так называемых «параллельных мест», расположенных обычно на полях в виде ссылок. Каждая такая ссылка ставит в соответствие стиху, который идет рядом, «параллельные» стихи из этой же или других книг-частей Библии (даются координаты этих стихов). В комментариях объясняется, что «параллельные места» указывают на тождественные события и «созвучные выражения». Библейский текст фактически превращен в гипертекстовую сеть на узлах-стихах.

Идея гипертекста как сети узлов, соединенной системой связей, предвосхитила эпоху персональных компьютеров. Она возникла в середине XX века и принадлежала В. Бушу. Одним из его последователей и был автор термина «гипертекст» Т. Нельсон.

Другим, близким понятию гипертекста, является понятие интертекста, которое также неоднозначно трактуется исследователями. Этот термин ввела в 1967 году теоретик постструктурализма и постмодернистской текстологии Ю. Кристева. Она определила понятие «интертекст» как общее свойство и средство анализа художественного произведения. Рассматривая взаимодействие читателя и произведения, Кристева пришла к выводу, что «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [2, с. 429]. Вследствие различных философских и теоретических предпосылок, используемых учеными в своих исследованиях, содержание категории «интертекстуальность» находится в постоянном видоизменении. Тем не менее, в качестве основного для всех постулата выступает то, что любой текст является «реакцией» на предшествующие тексты и всегда выступает в качестве составной части более широкого культуротекста.

Понятие интертекстуальности смогло возникнуть благодаря тому, что была допущена сама мысль об автономии текста: текст перестали соотносить с историей и, главное, с его автором, с авторской психологией и замыслом. Поэтому мысль Р. Барта о том, «что все содержащееся в тексте не может быть сведено исключительно к воле автора, поскольку основополагающую роль в этом процессе играют язык и языковые нормы» [5, с. 192], позволила ему объявить о «смерти автора». Вслед за Р. Бартом концепцию «смерти автора» поддерживали постструктуралисты Ю. Кристева и Ж. Делез, поскольку вместо личности автора обнаруживается интертекстуальность как некое виртуальное пространство, в котором перекликаются, проникая друг в друга, тексты прошлого, настоящего и будущего.

Переход к информационной эпохе дал гипертексту новые возможности. Освоение гипертекста как способа коммуникации обусловлено увеличением объемов информации и использованием цифровых технологий в качестве средств коммуникации. Поскольку увеличивающиеся потоки информации образуют сложные структуры, которые пересекаются во времени и в пространстве и не укладываются в жесткую иерархию, требуются более гибкие сетевые структуры. В итоге меняется способ построения текстового пространства и пространства мышления, на смену одномерному тексту приходит многомерный электронный гипертекст.

Таким образом, если до всеобщей информатизации человек обращался к гипертексту от случая к случаю, то в настоящее время он оказывается практически полностью погруженным в гипертекст, который в техническом отношении позволяет легко сочетать различные виды информации: обычный текст, рисунок, график, таблицу, схему, звук и даже движущееся изображение. Существование в пространстве гипертекста приводит к развитию у индивида клипового мышления, которое вызвано длительным потреблением информации во фрагментарном, мозаичном виде, в основном из средств массовой информации и источников в интернете. Происходит переход от линейной модели восприятия к нелинейной, сетевой. Сетевое мышление также является клиповым, основанным на оперативном восприятии большого количества разрозненных фрагментов информации. Поскольку человек стремится как можно быстрее обработать поступающую информацию, то ее ценность определяется по кодам и ключевым словам. Это позволяет быстро сформировать целую картину из ключевых элементов и моментально переключать внимание от одного объекта или задачи на другие. Сетевое мышление можно использовать для обсуждения сложных взаимодействий и связей

между различными узлами. В результате появляется возможность рассматривать каждую конкретную задачу или проблему в широком контексте, нелинейно и не изолированно, что способствует появлению новых идей, развитию творчества и креативности.

В заключение следует отметить, что клиповое мышление представляет собой восприятие мира через короткие яркие образы. Оно является новым вектором в развитии отношений человека с информацией, поскольку сетевые коммуникации оказываются не менее важными для современного человека, чем обычные. Феномену клипового мышления еще предстоит дальнейшее осмысление, поскольку цифровые технологии продолжают развиваться, а значит, клиповое мышление, имеющее в своей основе идею нелинейности, может рассматриваться как новая ступень в развитии информационного общества.

Список литературы

1. *Завьялова В. П.* Александрийская поэзия в свете современной рецептивной эстетики // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2010. № 14–1. С. 353–365.
2. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: ИГ Прогресс, 2000. С. 427–457.
3. *Макаренко Л. В., Пестова Д. О.* Особенности нелинейной прозы Милорада Павича // Гуманитарно-педагогическое образование. 2021. Т. 7 № 1. С. 13–19.
4. *Овчинникова К. Р.* Прошлое и настоящее гипертекста // Инфоком. 2017. № 1 (1). С. 25–35.
5. *Потамская В. П.* Философия Ролана Барта: текст и история // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Философия. 2019. № 2 (48). С. 186–195.
6. *Эпштейн В. Л.* Введение в гипертекст и гипертекстовые системы. URL: <http://www.lingvolab.chat.ru/library/hypertext.htm>

М. Климатов

ДОШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Концепцией модернизации российского образования представлены основные задачи современной образовательной политики – доступность, эффективность и качество образования. Только при реализации новых подходов управления, высоком уровне профессионализма педагогического коллектива и руководителя учреждения возможен шаг дошкольного образования в сторону ребенка с учетом его потребностей и особенностей индивидуального развития.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, управление, система, системный подход.

Дошкольная образовательная организация является первой ступенью системы непрерывного образования и призвана создавать необходимые психолого-педагогические условия развития личности ребенка, удовлетворяя при этом как запросы общества, так и потребности самого ребенка.

Управление – это элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их опреде-

ленной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Управление предполагает осуществление субъектом управления ряда последовательных операций: подготовку и принятие решений, организацию выполнения решений и контроль за их выполнением, подведение результатов, указывает Д. А. Адилова [1].

Управленческая деятельность руководителя учебного заведения – совокупность знаний и умений, необходимых для выполнения конкретных функций, которые отражают основные направления, виды и формы управленческой деятельности и составляют основу модели должностной компетентности. Любая организация, в том числе детский сад, рассматривается как открытая система, которая постоянно взаимодействует с внешней средой. Она состоит из взаимозависимых подсистем, состоящих друг с другом в организационных отношениях [5].

В наше время существует три взгляда на системный подход. Представители первого взгляда объясняют его как универсальный принцип мировоззренческого значения. Сторонники второго утверждают, что системный подход является единым для многих наук принципом или методологией познания. Представители третьего подхода рассматривают его как технологию исследования. Сейчас системный подход можно выделить в отдельную теоретическую науку, которую называют «системология», или «общая теория систем».

Системный подход предполагает выделение системы, структуры, элементов на уровне системы в целом, а также на уровне каждой ее подсистемы с учетом желаемого конечного результата, достижению которого подчинено функционирование системы. Системный подход дает возможность понять, что эффективность любой организации, в том числе дошкольного образовательного учреждения, обеспечивается не каким-то одним ее элементом, а является результатом, который зависит от многих факторов. В любой системе важна работа целого как результата достигнутого динамического равновесия. Системный подход объединил в себе идеи различных управленческих школ.

Дошкольное учебное заведение – это реальная, сложная, динамическая, открытая, вероятностная с элементами детерминированности, целенаправленная система, которая функционирует с помощью внутреннего управления (самоуправления) и внешнего – государственного управления. Осмысление перечисленных характеристик дает возможность более полно учитывать их во время управления.

Сложными системами являются целенаправленные, поведение которых подчиняется достижению определенной цели, а также те, что способны к самоорганизации, т. е. в процессе своего функционирования они способны совершенствоваться, реагировать на изменения в окружении. Системный подход охватывает все содержание управленческой деятельности. Исследователь В. В. Линг выделяет различные составляющие системного подхода к управлению учебными заведениями:

- рассмотрение макросреды учебного заведения как системы;
- рассмотрение микросреды учебного заведения как системы;
- рассмотрение учебного заведения как системы;
- рассмотрение деятельности учреждения как системы;
- рассмотрение лица (руководителя, работника, ученика) как системы;
- рассмотрение моделей как отпечатков системных объектов [2].

Системный подход предусматривает рассмотрение дошкольного учебного заведения как сложной многокомпонентной системы, главной подсистемой которой является педагогическая система. Все другие подсистемы: материально-техническая, финансовая, управленческая – подчинены ее функционированию.

Ученый С. П. Машовец выделяет пять компонентов в структуре педагогической системы:

1. Цель, для реализации которой создается система.
2. Учебная информация, благодаря которой должна быть реализована цель.
3. Средства коммуникации, т.е. средства, формы, методы воздействия на учеников.
4. Ученики, для которых создается педагогическая система, в личности и деятельности которых должны происходить за время учебы определенные изменения.
5. Педагоги, которые являются носителями знаний о цели, учебную информацию, средства коммуникации, учеников и себя [6].

Управленческая подсистема учебного заведения обеспечивает целостность структурных компонентов педагогической системы, ее можно рассматривать как самостоятельную сложную систему, структурными компонентами которой являются:

1. Цель управления заключается в создании условий для реализации цели учебного заведения.
2. Управленческая информация, которую содержат концепции деятельности, планы работы, приказы, распоряжения, положения, памятки, инструкции, расписания занятий, решения коллегиальных органов.
3. Средства управленческой коммуникации, т.е. средства, формы, методы управления.
4. Управляющая подсистема, которую образуют органы административного и коллегиального руководства учебным заведением.
5. Управляемая подсистема – педагогическая, материально-техническая, финансовая системы.

Специфической чертой управленческой деятельности можно назвать направленность на обеспечение целостного системного характера функционирования как педагогической системы, так и системы управления. Чтобы обеспечить целостность структурных компонентов управляющей подсистемы, нужно обеспечить системный характер содержания управленческой деятельности. Такую систему составляет деятельность по созданию прогностических, педагогических, психологических, организационных, правовых, кадровых, материально-финансовых, эргономических, медицинских условий для обеспечения реализации цели дошкольного учебного заведения.

Стоит отметить, что ориентация содержания управленческой деятельности на концепцию «создания условий» является методологической основой системного подхода к управлению дошкольным учебным заведением. И. И. Бурлакова считает, что основным содержанием управленческой деятельности в современном дошкольном учреждении должно быть преодоление разрыва между существующим и необходимым состоянием педагогического процесса, достигнутыми и требуемыми результатами развития детей [3]. По мнению Л. М. Волобуевой, первым и важнейшим является принцип целеполагания как основа содержания всей управленческой деятельности [4].

Проблема эффективности управления ДООУ базируется на следующих принципах научного управления: целеполагание, кооперация и разделение, комплексность, систематическое самосовершенствование. Управлять ДООУ – это значит целенаправленно воздействовать на педагогический коллектив, а через него на воспитательно-образовательный процесс для достижения максимальных результатов развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Адилова Д. А., Ботеева А. Р. Основные особенности современного менеджмента // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2015. № 49. С. 100–105.

2. *Алямовская В. Г., Петрова С. Н.* Разработка годового плана дошкольного учреждения: учебно-методическое пособие. М.: Восхождение, 2009.
3. *Бурлакова И. И.* Образовательная организация как объект менеджмента // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. Т. 3. № 3. С. 57–60.
4. *Волобуева Л. М.* Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами. М.: ТЦ «Сфера», 2015.
5. *Коцюрuba А. Р.* Проблемы совершенствования управления деятельностью дошкольного образовательного учреждения в России // Ученый XXI века. 2015. № 1–2 (2–3). С. 30–33.
6. *Машовец С. П.* Сущность и особенности управления образовательными учреждениями // Педагогическое образование и наука. 2012. № 6. С. 51–55.

Л.В. Кочедыкова

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» В СИСТЕМЕ СПО: ОТ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ К КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ЗАДАНИЯМ

Аннотация. Система СПО базируется на компетентностном подходе, результатом которого является формирование общих и профессиональных компетенций, обучающихся в рамках осваиваемой специальности (профессии). Одновременно с этим при освоении курсов общеобразовательных дисциплин оценивается достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Внедрение в содержание интегрированного курса «Естествознание» компетентностно-ориентированных заданий позволяет реализовывать компетентностный подход, присущий системе СПО, а вместе с тем и деятельностный подход в единстве требований к предметным, метапредметным и личностным результатам.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированное задание, компетенции, интегрированный курс «Естествознание».

Особенностью системы среднего профессионального образования в процессе освоения обучающимся выбранной профессии или специальности является реализация компетентностного подхода с учетом профессиональной направленности при изучении как специальных (профессиональных модулей (ПМ), междисциплинарных курсов (МДК), так и общеобразовательных дисциплин. Однако в практике педагогической деятельности содержание общеобразовательных дисциплин выстраивается преимущественно без привязки к профильной направленности обучения по той или иной специальности (профессии). Это противоречие послужило катализатором к внесению изменений в используемые методики и программы общеобразовательных дисциплин в системе среднего профессионального образования, которые были изложены в Инструктивно-методическом письме Министерства просвещения РФ № 05–772 от 20 июля 2020 г., а впоследствии в Распоряжении Минпросвещения России от 30.04.2021 «Об утверждении Концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования».

Таким образом, пересмотр методики преподавания общеобразовательных дисциплин в системе СПО, в частности интегрированного курса «Естествознание», связан с рядом ключевых моментов:

- соотнесение ФГОС СОО с требованием к формированию предметных, метапредметных и личностных результатов и ФГОС СПО результатом которого является формирование общих и профессиональных компетенций;
- освоение комплекса линейных курсов естественно-научных (физика, химия, биология, экология) дисциплин не дает возможности формирования одной из общих компетенций, отраженных в требованиях к результатам ФГОС СПО: «формирование целостной естественно-научной картины мира, вследствие ограниченности (в зависимости от дисциплины) предмета и пределов, границ исследования («частно-научные картины мира») [2];
- необходимость в особом подходе к преподаванию данных дисциплин.

В табл. 2 представлен вариант интеграции и синхронизации результатов при реализации курса «Естествознание» для обучающихся по специальности 53.02.08 Музыкальное звукооператорское мастерство (на примере темы «Звук и его характеристики», УМК И. Ю. Алексашиной).

Наряду с вопросом сопряжения предметных результатов в рамках освоения курса «Естествознание» и формирования компетенций по выбранной специальности (профессии) в системе СПО, необходимо уделить внимание средствам оценки образовательных результатов. При изучении интегрированного курса «Естествознание» в системе СПО целесообразно внедрять особые задания практико-ориентированной и компетентностно-ориентированной направленности, которые базируются на академических знаниях обучающихся. Решение компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ) в процессе освоения интегрированного курса «Естествознание» позволяет реализовывать компетентностный подход, присущий системе СПО, в виде формирования общих и профессиональных компетенций, а также деятельностный подход в единстве требований к предметным, метапредметным и личностным результатам. Таким образом КОЗ могут служить индикатором реализации предметных, метапредметных и личностных результатов освоения учебной дисциплины, а также компетентностной составляющей. Под КОЗ мы будем понимать «задание, которое требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность учащегося, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий» [3, с. 10].

Форма представления обучающимся КОЗ может быть выбрана, исходя из целей обучения на конкретном этапе образовательной траектории с учетом особенностей аудитории. Так, знакомство с особенностями решения КОЗ можно организовать в виде группового практического занятия, оттачивая различные методы научного познания (наблюдение, эксперимент), но и развивать общие компетенции, такие как умение работать в команде, определять проблему исследования, предлагать пути ее решения.

В то же время в рамках персонализированного образовательного маршрута при освоении учебного материала выполнение КОЗ может быть представлено в виде индивидуальной работы или, на более высокой ступени развития общих компетенций конкретного обучающегося, в формате индивидуального проекта. Рассмотрим примеры учебно-познавательной задачи и компетентностно-ориентированного задания для обучающихся по специальности 53.02.08 Музыкальное звукооператорское мастерство (тема «Звук и его характеристики», УМК И. Ю. Алексашиной при изучении интегрированного курса «Естествознание»). Приведем сравнительный анализ образовательных результатов при решении данных типов заданий.

Задание 1 (учебно-познавательная задача).

Определите длину волны звука «ми» третьей октавы. Скорость звука в воздухе составляет $v=343$ м/с. ($v=\lambda \cdot \nu$)

Таблица 1

Место темы в курсе «Естествознание»	Место темы в содержании ПМ, МДК	Предметные результаты/ метапредметные	Общие компетенции (ОК)/ профессиональные компетенции (ПК)
Глава 4. Природа в движении, движение в природе. 58. Звук и его характеристики	ПМ.01 Звукооператорская технологическая деятельность МДК. 01. 02 Акустика, звукофикация театров и концертных залов; МДК. 01. 03 Электротехника, электронная техника, звукоусилительная аппаратура	<i>Предметные:</i> сформированность представлений о целостной современной естественно-научной картине мира, природе как единой целостной системе, взаимосвязи человека, природы и общества; сформированность умения применять естественно-научные знания для объяснения окружающих явлений, сохранения здоровья, обеспечения безопасности жизнедеятельности, бережного отношения к природе, рационального природопользования, а также выполнения роли грамотного потребителя; владение приемами естественно-научных наблюдений, опытов, исследований и оценки достоверности полученных результатов; <i>Метапредметные:</i> применение основных методов познания (наблюдения, научного эксперимента) для изучения различных сторон естественно-научной картины мира, с которыми возникает необходимость сталкиваться в профессиональной сфере	ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ПК 1.1. Использовать в практической деятельности основы знаний в области электротехники, электроники, акустики, свойств слуха и звука

Номер ступени	Частота, Гц	Слоговое обозначение по Гельмгольцу
1	261,63	до ¹
2	293,66	ре ¹
3	329,63	ми ¹
4	349,23	фа ¹
5	392,00	соп ¹
6	440,00	ля ¹
7	493,88	си ¹

Рис. 1. Характеристики и обозначения для нот первой октавы



Рис. 2. Последовательность октав

Весь диапазон частот используемых в музыке звуков делится на участки, называемые октавами, при этом частота звуков в каждой последующей октаве будет в два раза выше, чем в предыдущей, а схожие звуки получают одинаковые названия.

Это задание позволяет оценить предметный результат, умение работать с информацией (определить зависимость между частотой звука и длиной волны).

Задание 2 (КОЗ).

«В магазине был представлен рояль с 92 клавишами (рис. 3), крайние из которых были черного цвета. Кирилл предположил, что это произошло вследствие ошибки при изготовлении инструмента, которую мастер не смог исправить и окрасил крайние клавиши в черный цвет. Андрей утверждает, что ошибки в этом нет. Какое утверждение в качестве гипотезы мог выдвинуть Андрей?»



Рис. 3. Фортепиано с 92 клавишами

Задание 2 является компетентностно-ориентированным, так как «требуется использования знаний за пределами учебной ситуации», формулировка задания представлена в виде ситуативной задачи.

Сравнительный анализ образовательных результатов при решении данных заданий представлен в табл. 2.

На основании анализа табл. 2 можно сделать вывод, что оценивание КОЗ должно включать совокупный анализ достижения предметных, метапредметных и личностных результатов, а также уровня сформированности компетенций (ОК, ПК). Сами задания этого типа следует рассматривать как тип заданий интегративного характера в части их содержания и решения. В то же время решение представленной учебно-познавательной задачи направлено на метапредметные результаты (представлены в табл. 2): работа с текстом задачи, выявление зависимостей между величинами. В этом случае можно говорить не столько о естественно-научной грамотности в рамках освоения курса «Естествознание», сколько о читательской грамотности в контексте работы с естествен-

но-научными данными. Таким образом, определение содержания, с учетом профильной направленности, ориентация на образовательные результаты (в системе СПО – формирование ОК и ПК) полностью согласуются с интегративным характером преподаваемого курса «Естествознание» и коррелируется с компетентностным подходом, являющимся основой реализации ФГОС СПО.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика планируемых результатов
при решении заданий различного типа в курсе «Естествознание»
(на примере темы «Звук и его характеристики»)**

Тип задания	Предметные/метапредметные результаты	ОК/ПК
Задание 1 Учебно-познавательная задача	Метапредметные: овладение умениями и навыками различных видов познавательной деятельности для изучения разных сторон окружающего естественного мира	—
Задание 2 КОЗ	Предметные: сформированность представлений о целостной современной естественно-научной картине мира, природе как единой целостной системе, взаимосвязи человека, природы и общества; сформированность умения применять естественно-научные знания для объяснения окружающих явлений; Метапредметные: овладение умениями и навыками различных видов познавательной деятельности для изучения разных сторон окружающего естественного мира; – применение основных методов познания (наблюдения, научного эксперимента) для изучения различных сторон естественно-научной картины мира, с которыми возникает необходимость сталкиваться в профессиональной сфере	ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности. ПК 1.1. Использовать в практической деятельности основы знаний в области электротехники, электронной техники, акустики, свойств слуха и звука

Для успешной реализации и достижения планируемых результатов с учетом осваиваемой профессии или специальности необходимо производить отбор содержания заданий интегрированного курса «Естествознание»: от учебно-познавательных задач (для проверки полученных знаний и умений) к КОЗ (для оценки уровня сформированности компетенций). Средствами такой оценки могут служить компетентностно-ориентированные задания, выступающие связующим звеном между образовательными результатами, отражающими освоение курса на уровне функциональности, а также общими и профессиональными компетенциями, характеризующие освоение выбранной специальности.

Список литературы

1. Абдулаева О. А. Профессиональное развитие педагогов в области формирования и оценки функциональной грамотности учащихся / О. А. Абдулаева и др.; под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2021.

2. *Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П.* Модель оценки качества достижения образовательных результатов изучения интегрированного курса «Естествознание» // *Современные проблемы науки и образования*. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31546>

3. *Паишевич А. В.* Оцениваем метапредметные результаты. Стратегия и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач. Волгоград: Учитель, 2016.

4. *Кочедыкова Л. В.* Отличительные особенности структуры, условия и содержания компетентностно-ориентированного задания как текста новой природы // *Цифровые технологии, наука и образование: теоретические и практические исследования*. СПб.: СПб АППО, 2021. С. 108–114.

5. Распоряжение Минпросвещения России от 30.04.2021 «Об утверждении Концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования».

С. В. Кулакова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПСИХОЛОГОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ИСТОРИЯ ФЕНОМЕНА, АНАЛИЗ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ, НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной для психологов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации проблеме, связанной с формированием у них профессионального выгорания. В статье описаны факторы, способствующие развитию отдельных аспектов профессионального выгорания.

Ключевые слова: психологи, уголовно-исполнительная система Российской Федерации, профессиональное выгорание, профилактика.

Основопологающим принципом охраны психологического здоровья сотрудника уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (УИС) остается профилактическое направление деятельности, осуществляемое на всех этапах профессионального становления. Основным же аспектом профессионализации и самореализации, по мнению исследователей (Е. А. Климова, Е. Ф. Зеера, В. Л. Маришук, С. П. Безносова, Н. В. Самоукиной, К. К. Платонова, Д. Н. Завалишиной и др.), остается разрешение противоречия между предъявляемыми к работнику деятельностью требованиями и индивидуальными задатками и мотивационно-ценностными ориентациями. Однако не утихает научная дискуссия по данному вопросу, в которой ряд исследователей утверждает [18, с. 256], что смещение баланса в возможностях личности и потребностях деятельности способен запустить механизм развития профессионального (эмоционального) выгорания (далее – выгорание). Существуют различные определения «профессионального выгорания», но в наиболее общем виде оно рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникации, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что делает возможным рассмотрение данного феномена в аспекте профессиональной деятельности.

В отличие от профессиональной деформации, выгорание чаще причисляют к полному регрессу профессионального развития, поскольку оно охватывает личность в целом, разрушая ее и отрицательно влияя на эффективность трудовой деятельности [17, с. 402].

Анализ субъективных ощущений людей, имеющих признаки развития выгорания, свидетельствует, что они отличаются от аналогичных ощущений, связанных с «нормальной» физической усталостью. Явление выгорания, во-первых, непосредственно связано с осуществляемой деятельностью, а во-вторых, является необратимым и не исчезает после сна и других форм отдыха, так же не правильным было бы отождествление указанного феномена с такими состояниями, как депрессия, усталость, стресс [11, с. 424].

Изучение выгорания как новой для научного сообщества проблематики берет свое начало в работах зарубежных исследователей XX в. (Н. J. Freudenberger, Ch. Maslach, M. P. Leiter, B. Pelman, E. Harman, K. Kondo и др.), получает развитие в трудах и исследованиях отечественных психологов (В. В. Бойко, Т. В. Форманюка, Т. И. Ронгинской, Н. В. Гришиной, Л. М. Митиной, В. Е. Орла, В. А. Бодрова, В. А. Пономаренко, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренкова, С. П. Безносова, А. Р. Фонарева и др.). Исследователи привели не только логические обоснования, но и эмпирические доказательства того, что даже внешне удовлетворительные и стабильные взаимодействия в системе «человек – человек» способствуют развитию особого рода феномена, проявляющегося у представителей практически всех социэкономических профессий [1; 2; 4; 12].

Изучая проблему выгорания у психологов УИС, мы столкнулись с множеством специфических факторов, требующих особых ресурсов для их преодоления. Если коротко охарактеризовать то, с чем приходится сталкиваться психологам в своей ежедневной деятельности, то можно условно разделить все факторы, провоцирующие развитие выгорания, на две группы: организационные и личностные.

К организационным факторам относятся: высокая нагрузка (эмоциональная и профессиональная), разноплановые критерии успешности, непоследовательность в организации работы, двойное подчинение (по функционалу и регламенту), работа с особым контингентом людей (с психическими отклонениями, девиациями, в острых состояниях и т. д.), высокая моральная ответственность за результаты, экстремальность деятельности, закрытость системы, регламентированность и прямое подчинение и др. С учетом кризисов, жизненных потерь и экзистенциальных переживаний психолога, пенитенциарная деятельность способна провоцировать возникновение личностных изменений.

К личностным факторам относятся: недостаточная развитость профессионально важных качеств, наличие нереалистичных представлений о деятельности, неподготовленность, особенности мотивационного и ценностного восприятия действительности, инфантилизм и др. Отмечено, что среди психологов более подвержены синдрому выгорания люди с низким уровнем профессиональной защищенности (без опыта практической работы, не имеющие систематического повышения квалификации и пр.).

Многократное повторение ситуаций, являющихся для специалиста стрессогенными, приводит к формированию у него специфических моделей поведения, направленных на формирование ряда защитных механизмов с целью сохранения ресурсов и внутреннего психологического комфорта. В их числе: сокращение до минимума времени общения с клиентом, создание «технологического барьера» по отношению к обратившемуся за помощью, сведение психологической помощи к проведению значительного числа психодиагностических тестов, отстранение от непосредственного

эмоционального переживания, интеллектуализация, рационализация психологического вмешательства [8, с. 137], неосознаваемая подача клиенту сигналов о бесполезности психологической помощи и др. Проявление данных защит обусловлено высокой нагрузкой, однако, по мнению исследователей, их наличие провоцирует развитие выгорания, характеризуемого ими как «...масштаб измерения разрыва между возможностями человека и требованиями, предъявляемыми ему на работе, способствующий переоценке собственных сил, возможностей, достоинства, духа и воли, т.е. изнашиванию души человека» [17, с. 402].

Для развития процесса выгорания характерно нарастающее безразличие к своим обязанностям и происходящему на работе, дегуманизация в форме негативизма по отношению как к клиентам, так и к коллегам, ощущение собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой, а в конечном итоге резкое ухудшение качества жизни [16, с. 19].

1. В этой связи перед психологом УИС встает важная проблема сохранения себя как личности и специалиста, приводя к изменениям, среди которых:

2. Сложные семейные взаимоотношения (по данным исследований среди представителей разных профессий, один из самых высоких процентов разводов наблюдается среди психологов [5; 15]).

Стандартизация поведения, лишение деятельности спонтанности, независимости, творчества [7, с. 58].

3. Развитие категоричности, обеднение репертуара и схематизация профессиональных воздействий.

4. Формирование профессионального перфекционизма – как гиперкомпенсаторного механизма для преодоления чувства неуверенности и беспомощности, вполне объяснимых, в контексте экстремальности выполняемой деятельности.

5. Стратегия самозащиты при недостатке успешных результатов приводит к созданию свода «нерушимых правил» общения и поведения для себя и окружающих, Их нарушение раздражает или вызывает чувство вины и стыда. Компенсацией этого механизма выступает долженствование принципа «психолог – безупречный пример психического благополучия», «у хорошего психолога не бывает личностных проблем», «психолог точно и всегда знает, где норма, а где отклонение» и т.п. [9, с. 74].

6. Проявления профессионального цинизма – связанные с необходимостью сохранять способность одновременно с эмпатийным слушанием оставаться «непогруженным» в экзистенциальные (кризисные, стрессовые и т.д.) проблемы клиента.

7. Формирование пенитенциарной психологической субкультуры – основанием для развития этого новообразования служат ситуации, когда специалисту не хватает позитивной обратной связи и ясных ориентиров в проводимом психологическом процессе.

8. Компенсацией реальной неопределенности в пенитенциарной психологической сфере могут являться: формирование специфического жаргона для дегуманизации клиентов, навешивание на них ярлыков [5, с. 45]; обращение с клиентами как с обезличенными объектами; замена психологической помощи составлением формальных характеристик, рекомендаций и т.д.; использование знаний о неофициальной иерархии в среде осужденных и организация своей работы в соответствии с ней и т.д.

Интересно, что большинство из перечисленных проблем являются полем деятельности психологов, что позволяет говорить о недостаточном распространении среди них навыков интроспекции и переработки собственного психологического материала, отсутствии профессиональной супервизорской поддержки, знаний и умений в области психогигиены и психопрофилактики.

Важно помнить, что супервизия психолога – это система, включающая в себя механизмы не только «очищения основного средства воздействия на клиента» [9 с. 45] – его психики от изменений, накладываемых деятельностью и другими составляющими, но и способ совершенствования основных средств и способов воздействия на клиента, полученный интроспективным путем – «проверенным на себе».

Основными аргументами при отказе от супервизии и собственной терапии психологи обычно приводят несколько стандартных доводов:

- опасения в осуждении, критике, отказ от позиции нуждающегося в помощи, что провоцирует вопросы о его отношении к клиентской позиции, и механизме проекции – «Если психолог избегает личной терапии, это означает, что внутри себя он отвергает саму клиентскую позицию, считает ее „ниже своего достоинства“. Тогда как он относится к клиенту?» [10];
- неимение актуальных острых жизненных проблем, детских травм и /или их «проработанность», что подразумевает отсутствие мотивации для развития осознанности, интроспекции, отказ от навыка встречи со своими болезненными эмоциями в присутствии другого человека, нежелание знать, как изнутри работает терапия, страх потери привычного положения вещей и т. д.;
- недоверие в познании нового в процессе работы с собственным психологическим материалом, что ставит под сомнение понимание специалистом происходящих в коррекционном пространстве процессов, где психолог является не носителем знаний и советов, а проводником клиента к пониманию самого себя, навыку самоуправления собой;
- мнение о безусловной достаточности имеющихся психологических знаний для самопомощи, что подразумевает, в свою очередь, что психолог также должен не проводить терапию, а направлять на обучение основам психологии, т. е. при терапии он предлагает способ, который не использует сам;
- «самолечение» как иллюзия о достаточности самокоррекции и самопомощи, подменяющая истинное решение имеющихся проблем.

Кроме того, опыт собственной терапии и супервизии позволит специалисту не забывать о степени ответственности, возлагаемой на самого клиента, поскольку психолог может подчас не принимать во внимание, что клиенты – это взрослые люди со сложившимися взглядами и системой ценностей, которым принадлежит право выбора принятия или отказа от помощи и/или предлагаемых способов. Терапия будет способствовать пониманию, что полностью уберечься от ошибок в деятельности невозможно, но возможно свести к минимуму их количество путем анализа причины нежелаемых результатов, выводов о возможности их избегания или облегчения последствий. Одним из возможных и наиболее реалистичных путей решения этой проблемы, кроме рассмотренных выше, можно обозначить развитие навыков психогигиены как заботы психолога о поддержании собственного психологического благополучия на относительно стабильном уровне.

Таким образом, для организации комплексной профилактики развития профессионального выгорания у психологов важны оптимизация процесса повышения их профессиональной квалификации, развитие обязательной системы супервизии и личной терапии специалистов, а также в целом развитие навыков психологической гигиены.

Список литературы

1. Алферов Ю.А., Козюля В.Г. Дезадаптация и стрессоустойчивость человека в преступной среде. Домодедово, 1996. С. 93–94.

2. Бухтояров О.В., Самарин Д.М., Чванова Ю.О. Эмоциональное выгорание у сотрудников уголовно-исполнительной системы России // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 95.
3. Виртц У., Цобели Й. Кризис смысла у помогающих профессионалов. Выгоревшие и «израненные» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2013. № 3. С. 45.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.
5. Виртц У., Цобели Й. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии / пер. с нем. Н.А. Серебренниковой. М.: Когито-Центр, 2012.
6. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004.
7. Кулакова С.В. Проявления синдрома профессионального выгорания у практикующих психологов // Юридическая психология. 2015. № 2. С. 35–38.
8. Кулакова С.В. Педагогическая профилактика профессионального выгорания психологов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. М.: Военный университет Министерства обороны РФ. 2020.
9. Кулакова С.В., Фадеева К.Ф., Полякова Я.Н. О необходимости психокоррекционной работы с психологами уголовно-исполнительной системы // Международный пенитенциарный журнал. 2016. № 2. С. 74–77.
10. Несвицкий А. Индивидуальная терапия психолога и супервизия для психолога – сходства, различия, пересечения. URL: <http://psyhelp24.org/superviziya-psihologa/>
11. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О.М. Степанов. К.: Академвидав, 2006.
12. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах. М.: Вершина, 2007.
13. Тропов В.А., Новикова И.А., Сидоров И.И. Особенности синдрома эмоционального выгорания и профессионально-личностных изменений у оперативных сотрудников уголовно-исполнительной системы // Экология человека. 2008. № 9. С. 14–17.
14. Golembiewski R.T., Munzenrider R.F. Efficacy of Three Version of One Burnout Measure: MBI as Total Score, Subscale, or Phases? // Journal of Health and Human Resource Administration. 1981. N4. P. 228–246.
15. Kleiber D., Enzmann D. Burnout. Eine internationale // Bibliographie. Göttingen, 1990.
16. Maslach Ch. Burnout the cost of caring. N.Y.: Prentice-Hall, 1982.
17. Maslach Ch., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol.52. P. 402.
18. Miller K.I., Stiff J.B. & Ellis B.H. Communication and empathy as precursors to burnout among human service workers. // Communication Monographs. 1988. N55. P. 250–265.

СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется специфика личностных изменений пенитенциарных психологов в процессе профессиональной деятельности специалистов в местах лишения свободы. Представлены результаты сравнительного анализа среди пенитенциарных психологов и студентов гуманитарных образовательных организаций, определены особенности личности данных категорий.

Ключевые слова: пенитенциарные психологи, студенты, профессиональные деструкции, студенты, личностные особенности.

Личность психолога является одним из важных факторов, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности. У обратившихся за психологической помощью естественно желание ориентироваться на психолога как на эталон здорового и гармонично развитого человека, общаясь с которым можно обучаться, идентифицируясь с ним, обретать полезный опыт [5, с. 13].

Известно, что практические психологи подвержены значительному риску возникновения профессиональных деструкций (выгорания, отчуждения, деформации и др.), поскольку работают в профессии типа «человек – человек» [1; 3; 5; 7; 9; 13]. Особенно это касается специалистов пенитенциарного профиля, поскольку они интериоризируют свойства предмета своего труда (девиантные, делинквентные, отклоняющиеся, патологические и другие поведенческие и личностные паттерны) в структуру собственного сознания и при этом вынуждены поддерживать высокий уровень эмпатии [9]. Безусловно, «именно эмпатические способности обуславливают уровень профессионального мастерства помогающей профессиональной деятельности» [1, с. 145], однако соблюдение принципов психогигиены и необходимость сохранения здоровья диктуют необходимость не только «идентифицироваться с клиентом», но и деидентифицироваться, т.е. «выходить из роли другого человека», поскольку иначе специалист может «раствориться» в клиенте [4, с. 157]. Кроме того, проведенное исследование изысканий на данную тему позволяет утверждать, что негативные состояния специалиста не являются только прямым следствием «эмоциональной вовлеченности» в негативные переживания клиента. Даже поверхностный анализ «негативных переживаний» психолога обнаруживает, что они являются внешним выражением различных менее осознаваемых состояний самого специалиста. Примером может служить страх психолога предстать перед клиентом и собой беспомощным и некомпетентным. Более глубокий анализ переживаний специалиста приводит в своей работе Т. Крон, считающая негативные эмоции тревогой: «... за сохранность собственных схем и аксиом. Не пытаемся ли мы отдалиться от „опасного“ для наших схем опыта клиента?»

Исследователи профессиональных деструкций, в частности С. П. Безносков, утверждают, что, «...говоря о профессиональной деформации, можно кратко отметить, что существует ее закладка во взаимодействии субъекта и личности в единичной структуре индивидуальности» [1, с. 237], что позволяет выделить два ее компонента: 1) изначальные склонности как осознанные, так и неосознаваемые; 2) изменение личностных особенностей под влиянием профессиональной деятельности.

Известно, что изначальные склонности влияют на выбор соответствующей профессии. Они представляют характеристики личности, на базе которых в после-

дующем развиваются и профессиональные деструкции. Так, профессиональная деформация, по мнению автора, начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются обыденные установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира. Благодаря учебе личность человека развивается, он приобретает массу коммуникативных навыков, начинает лучше понимать себя [7, с. 12].

Одна из моделей процесса профессионального выгорания [13] в качестве первой стадии имеет «идеалистический энтузиазм» оказывающего помощь и преданного человека, соответствующего поговорке «Вы должны быть в огне, чтобы сгореть». У вовлеченных в профессию отмечается тенденция к идеализируемым ожиданиям и своей роли в профессии. Это при том, что выгорание – результат сложного баланса факторов (рабочей обстановки, образования, личных аспектов и др.).

Указанная тенденция особенно характерна для мест лишения свободы, где подозреваемые, обвиняемые и осужденные не имеют доступа к общественным и семейным ресурсам и, соответственно, предъявляют все более высокие требования к работе психологов, ожидая помощи и изменений в своем положении. В то же время неопределенность показателей в деятельности, отсутствие четких качественных, регламентированных результатов, двойное подчинение пенитенциарных психологов¹ приводит к тому, что пенитенциарные психологи оказались под неусыпным вниманием как руководства подразделения, так и психологической службы в целом. Цифровизация отчетов и автоматизация диагностических и психокоррекционных материалов, с одной стороны, вроде бы упрощает труд психолога, но с другой – создают нагрузку не только по обеспечению контроля за процессом, но и по контролю за работой техники и т.д. В целом оказывается, что существует общая тенденция – ожидания все больше и больше увеличиваются, в то время как ресурсы психолога уменьшаются.

Специалисты, работающие в местах лишения свободы, находятся в опасном положении, обладая все меньшей свободой и властью, одновременно становясь все более подотчетными. Существует опасность, что эти изменения приведут к сдвигу установок у психологов. Сформировалась тенденция рассматривать психологию не столько как призвание, сколько как работу, что может привести к диссонансу с преподавателями образовательных организаций, рассчитывающих (или по меньшей мере надеющихся) на соответствующую степень преданности выбранному делу, которую студенты и курсанты в настоящее время считают неадекватной. Давно работающие психологи могут проецировать на молодых сотрудников свои утраченные идеалы, а потом нападать на них за то, что они не воплощают эти идеалы в жизнь.

Можно отметить постепенное снижение числа наиболее адаптированных и подготовленных к деятельности в пенитенциарной системе психологов (имеющих от 3 до 10 лет стажа в психологических службах УИС, рис. 1). Динамика снижения числа психологов неустойчива. В 2018 году она составила 10 %, в 2019 году 7 %, в 2020 году 9 %, а в 2021 году выросла вдвое, составив 18 %.

Это подтверждает данные о росте неудовлетворенности профессией и чувства сожаления о выборе карьеры психолога в пенитенциарной системе.

Нами было проведено изучение особенностей личности практических психологов и студентов гуманитарного вуза. Исследовались три группы. Выборка № 1 представлена пенитенциарными психологами (ПП) исправительных колоний и следственных изоляторов УФСИН России по г. Москве и Рязанской области в возрасте от 25 до 50 лет. В группе ПП 5 мужчин и 25 женщин. Средний стаж работы 9 лет.

¹ В соответствии с действующими нормативными правовыми актами регламентирует деятельность психологов в учреждении непосредственный заместитель, а направления, функционал и отчетность определяется психологической службой.

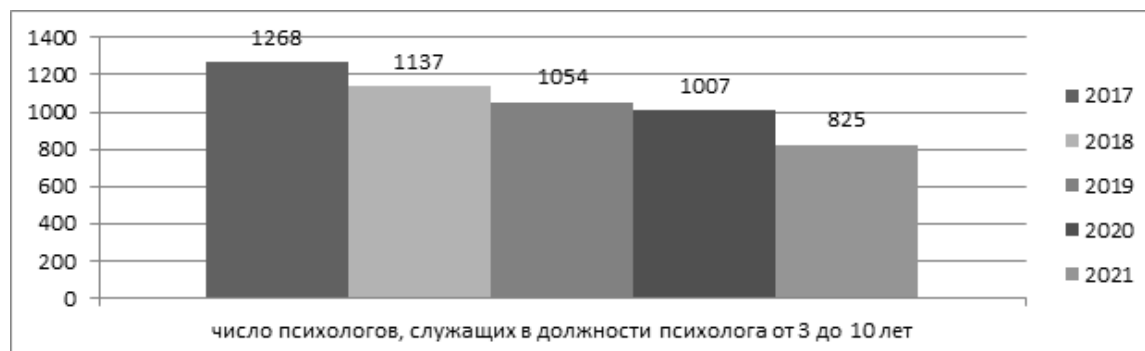


Рис. 1. Динамика психологов, служащих в должности психолога от 3 до 10 лет в 2017–2021 гг.

Исследуемая выборка № 2 состояла из студентов 3-го и 4-го курса факультета психологии ФГБУ ВО Рязанского ГМУ им. академика И. П. Павлова, принимавших активное участие в консультировании студентов (на базе психологической клиники университета) и проходивших практику в пенитенциарных учреждениях (далее – ФП). Возраст от 19 до 24 лет. В группе 4 мужчины и 26 женщин.

Группу контроля (выборка № 3) представляли студенты лечебного факультета ФГБУ ВО Рязанского ГМУ им. академика И. П. Павлова (далее – ЛФ), 6-го курса, как фактически вступившие в «помогающую» профессию в возрасте от 22 до 24 лет, сходного полового состава.

Использовались следующие методики психодиагностики: методика изучения темперамента Айзенка [6, с. 177]; методика диагностики эмпатических способностей В. В. Бойко [6, с. 673]; тест А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудач» [2, с. 508]; «Шкала профессионального стресса» Ч. Спилбергера в адаптации А. Б. Леоновой [10, с. 200]; методика определения самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан [10, с. 31]. Применялся также метод беседы, в процессе которой были выяснены осознанные мотивы выбора профессии. В обеих экспериментальных группах (ПП и ФП) в подавляющем большинстве случаев это был мотив «помогать людям», наряду с которым испытуемые выборки ФП указывали мотив «понять себя». В ходе бесед было установлено, что большинство пенитенциарных психологов-практиков были удовлетворены содержанием своей работы, но при этом хотели бы иметь более достойную зарплату. Мотив студентов ЛФ также был в основном помогающим – «лечить людей», «помогать близким», наряду с которым высказывалось мнение о необходимости «продолжить династию врачей».

Используемые методики позволили выявить:

- достоверное преобладание ($p < 0,05$) холерического типа темперамента у студентов ЛФ (56,7%) и ФП (66,7%), в то время как в среде ПП этот показатель был достоверно ниже и наблюдалось равномерное распределение флегматиков (30%), холериков (30%) и меланхоликов (33,3%) против 6,7% сангвиников;
- пенитенциарные психологи демонстрировали очень высокий уровень развития эмпатии (63,3%) и средний (36,7%), лиц с заниженным и очень низким уровнем развитости этого свойства выявлено не было. Достоверное преобладание ($p < 0,05$) высокого уровня эмпатии отчетливо наблюдалось в сравнении со студентами ФП (6,7%) и ЛФ (3,3%). Средний уровень развития эмпатии будущих и работающих психологов были сопоставимы (ПП – 46,7%, ФП – 36,7%) и превышали таковой у студентов ЛФ – 23,3%. Заниженным уровнем эмпатии в обеих группах характеризовались около 47% студентов.

Причем только в выборке ЛФ 23,3 % испытуемых продемонстрировали очень низкий уровень эмпатии; в дихотомии «мотивация на успех / боязнь неудач» у обследованных групп наблюдалось следующее соотношение (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теста А. Реан «Мотивация успеха и мотивация боязни неудач», %

Шкалы	ПП	ФП	ЛФ
Мотивация на успех	90	73,3	80
Боязнь неудачи	10	26,7	20

Тест на стрессоустойчивость показал равномерное распределение испытуемых группы ПП по чувствительности к стрессу (табл. 2). У испытуемых ФП и ЛФ эти показатели оказались распределенными неравномерно.

Таблица 2

**Результаты теста «Шкала профессионального стресса»
Ч. Спилбергера в адаптации А. Б. Леоновой, %**

Шкалы	ПП	ФП	ЛФ
Чувствителен к стрессу	36,7	66,7	30,0
Чувствительность к стрессу	33,3	23,3	53,3
Устойчивость к стрессу	30,0	10,0	16,7

Результаты тестирования на самооценку показали (табл. 3), что завышенная самооценка как в экспериментальных, так и в контрольной группе была близкой по значениям, реалистичная и заниженная значительно различались, а нестабильная отмечалась только у студентов ЛФ и ФП.

Таблица 3

**Результаты, полученные по методике определения самооценки
Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, %**

Шкалы	ПП	ФП	ЛФ
Завышенная самооценка	40,0	46,7	50,0
Реалистичная самооценка	23,3	40,0	26,7
Заниженная самооценка	36,7	6,7	13,3
Нестабильная самооценка	0	10,0	6,7

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что изначально имеющиеся, достоверно преобладающие ($p < 0,05$) эмпатические особенности будущих психологов в процессе практической деятельности развиваются, растет мотивация на успех, стрессоустойчивость, однако наблюдаются «ножницы» в самооценке со значительным падением ($p < 0,05$) реалистичного уровня, некоторым понижением изначально завышенного

показателя и лавинообразным ростом ($p < 0,05$) пониженной самооценки почти в 5,5 раза. Кроме того, падает количество холериков и растет число флегматиков и меланхоликов, по-видимому, за счет того, что они склонны оставаться на службе.

То есть у части пенитенциарных психологов профессиональная деятельность способствует росту адаптивных возможностей, в то время как у других ведет к деформирующей дезадаптации (высокая мотивация на успех – заниженная самооценка). Изначальные эмоциональная впечатлительность, более высокий уровень развития эмпатии, чем у других специалистов помогающих профессий, повышенная чувствительность к стрессам и склонность к большему эмоциональному реагированию на неприятности в процессе профессиональной деятельности используются как профессиональные инструменты, что способствует личностной адаптации специалиста, однако у части психологов (в том числе со временем) происходят изменения в структуре личности. Это находит свое отражение в изменении психологического портрета специалиста в виде заострения и/или изменения личностных черт.

Анализ данных эмпирического исследования показал, что среди таких психологов-практиков наблюдаются с психологическим портретом «раненый целитель» [5], «эталон для пациента» [5] и специалист с синдромом профессионального выгорания [9]. При этом профессиональное выгорание и профиль «раненого целителя» развивается раньше, чем профиль «эталон для пациента». Можно предположить, что профиль «эталон для пациента» развивается на базе житейского и профессионального опыта, так как регистрируется в основном у более опытных специалистов. Профиль «раненого целителя» и развитие профессионального выгорания более зависимы от изначальных качеств личности [5; 9].

Таким образом, можно утверждать, что влияние профессиональной деятельности в сообществе пенитенциарных психологов проходит по следующим направлениям:

- необходимость эмотивного подключения к другим людям, что приводит к заострению способности к эмпатии как к адаптации. Также этот фактор создает риск развития профессиональных деструкций (выгорания, деформации и т. д.);
- высокий уровень ответственности за результаты деятельности, рост контроля и отчетностей документации как формального воплощения его результатов, создает дополнительное эмоциональное напряжение;
- невозможность помочь всем обратившимся, что в комплексе с вышеприведенными факторами приводит к развитию эмоциональной притупленности.

Профиль профессионально деформированной личности будет зависеть от изначальных индивидуальных характеристик. Так, психолог эмоциональный, мало общительный, с очень высоким уровнем эмпатии и чувствительный к стрессам рискует профессионально выгореть. Профиль «раненого целителя», скорее всего, будет развиваться у психолога эмоционального, направленного на общение, с высоким уровнем эмпатии, стремлением помочь другим [9].

«Эталоном для пациента» в основном становятся психологи эмоционально устойчивые, малообщительные, со средним уровнем эмпатии, устойчивые к стрессу, адаптированные.

Практическим выходом из дезадаптирующих влияний является, на наш взгляд, обязательная регулярная супервизия и личная терапия психологов. Необходимо также последовательное совершенствование процесса профессиональной подготовки психологов для пенитенциарной работы. Современное психологическое образование недостаточно, чтобы выпускники были в состоянии адекватно оценивать свои силы и одновременно – реалии психологической деятельности в пенитенциарной системе. Уже первый год работы может приводить их к выводу о том, что они не в состоянии

поддерживать преданность специальности, соблюдать моральную нормативность, сохранять здоровье и энтузиазм. Частично это, возможно, происходит из-за сложившейся тенденции пренебрегать личностью психолога, которая, по сути, остается единственным «инструментом» специалиста. Преподаватели, отошедшие от реальности практической деятельности, имеют склонность утверждать, что все проблемы разрешимы, и не всегда в состоянии готовить студентов к неизбежным фрустрациям и ситуациям неопределенности. Таким образом, студентам предлагают идеалистические, а не реалистические модели, которые в конечном счете не пригодны для работы. Древний образ «чудесного целителя» противоречит образу «мужественного» или «делового» психолога [5]. Возможно, скрытое представление о том, что стресс равнозначен слабости, неудаче, неадекватности, вызывает основанное на чувстве вины отрицание либо утаивание стресса и приводит к тому, что психологу трудно признаться, поделиться своими проблемами и разрешить их. Но, с другой стороны, к психологу приходит человек за опытом «проживания», чтобы психолог научил его преодолевать проблемы, «... связывать тело с головой, инстинкты с разумом» [12]. И когда психолог осознал и сам преодолел стресс, дезадаптацию и т.д., у него меняется отношение к клиенту, и часть его «внутреннего целителя» становится исцеляющей. Поэтому в настоящее время актуализируется необходимость сдвига в профессиональной психологической культуре, основанной на отрицании собственных трудностей в направлении к повторному открытию древней и достойной традиции «раненого целителя», взамен профессионального выгорания специалиста.

Список литературы

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
2. Головейн Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008.
3. Зеер Е. Ф. Психология труда. Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. М.: Академический проект, 2007.
5. Красильников Г. Т., Мишина Н. А. О профессиональном здоровье в психотерапии: раненый целитель или эталон для пациента // Психотерапия. Научно-практический журнал. 2012. № 1. С. 11–15.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум. Ростов на/Д.: Феникс, 2002.
7. Трунов Д. Г. О профессиональной деформации психолога-практика // Психологическая газета. 1998. № 1. С. 12–13.
8. Крон Т. Помощь находящемуся в кризисном состоянии // Вестник РАТЭПП, 1995. Вып. 1. URL: http://psycheya.ru/lib/met_us_4.html
9. Кулакова С. В. Педагогическая профилактика профессионального выгорания психологов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.
10. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008.
11. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004.
12. Glenn A. Roberts Prevention of burnout // Advances in Psychiatric Treatment. 1997. Vol. 3. P. 282–289.
13. Edelwich J. & Brodsky A. Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession. New York: Human Scinces Press, 1980.

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению результатов экспериментальной работы по изучению феноменов, детерминирующих успешность педагогической деятельности. Основное внимание уделено мотивации педагогического труда как базового фактора, влияющего на стремление педагога к достижению высоких образовательных результатов и профессиональному развитию.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, мотивация педагогической деятельности, удовлетворенность профессиональной деятельностью, педагогические умения.

Успешность деятельности человека в любой профессиональной сфере в значительной степени обуславливается теми побуждениями, которые его в эту деятельность «привели» и которые направляют и управляют этой деятельностью в процессе ее осуществления. Многими исследователями, в том числе и автором статьи, уже неоднократно обращалось внимание на то, что это утверждение в полной мере относится и к педагогической деятельности. О значимости мотивации в профессиональной деятельности педагога мы неоднократно рассуждали в предыдущих работах [2; 3; 4; 5] и др. В связи с этим сегодня, на этапе преобразований в системе образования, нам представляется крайне актуальным сформулировать вопрос: что же побуждает профессиональную деятельность современных педагогов? Более того, провести сравнительный анализ с результатами предыдущего исследования 2014 года, изложенными в совместной с С. М. Шингаевым монографии [5].

Экспериментальная работа организовывалась и проводилась на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО) в 2020–2021 годах. В ней приняли участие 50 педагогов, являющихся сотрудниками разных общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга. Это позволяет утверждать, что полученные результаты отражают общие тенденции актуального состояния мотивации педагогической деятельности по меньшей мере в нашем регионе. Выборка характеризуется следующими данными: по уровню образования – 100 % респондентов имеют высшее педагогическое образование; по половой принадлежности – женщины 87 %, мужчины 13 %; по стажу педагогической деятельности – до 10 лет включительно – 30 %, от 11 до 20 лет – 30 %, более 20 лет – 40 %. Выборка участников исследования 2014 года значимо не отличалась по представленным характеристикам.

В процессе работы использовались следующие диагностические методики:

1. «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (методика Е. П. Ильина) [1, с. 463].
2. «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [5, с. 89].

При анализе полученных результатов выявляются:

а) по первой методике – педагоги, у которых выражено педагогическое призвание; мотивы педагогической деятельности и сопутствующие мотивы выражены одинаково; доминируют сопутствующие мотивы;

б) по второй методике – педагоги, у которых доминирует внутренняя мотивация; доминирует внешняя положительная мотивация; доминирует внешняя отрицательная мотивация.

3. Поскольку результативность профессиональной деятельности педагога в значительной степени зависит от развития у него педагогических умений, то целесообразно использовать опросник, разработанный В. А. Якуниным, который, на наш взгляд, позволяет достоверно оценить уровень сформированности основных педагогических умений [5, с. 92]. В то же время самооценка сформированности данных умений позволяет прогнозировать стремление педагога к профессиональному развитию.

4. Для изучения степени удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью использовался опросник «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанный Н. В. Журиным и Е. П. Ильиным [1, с. 465–466].

Предложенные методики, по нашему мнению, позволяют в достаточной степени объективно оценить мотивацию педагогической деятельности и удовлетворенность ею.

Проведенная экспериментальная работа показала, что из всей выборки только у 56,6 % педагогов выражено педагогическое призвание, у пятой части доминируют сопутствующие побуждения, у 23,3 % мотивы педагогической деятельности и сопутствующие мотивы выражены одинаково. По результатам исследования 2014 года аналогичные показатели были следующими: 46; 27,3; 26,7 % (рис. 1). Представленные данные показывают, с одной стороны, наличие положительной тенденции в выраженности педагогического призвания, с другой стороны, нельзя не обратить внимание и на увеличение количества педагогов с преобладанием сопутствующих мотивов педагогического труда.

Результаты исследовательской работы, проведенной в 2020–2021 годах, также показывают наличие позитивной динамики в соотношении доминирующих мотивов педагогического труда. Так, 83,3 % респондентов считают, что в системе побуждений профессионально-педагогической деятельности у них преобладает внутренняя мотивация (ВМ), 6,6 % – внешняя положительная (ВПМ) и только 10 % заявили, что побуждаются к педагогической деятельности внешними отрицательными мотивами (ВОМ). В 2014 году педагогов с доминирующей внутренней мотивацией было 34,3 %, с преобладанием внешних побуждений – 23,6 % (рис. 2).

Однако объективность данных, представленных на рис. 2, полученных в 2020–2021 годах, вызывает сомнение, о чем, по нашему мнению, свидетельствует уровень удовлетворенности педагогов осуществляемой деятельностью. Практически половина (43,3 %) участников экспериментальной работы считают, что имеют низкий уровень удовлетворенности, 30 % определяют уровень удовлетворенности как средний. В 2014 году педагоги с низким уровнем удовлетворенности составляли лишь 10,3 %, а высокий уровень демонстрировали 26,7 % (рис. 3).

Удовлетворенность, являясь многокомпонентной характеристикой, выступает интегративным показателем отношения человека к осуществляемой профессиональной деятельности. Как нами отмечалось ранее, «...высокий уровень удовлетворенности профессией свидетельствует об оптимальности мотивации педагогической деятельности, в значительной степени, определяющей результативность педагогического труда» [5, с. 17]. Полученные в 2020–2021 годах данные, по нашему мнению, являются ярким свидетельством отношения к педагогическому труду не только самих педагогов, но и государства и не подтверждают доминирования у них внутренней мотивации.

По результатам анализа самооценки уровня сформированности педагогических умений участниками исследовательской работы в 2020–2021 годах можно констатировать, что педагоги высоко оценивают у себя развитие этих умений. 50 % респондентов считают, что уровень педагогических умений у них высокий, и столько же – средний. В 2014 году респонденты, оценивающие у себя уровень развития педагогических умений как высокий, составляли 54,9 %. При этом 1,4 % педагогов считали, что достигли только низкого уровня (рис. 4).

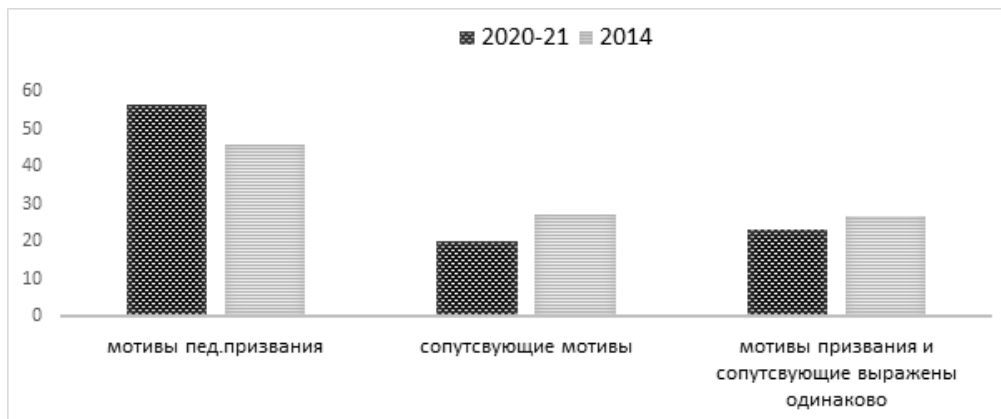


Рис. 1. Мотивы выбора деятельности педагога

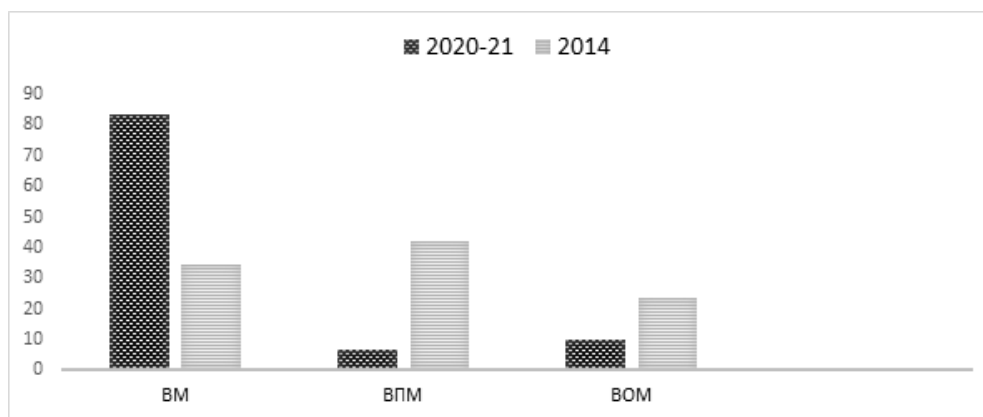


Рис. 2. Доминирующие мотивы педагогической деятельности

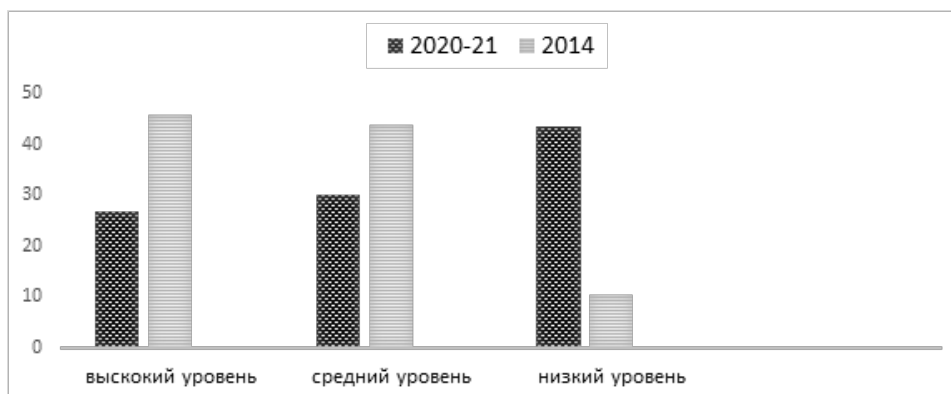


Рис. 3. Уровни удовлетворенности педагогической деятельностью

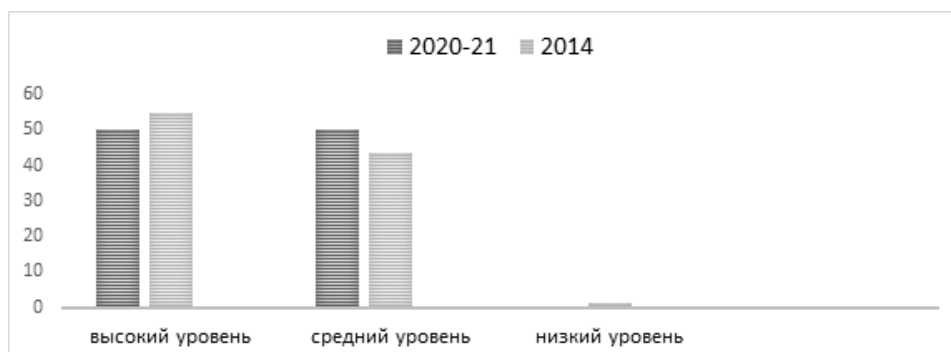


Рис. 4. Уровни развития педагогических умений

Данные, характеризующие уровень развития педагогических умений, позволяют с большой долей вероятности констатировать, что как минимум половина педагогов из числа участников экспериментальной работы не будут проявлять стремления к личностно-профессиональному совершенствованию, поскольку считают, что уже достигли профессионального мастерства. Данное, непозитивное по нашему мнению, заключение усугубляется тем, что практически половина (44,5 %) респондентов со стажем до 10 лет оценили уровень развития у себя педагогических умений как очень высокий. В 2014 году такую самооценку продемонстрировали только 22,8 %.

Обобщая представленные результаты, можно сформулировать следующие выводы:

- немногим более половины педагогов имеют педагогическое призвание, а следовательно, и внутреннюю мотивацию профессионально-педагогической деятельности, что не может негативно не влиять на результативность их педагогического труда;
- педагоги имеют завышенную самооценку уровня развития педагогических умений, что, безусловно, не способствует адекватной оценке ими результатов учебно-воспитательной работы, формированию у них стремления к самосовершенствованию;
- абсолютное большинство педагогов имеет низкий и средний уровень удовлетворенности осуществляемой педагогической деятельностью, что предопределяет снижение стремления этой деятельностью заниматься, в ней совершенствоваться, самореализовываться.

Завершая размышления, позволим констатировать необходимость целенаправленной и системной работы по изучению мотивов выбора и осуществления профессиональной деятельности педагогами, поскольку их знание позволяет прогнозировать результативность педагогического труда и принимать своевременные решения по созданию условий для формирования мотивации личностно-профессионального развития.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006.
2. Мелетичев В. В. Мотивация педагогической деятельности у аспирантов системы дополнительного профессионального образования // Психология обучения. 2015. № 9. С. 57–64.
3. Мелетичев В. В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. 2018. Вып. 59. Ч. IV. С. 74–78.
4. Мелетичев В. В. Мотивационная готовность к профессионально-педагогической деятельности как условие ее успешности // Парадигмальный характер фундаментальных и прикладных научных исследований, их генезис: сб. научных статей по итогам национальной научно-практической конференции. СПб.: КультИнформПресс, 2019. С. 73–74.
5. Мелетичев В. В., Шингаев С. М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. СПб.: СПб АППО, 2014.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятий «историческая память» и «национальная идентичность». Автором рассмотрены различные трактовки исторической памяти. Этот феномен представлен не только как канал передачи знаний о прошлом, но и как механизм самоидентификации индивида и основа исторического сознания общества.

Ключевые слова: историческая память, индивидуальная историческая память, коллективная историческая память, историческое сознание, практикуемая память, национальная идентичность.

Диалог с прошлым, выступающий неотъемлемой частью культуры, является фактором развития любой цивилизации. В этом диалоге формируются принимаемые обществом ценности и нормы, через взаимодействие с образами прошлого возникает культурная и национальная идентичность, реализуется осознание возможностей и перспектив дальнейшего развития человечества.

Национальная идентичность проявляется в осознаваемой человеком общности с определенной нацией, основой которой является язык, традиции, экономический уклад и историческая память. Основываясь на мнении А. В. Ким, которая определяет национальную идентичность как одну из форм групповой идентичности, при помощи которой люди считают себя объединенными вместе, даже в условиях дефицита физических контактов между ними [5, с. 14]. Можно сделать вывод, что национальная идентичность понятие социально-психологическое и связано с базовыми потребностями человека в принадлежности к группе, что выступает фундаментом формирования его личности.

Важной формой взаимодействия общества с прошлым выступает историческая память. Она представляет собой не просто канал передачи знаний о минувших событиях, а становится механизмом самоидентификации индивида. Поэтому она играет ключевую роль в формировании национального самосознания. Исследователи нередко трактуют понятие «историческая память» как синонимичное понятию «историческое сознание». Проблема многопланового подхода к историческому сознанию была затронута А. И. Панюковым, который рассматривал этот феномен в узком и широком смысле слова. В узком смысле историческое сознание понимается им как отражение прошлого в общественном сознании, т.е. как социальная память, а в широком смысле слова под историческим сознанием подразумевается определенный свод как стихийно возникающих, так и накопленных наукой знаний и других явлений духовной сферы, благодаря которым общество осознает, запоминает и воспроизводит свое прошлое [9, с. 32].

«Историческая память составляет основу, ментальное ядро, общественного сознания, обеспечивая возможность идентификации и самоидентификации отдельной личности и общества в целом» [6, с. 243]. Однако история и историческая память не идентичны, в особенности если речь идет об истории как науке. Историческая память – субъективный образ прошлого, слагаемый из исторических фактов, их интерпретаций, идеологических и ценностных установок. Она обладает таким свойством, как изменчивость (постоянная модификация образов прошлого). Историческая память формируется на основе различных источников, таких как историческая наука, литература, искусство и др., но также опирается на личный опыт и особенности восприятия человеком опреде-

ленных событий, явлений и процессов, свидетелем которых он был. Таким образом, историческая память содержит в себе субъективный аспект.

Феномен исторической памяти является сложным явлением, который включает в себя взаимодействие источников и механизмов. Роль источника связана с задачами фиксации и преобразования информации в образы или в логические структуры. Механизмы же отвечают за трансляцию имеющихся в обществе исторических представлений и знаний. Ими могут выступать система образования, средства массовой информации, устные коммуникации, места исторической памяти (музеи, мемориалы, кладбища и т.д.). Историческая информация испытывает на себе влияние таких факторов, как идеология, экономические отношения, а также технологии коммуникации, которые определяют особенности информационной среды и культуры общества. Роль факторов состоит в том, что они регулируют доступность, актуализацию, отбор и интерпретацию исторической информации, т.е. фактически управляют исторической памятью и, как следствие, общественным сознанием. На современном этапе основную миссию в формировании исторического сознания играет уже не история как наука, а массовая культура и СМИ, что приводит к его упрощению и мифологизации, что, в свою очередь, становится благодатной почвой для манипулирования исторической памятью. Согласно выводам М. Элиаде, «память об истинном и историческом событии или подлинном персонаже хранится в народе не более двух или трех столетий, затем событие ассимилируется с категорией мифологического» [11, с. 143–144]. Соответственно, реальная историческая память постепенно замещается мифологической, включающей в себя не столько образы, сколько фрагментарные представления об отдельных исторических фактах. Как отмечает Л. Н. Мазур, естественные механизмы формирования исторической памяти последовательно стали заменяться искусственными [6, с. 249], что позволяет рассматривать ее как объект управления.

Не только современность, а уже и советский период дает множество примеров конструирования новой исторической памяти: забвению предавались неудобные события и люди и, напротив, реанимировались и актуализировались те, которые работали на национальную идею и были выгодны для власти [4, с. 34]. Пример с созданием исторического образа Александра Невского и внедрением его в 1930-е годы в историческую память общества в качестве одного из основных символов российской государственности весьма показателен [3, с. 18]. Следовательно, государство имеет возможность представить обществу определенную интерпретацию прошлого как единственно верную. Результатом подобного рода усилий является усвоение исторической информации на уровне индивидуального сознания человека в качестве основы его национальной идентичности. Эта проблема выступает предметом изучения не только исторической, но и философской науки.

Специалист по современной социальной философии Т. Островская, одним из интересов которой стала проблема национальной идентичности, пытается искать ее основание в идеях герменевтики. Она отмечает, что, по Рикеру, способность человека вспоминать и описывать свое прошлое – одна из фундаментальных характеристик его бытия и «взаимоотношения между идентичностью, образованием и историческим прошлым могут быть описаны посредством метафоры герменевтического круга, т.е. определенные представления об историческом прошлом закладываются в основание национальной идентичности, а образование выступает своего рода медиумом. И тогда сохранение исторического прошлого невозможно без перманентной трансляции средствами образования и последующей его интериоризации индивидами». [8, с. 221]

Историю, которую М. Ферро называл термином «институциональная история», П. Рикер именует «практикуемая память». Он пишет: «На деле практикуемая память –

это, если иметь в виду институциональный план, память, которой обучили; принудительное запоминание, таким образом, действует в интересах воспоминания событий общей истории, признанных основополагающими для общей идентичности» [10, с. 122]. Автор отмечает, что коллективная (естественная) память в меньшей степени подвергается манипуляциям, нежели практикуемая память, так как первая транслируется с помощью символических средств культуры (средств нарратива), а вторая – посредством идеологии выполняет функцию легитимации властных структур (структуры господство – подчинение), – а данном случае «приводятся в действие ресурсы манипуляции» [10, с. 125]

Этот процесс превратился в закономерную и общецивилизационную тенденцию. О чем бы ни шла речь, об обществе, политике, экологии, медицине, образовании, во всех областях заметна одна и та же черта: замена стихийных (естественных) механизмов организации искусственными. С одной стороны, это обосновано наукоцентризмом европейской цивилизации, с другой стороны, интеграцией научного знания в политические и социально-экономические процессы в качестве социогуманитарных технологий. Важным становится не вопрос научной истины, а вопрос эффективности этих технологий, вслед за которым уже возникает не только практический, но и морально-этический аспект.

Выделяют индивидуальную и коллективную (групповую, локальную, страновую, национальную, глобальную) историческую память [7, с. 22]. При этом коллективная память включает в себя индивидуальную, но не как совокупность представлений отдельных индивидов, а как обобщенный образ этих представлений, значимый и узнаваемый большинством. Однако если формирование индивидуальной памяти происходит, как правило, неосознанно, то коллективная память – это контролируемое явление, которое поддается управлению и модификации при помощи определенных механизмов, в том числе исторической политики. Государство, таким образом, имеет возможность оказывать влияние на образование, актуализируя и интерпретируя исторические события, явления и процессы определенным образом. Тот факт, что формирование исторической памяти переходит в технологию управления этим феноменом, позволяет актуализировать вопрос о субъекте и объекте данного управления, его целях и задачах, выгодах и рисках, а также ответственности за результаты этих управленческих решений. Поскольку данная ситуация все еще недостаточно оценена ни научным сообществом, ни общественным сознанием, остается лишь возможность констатировать сам факт кардинального изменения механизмов формирования исторической памяти в современных условиях.

Отдельно стоит упомянуть об основополагающей роли исторической памяти в складывании национальной идентичности. В. А. Ачкасов определяет это как процесс эмоционального и иного отождествления индивида, социальной группы с другим человеком, группой или определенным образцом, освоения социальных ролей, интериоризации занимаемых социальных статусов. При этом формирование и реализация идентичности включены в процесс социализации личности, являются его частью [1, с. 55–56]. Подчеркивая роль памяти в ходе идентификации индивида, А. Г. Васильев отмечает: «Идентичность укоренена в памяти, идентификация – одна из основных функций коллективной памяти» [2, с. 40]. Воздействуя на память о прошлом, мы напрямую влияем на идентичность, причем возможно не только видоизменять, трансформировать ее, но и разрушать.

В современном мире человек постоянно окружен потоками информации, которые он не в состоянии переработать в полном объеме. Количество информации, ее противо-

речивость и скорость подачи приводят к деградации когнитивных функций сознания, в том числе к разрушению памяти. С увеличением числа каналов информации происходит усложнение структуры исторической памяти, усиливается ее вариативность, что препятствует формированию целостного образа, тем самым разрушая социокультурную идентичность. В данных условиях «несогласованность основных информационных каналов и механизмов коллективной памяти приводит к эффекту разорванной памяти, крайним проявлением которой становится историческая амнезия – нежелание знать прошлое» [7, с. 43].

Несмотря на то что историческая память способна формироваться стихийно, в современных условиях разработка и совершенствование механизмов становления, сохранения целостного образа прошлого, активное отношение к нему должно быть приоритетной задачей для общества, в частности, для институтов образования. От успешности решения данной проблемы зависит уровень сформированности национальной идентичности как основы сознания и самосознания личности, так как историческая память создает условия для преемственности поколений. В этом свете представляется, что роль педагога в формировании исторической памяти и, как следствие, исторического сознания должны только возрастать.

Список литературы

1. Агафонов А. Ю. Понимание и память: сознание и бессознательное. URL: <http://andrey-agafonov.narod.ru/books/pp.htm>
2. Васильев А. Г. Культурная память/забвение и национальная идентичность: теоретические основания анализа // Культурная память в контексте формирования национальной идентичности России в XXI веке / отв. ред. Н. А. Кочеляева. М.: Совпадение, 2012.
3. Данилевский И. Н. Александр Невский. Парадоксы исторической памяти. URL: http://www.soluschristus.ru/biblioteka/obwaya_istoriya/aleksandr_nevskij_paradoksy_istoricheskoy_pamyati/
4. Каменская Р. А. Историческое сознание: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Волгоград, 1999.
5. Ким А. В. Понятие национальной идентичности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки: новые подходы и методы: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 26 апреля 2021 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 14–17 URL: <https://apni.ru/article/2250-ponyatie-natsionalnoj-identichnosti>
6. Мазур Л. Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. 2013. № 3 (117).
7. Мангейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. М., 1994.
8. Островская Т. Генеалогия исторической памяти белорусов в контексте образовательных практик. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17istoriya/557612-1-genealogiya-istoricheskoy-pamyati-belorusov-konteksteobrazovatelnih-praktik-tatyana-ostrovskaya-nuzhno-sebya-obmani.php/>
9. Панюков А. И. Историческое сознание: сущность, структура и тенденция развития, методологический анализ: дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1995.
10. Рикер П. Память, история, забвение. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2004.
11. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 2001.

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящается переходу к государственной итоговой аттестации по форматам демонстрационного экзамена WorldSkills. Стандарты WorldSkills – это своего рода принятая современная идеология развития профессионального образования. Переход к демонстрационному квалификационному экзамену стал сегодня не только современной формой представления результатов подготовки кадров, но и инновационной технологией оценки качества профессионального образования.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, среднее профессиональное образование, компетенция.

В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, который во многом определяется образованием. Роль образования в решении социально-экономического развития России заключается в создании условий для подготовки конкурентоспособной личности, способной воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны; формировании трудовых ресурсов для инновационной сферы [4]. В связи с этим для современного общества подготовка учащихся только к усвоению суммы разнообразных знаний по различным предметам представляется явно недостаточной. Те учащиеся, которые успешно усвоят учебную программу, научатся применять свои знания в знакомой ситуации, но не будут уметь самостоятельно приобретать и умело применять их на практике, генерировать новые идеи, творчески мыслить, – не смогут быть конкурентоспособными и рассчитывать на успех в информационном обществе XXI века.

В 2012 году Россия активно вступила в новую эпоху трансформации профессиональной подготовки и обучения кадров, приняв участие в чемпионатном движении по стандартам WorldSkills (WS) [<https://www.flickr.com/people/wsrussia/>]. В настоящий момент ведется активное изучение влияния стандартов WS на профессиональные образовательные стандарты, на материально-техническую базу, на взаимодействия с работодателями и мотивацию студентов к освоению профессиональных компетенций [2]. Таким образом возникает необходимость разработки технологий оценки получаемых результатов. Процедура оценки является мощным механизмом управления и планирования стратегических решений, что, несомненно, важно для общего развития любой системы, в том числе и системы профессионального образования.

Рассматривая инновационную технологию как совокупность приемов и методов, направленных на изучение, актуализацию и оптимизацию деятельности, в результате которой создаются и материализуются нововведения, вызывающие качественные изменения в различных сферах жизнедеятельности, ориентированные на рациональное использование материальных, экономических и социальных ресурсов, на наш взгляд, целесообразно с этой позиции рассмотреть такую инновационную технологию оценки качества профессионального образования как демонстрационный экзамен [1; 3].

Демонстрационный экзамен как инновационная технология оценки качества профессионального образования предусматривает:

- взаимовыгодное сотрудничество компаний и образовательных учреждений;
- организацию обучающего процесса подготовки, проведения и подтверждения квалификации обучающихся;
- подготовку наставников из числа работодателей, членов оценочной комиссии и администраторов.

Технология проведения демонстрационного экзамена и оценки квалификации разработана на основе европейского и финского опыта оценки и признания квалификаций работников компаний. Признание квалификации основывается на подтверждении работодателем и профессиональным сообществом ценности компетенций (опыта, знаний, умений) работника, сформированных в результате предшествующего обучения и профессиональной деятельности. Демонстрационный экзамен проводится с целью оценки и подтверждения квалификации кандидата, необходимой для выполнения работ в одной из областей трудовой деятельности. Чтобы полностью оценить компетенции во всех областях трудовой деятельности и в целом подтвердить квалификацию кандидата, демонстрационный экзамен проводится на рабочем месте поэтапно в течение достаточно продолжительного периода времени (от недели до месяца). Обучающийся демонстрирует на практике свои профессиональные навыки и мастерство, которое оценивают профессиональные эксперты и представители предприятий партнеров. Комплексный характер оценки кандидата складывается в ходе:

- предварительного собеседования с кандидатом и выявления имеющихся у него компетенций;
- собеседования по представленному портфолио в ходе обучения;
- обсуждений компетенций и критериев их оценки для подтверждения квалификации;
- собеседования по плану выполнения экзаменационного задания;
- наблюдения за выполнением производственного задания на рабочем месте;
- собеседования по результатам самооценки кандидата.

Демонстрационный экзамен – это форма выпускной оценки знаний и умений, обучающихся системы среднего профессионального образования, которая представляет собой совокупность элементов:

- воспроизводство реальных условий для презентации навыков и умений выпускников;
- экспертную оценку, в том числе заинтересованных работодателей, прошедших специальную подготовку;
- стандарты и требования выполнения экзамена должны соответствовать ФГОС по специальности и международному уровню.

Таким образом, оценка навыков, обучающихся посредством использования демонстрационного экзамена дает возможность приблизить содержание учебных дисциплин к основным видам деятельности будущей профессии. Целостно выстроенный образовательный процесс создает условия для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций. Это соответствует и требованиям ФГОС, и требованиям, предъявляемым рынком труда к выпускникам профессиональных образовательных учреждений.

Внедрение элементов WorldSkills в учебный процесс дает студентам возможность посмотреть на свою специальность изнутри и почувствовать свои возможности, определить соответствие профессиональных компетенций ФГОС СПО по специальности с ключевыми стандартами WorldSkills. Участие в профессиональных конкурсах и внедрение элементов

WorldSkills в учебный процесс предоставляют студенту возможность освоить профессиональные компетенции на рабочем месте или в ситуации, имитирующей трудовую среду, а также адаптироваться к реалиям современной трудовой деятельности.

В проведении демонстрационного экзамена участвуют все 85 субъектов Российской Федерации, он охватывает свыше 200 компетенций, более 5 тыс. площадок аккредитовано для его проведения. За все время применения демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в системе СПО начиная с 2017 года его сдали около 350 тыс. студентов и выпускников колледжей и техникумов. В 2021 году количество учащихся СПО, прошедших через такую форму оценки практических навыков, превысило 200 тыс. человек. 44 % экспертов, принявших участие в проведении демонстрационного экзамена, представляют около 7 тыс. российских компаний и предприятий. По планам на 2022 год демонстрационный экзамен сдадут уже 285 тыс. студентов по 280 специальностям.

Таким образом, создание условий для реализации международных стандартов подготовки специалистов является одним из инструментов повышения качества профессионального образования. Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills становится инновационной технологией независимой оценки качества профессионального образования.

Список литературы

1. Инновационные технологии в профессиональном образовании. URL: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-professionalnom-obrazovanii-3361314.html>
2. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования (Приказ Министерства просвещения РФ № 8 00 от 08.11.2021 г., зарегистрирован в Минюсте РФ 7 декабря 2021 г. № 66211).
3. Фишер Н. В. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-professionalnom-obrazovanii>
4. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов // Молодой ученый. № 5. 2013. С. 787–789. URL: <https://moluch.ru/archive/52/6950/>

Е. А. Муштавинская

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье дается обзор используемых методик, технологий и приемов для развития читательской грамотности. Особое внимание уделяется роли технологии критического мышления для ее формирования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, технология развития критического мышления.

Читательская грамотность является ключевой среди видов грамотности, которые оценивают международные сравнительные исследования, а также всероссийское исследование по модели PISA.

Исследования выявили, что проблемы, которые в разной степени испытывают подростки всех стран, связаны с читательской грамотностью. Под грамотностью чтения понимается способность человека к осмыслению письменных текстов, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества [4]. Читательские умения являются базовыми при формировании функциональной грамотности, поскольку в основе любого вида грамотности лежит извлечение информации из текста и переработка этой информации. Читательская грамотность проявляется при чтении и заключается в осознании непрерывных (сплошных) текстов, включая литературные тексты, а также понимании информации из многочисленных разнообразных текстовых или других источников – несплошных текстов. Важным является также умение обучающихся осуществлять эффективный поиск, сортировку и анализ информации большого объема, проводить поиск нужной информации при просмотре множественных источников; умение использовать при работе с текстом информацию из разных предметных областей [3].

Актуальным является вопрос: какой педагогический инструментальный способствует формированию и развитию читательской грамотности? При всем многообразии методических ресурсов, которые предлагаются учителю: пособий, методических рекомендаций, описания практик, – не существует специальной технологии или методики ее формирования. Можно выделить несколько направлений. Первая группа методик – предметные методики: опыт ученых и педагогов-словесников по работе с текстом. Например, методика Н. М. Свириной предлагает авторскую логику работы с текстом, состоящую из шести основных этапов. Особенностью этой методики является использование ее на сплошных, художественных и научно-популярных текстах [8]. Наиболее известным пособием в этом направлении является работа Н. Н. Сметанниковой, которая предлагает многообразие методических приемов работы с художественным текстом [9].

Второе направление – использование современных педагогических технологий, их приемов и стратегий для работы с отдельными составляющими читательской грамотности (анализ, синтез, интеграция и интерпретация информации, сравнение информации, полученной из разных источников, оценка достоверности текстов, интерпретация и обобщение информации из нескольких отличающихся (а иногда противоречащих по содержанию) источников) [3].

Анализ многочисленных пособий ученых и практик педагогов показал, что наиболее используемыми для развития читательской грамотности являются приемы и технологии развития критического мышления. Технология развития критического мышления более 25 лет используется в практике российской школы. Обзор статей и пособий по тематике формирования читательской грамотности показывает, что наиболее популярными стратегиями и приемами являются: метод INSERT, «Кластеры», «Фишбон» и другие. Так, Н. Н. Сметанникова для работы с текстом предлагает следующие приемы из ТРКМ: «Синквейн», таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал (З – Х – У)», «Граф-схемы Кольца Венна» и др. [6].

В работах Е. О. Галицких [1] популяризируются такие приемы и методы развития критического мышления, как «Чтение с остановками», INSERT, «Двухчастный дневник». В пособии «Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту для 5–9 классов» [2] авторы в разделе «Развиваем читательскую компетентность» предлагают известные и новые приемы работы с текстом, такие как «Тезис – аргумент», «Читательская конференция», «Совместный поиск», «Письмо по кругу» и др. Авторы проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» и популяризаторы этого проекта

в России, обобщившие его идеи и давшие ему название «Технология развития критического мышления» [6; 7], делают следующие акценты на возможности, которые дает технология при работе с текстом.

Технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с текстом. Особенность технологии (что следует из авторского названия) – работа с информацией – чтение и письмо. Различные приемы, касающиеся работы с информацией, организации работы в классе, группе, предложены авторами проекта – это «ключевые слова», работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала.

В читательской грамотности определены следующие компетенции: найти и извлечь информацию из текста, интерпретировать информацию из текста, осмыслить и оценить информацию из текста. Эти компетенции напрямую связаны с работой с информацией. А приемы технологии развития критического мышления позволяют сделать это в деятельностном формате. Технология развития критического мышления ставит своей целью развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.) [5], что напрямую связано с компетенциями, заявленными в функциональной (читательской) грамотности в формате PISA.

Список литературы

1. *Галицких Е. О.* Чтение с увлечением: мастерские житнетворчества: монография. Киров, 2016.
2. *Загашев И. О., Муштавинская И. В.* Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту. Программа метапредметного курса. 5–9 классы. М., 2021.
3. Информационно-методическая справка «Анализ выполнения диагностических работ в формате PISA». 2021. URL: <https://docs.google.com/document/d/1OATlkowY3qKTDxPvCt942DZ25Q4Jd-kP/edit>
4. *Ковалева Г. С., Красновский Э. А.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401>
5. Материалы проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления». М.: ИОО «Фонд Содействия», 1997.
6. Популяризация критического мышления: пособие / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. М., 1997.
7. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011.
8. *Свирина Н. М.* Свободное чтение с детьми: учебно-методическое пособие. СПб.: Омега, 2012.
9. *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баллас, 2013.

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. Статья знакомит с цифровой трансформацией в системе образования, анализом результатов исследований в формате PISA в Российской Федерации. Раскрываются возможности предмета «Информатика», направленные на формирование математической грамотности у обучающихся основной и средней школы.

Ключевые слова: информатика, математическая грамотность, цифровая компетентность.

В настоящее время цифровая трансформация обеспечивает фундаментальные преобразования во всех сферах жизни и деятельности человека. В концепции «Цифровая экономика» технологии становятся не только двигателем развития новых отраслей, но и обретают важные социальные роли, внося значимый вклад в решение проблем общества. Одним из приоритетных направлений преобразования современного общества – это информатизация образования. Педагогическая работа в цифровой открытой образовательной среде рассматривается на современном этапе как важнейшее направление инновационных изменений в образовании. Дальнейшее совершенствование модели цифровой образовательной среды каждой образовательной организации будет способствовать достижению качественно новых и социально востребованных образовательных результатов, овладению будущими гражданами «навыками жизни в цифровую эпоху». Активное внедрение информационных и коммуникационных технологий образования требует совершенствования методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм не только обучения, но и воспитания. Тем самым происходит решение задач по развитию личности учащегося в современном информационном обществе. Создаются методические системы обучения, ориентированные на развитие интеллектуального потенциала.

Распространение информационной культуры в обществе становится одной из основных социально-образовательных предпосылок трансформации общества. В настоящее время формирование цифровой компетентности является неотъемлемой частью требований к уровню образованности учащихся и вследствие этого повышением уровня различных видов функциональной грамотности и профессиональной компетентности. Актуализация формирования функциональной грамотности учащихся объясняется необходимостью общества в функционально грамотных людях, умеющих работать на результат, способных к определенным, социально значимым достижениям. Формирование функциональной грамотности – это условие становления динамичной и творческой, ответственной и конкурентоспособной личности.

Таким образом, в условиях модернизации системы образования роль учебного предмета «Информатика» возрастает и становится эффективным инструментом решения жизненно важных для людей задач и проблем. Ядром этого процесса выступает функциональная грамотность – способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний [2]. Поэтому одной из задач изучения информатики в современных школах – ориентация на развитие функциональной грамотности учащихся.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) является мониторинговым иссле-

дованием качества общего образования. Программа осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development). В исследовании изучается уровень сформированности читательской, математической, естественно-научной и финансовой грамотности обучающихся 15-летнего возраста.

В 2020 году 150 образовательных организаций Санкт-Петербурга участвовало в исследовании в формате PISA. Основными участниками стали учащиеся 9-х классов (70,3 %) и 10–11-х классов (25,7 %). Средние баллы по читательской, математической и естественно-научной грамотности учащихся были выше, чем по стране. Но в рейтинге по математической грамотности среди субъектов РФ Санкт-Петербург занял только 8-е место. 11,9 % учащихся получили ниже 2-го уровня грамотности, 70,9 % – 2–4-й уровни. И только 17,3 % – 5–6-й уровни. 630 баллов – максимальный результат, который продемонстрировали учащиеся ГБОУ гимназии № 261 Кировского района Санкт-Петербурга.

В соответствии с распоряжением Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 03.02.2021 № 212-р «Об организации проведения региональных диагностических работ в государственных общеобразовательных организациях Санкт-Петербурга, реализующих общеобразовательные программы» в 2021 году была разработана сотрудниками кафедры основного и среднего общего образования СПб АППО и проведена образовательными учреждениями региональная диагностическая работа (РДР) по функциональной грамотности в 6-х классах, цель проведения которой определена следующим образом: подготовка обучающихся к исследованию PISA-2021 и формирование общих подходов к оцениванию выполнения участниками оценочных процедур заданий по функциональной грамотности.

Ориентирами для разработки инструментария были материалы международного исследования PISA (концептуальные рамки, примеры заданий и результаты выполнения заданий российскими учащимися). При этом были использованы все отечественные инновационные разработки в этой области. В РДР приняло участие 32 786 обучающихся 6-х классов из 520 образовательных организаций 18 районов Санкт-Петербурга. Разработка спецификации измерительных материалов проводилась в рамках теории Evidence based assessment («оценка, основанная на доказательствах»). Указанный подход предполагает, что для каждой составляющей функциональной грамотности описывается, что должен продемонстрировать учащийся при выполнении конкретной задачи (какие знания и умения) и какие действия он должен осуществить [1].

Обучающие показали следующие результаты по математической грамотности:

- умение формулировать задание математически – 45,9 %;
- умение применять математический аппарат – 19,6 %;
- умение интегрировать полученный результат – 47,9 %.

Для сохранения полученных и улучшения последующих результатов по математической грамотности одним из эффективных способов является интеграция ситуационных задач математической направленности в курсе предмета «Информатика», так как преподавание двух предметов в школе обладает рядом преимуществ. Кроме того, исследования в 2020 и 2021 годах проводились в компьютерной форме, которая требовала от учащихся определенного уровня информационной культуры.

Информатика – «межпредметная» дисциплина в учебном плане образовательного учреждения. Предмет является эффективным инструментом в изучении других предметов. Но и знания учащегося в других предметных областях могут помочь на уроках информатики. Одним из ведущих предметов является математика: алгебра, геометрия, начала математического анализа и др. Одна из важнейших тем дисци-

плины – «Понятия», так как грамотная формулировка определения понятия, определение, в каком отношении находятся понятия, классификация понятий, необходимых при изучении математических дисциплин очень важно. Знакомство с существенными и несущественными свойствами понятия, объемом и содержанием понятия, а также умение выполнять действие подведения под понятие, которое может быть проиллюстрировано как на знакомых примерах из математики, так и на незнакомых, но специально изучаемых с целью пропедевтики знаний.

Первое знакомство учащихся с понятием графической формы алгоритма (блок-схемы) происходит при изучении раздела алгоритмизации. При составлении первых блок-схем учащиеся могут решать простейшие задания на составление алгоритмов, используя математический материал. Например, составить блок-схему для вычисления длины окружности или площади окружности по радиусу, а также площади или периметра помещения по форме прямоугольника (квадрата, трапеции) по его сторонам. Кроме того, рекомендуется задания на вычисление значения буквенного выражения при заданных значениях переменных. Выполнение такого типа заданий может стать одним из первых шагов на пути изучения одной из сложнейших тем предмета «Информатика» – «Программирование».

Одной из увлекательных тем является «Построение графиков и диаграмм» сначала в текстовом редакторе, а позже и в табличном процессоре. Используемые задачи из школьных учебников математики или банка заданий по математической грамотности ФГБНУ Института стратегии и развития образования Российской академии образования являются основой в заданиях на построение различного типа диаграмм.

Кроме того, знакомство с табличным процессором (например, Microsoft Excel или Openoffice Calc) позволяет предложить учащимся для решения ряд прикладных задач (подсчет стоимости покупки, составление сметы и т.п.), в которых возможно многократно менять данные в условии задачи.

Элементарные навыки деления «углом» необходимы при изучении перевода в различных системах счисления. Именно в данной теме существенны допущенные вычислительные ошибки. Активно повторяются свойства степеней и представление числа в стандартном виде, используются навыки быстрого рационального устного счета.

Подробное изучение различных способов решения логических задач (например, метод кругов Эйлера, табличный способ, с помощью графов), основанное на знании элементов теории множеств, дает возможность познакомиться с основными понятиями теории графов.

При изучении темы «Создание мультимедийных презентаций» учащиеся не только создают красочное сопровождение к различным математическим докладам и выступлениям, но и могут использовать изучаемый математический материал для создания презентаций: «Симметрия», «Признаки равенства треугольников», «Многогранники и тела вращения» и т.п.

Изучение возможностей табличного процессора дает возможность строить графики элементарных и кусочно-заданных функций.

В программе предмета «Информатика» посвящается достаточно большое количество часов разделу «Программирование». Но, к сожалению, у многих учащихся тема не вызывает положительных эмоций, потому что перед написанием кода программы задачу надо решить математически. Но данный раздел позволяет повторить целый ряд формул из физики, математики, химии, предлагая составить простейшие программы. Тем самым учащиеся по информатике закрепляют знания структуры программы, пунктуации языка программирования, формируется умение составлять линейные алгоритмы.

Параллельно происходит повторение формул по математике, прогрессий, перевод одних единиц измерения в другие, вычисление значений функций по формулам и т. д.

Теснейшая связь математики и информатики очевидна. Присутствие математических условий на уроках информатики дает повод задуматься о необходимости математических знаний для получения разностороннего образования и применение их в быту. А предмет «Информатика» дает возможность использования полученных знаний в новых условиях, способствует повышению уровня цифровой компетентности учащихся и формированию функциональной грамотности.

Список используемых методических приемов технологии развития критического мышления для перечисленных разделов предмета «Информатика» разнообразен: методы «Пятиэтапная стратегия создания текста», приемы «GAP-анализ», «Оценочное окно», «Пирамида понятий, или Пирамидная история», «Таблица Боба Эберля», «7W» и другие [4]. На первый план выходит готовность учителя к использованию в своей работе перечисленных методик и приемов [3].

Согласно ФГОС, вступающий в силу с 1 сентября 2022 года, требования к результатам освоения программ основного общего образования по учебным предметам «Математика», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология» с 5-го класса будут определяться как на базовом, так и на углубленном уровнях. Следовательно, возможности предмета в формировании математической грамотности возрастают [5]. Таким образом, необходимо переосмыслить методики работы и расширять возможности формирования математической грамотности на разных ступенях образования в современных российских школах.

Список литературы

1. Аналитическая справка (включая методические рекомендации) по результатам участия образовательных учреждений Санкт-Петербурга в исследовании по модели PISA. URL: <https://monitoring.spbcokoit.ru/procedure/1049/>.
2. Ахметова О.С. и др. Взаимосвязь информационной культуры и функциональной грамотности учащихся / О.С. Ахметова, С.А. Исаев, К.С. Бертаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4–4. С. 808–810.
3. Муштавинская И.В., Загашев И.О. Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту: методические рекомендации для организации занятий по метапредметному курсу в 9-м классе общеобразовательных организаций. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021.
4. Муштавинская И.В., Огорев А.С. Приемы работы с несплошным текстом на уроках и внеурочной деятельности в основной школе: возможности учебного предмета «информатика» // Цифровые технологии, наука и образование: теоретические и практические исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования, Санкт-Петербург, 09 июня 2021 года. СПб.: СПб АППО, 2021. С. 150–154.
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://base.garant.ru/401433920/>.

ОЖИДАНИЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ РФ ОТ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты опроса молодых учителей РФ, посвященного ожиданиям от системы дополнительного профессионального образования с целью выявления наиболее актуальных вопросов для данной категории педагогов.

Ключевые слова: молодой учитель, дополнительное профессиональное педагогическое образование, ожидания, непрерывное образование, повышение квалификации, сверхкрупный город, профессиональные дефициты.

Ведущее значение для современной системы образования (ее развитие, реакции на вызовы общества) имеют молодые учителя; те, кто только начинает свой педагогический путь, а значит, будет профессионально расти в условиях постоянных изменений. Однако остается актуальной проблема ухода молодых учителей из профессии в течение первых лет работы. Данное обстоятельство предопределяет особое внимание к молодым учителям не только со стороны администрации образовательных учреждений, но и со стороны системы дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО), а значит, эта система должна учитывать потребности молодых учителей для максимальной результативности процесса непрерывного образования.

Для анализа ожиданий молодых учителей от системы дополнительного профессионального педагогического образования был проведен опрос (через социальные сети). Цель опроса: выявление приоритетов в ожиданиях молодых учителей от системы ДППО. Всего в опросе приняли участие 270 молодых учителей из разных регионов РФ. Участие в опросе педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в крупнейших городах и небольших населенных пунктах, дает возможность представить общую картину ожиданий молодого учителя Российской Федерации от системы дополнительного профессионального образования.

Данные респондентов по стажу и месту проживания представлены в табл. 1.

Таблица 1

Стаж педагогической деятельности участников опроса

Вид населенного пункта (согласно Градостроительному кодексу РФ)	Общее количество респондентов, чел.	Количество респондентов со стажем работы менее 3 лет, %	Количество респондентов со стажем работы от 3 до 5 лет, %
Сверхкрупные города	78	51	27
Крупнейшие города	43	25	18
Крупные города	113	67	46
Большие города	21	10	11
Средние города	6	5	1
Малые города	9	6	3
Итого	270	164	106

Согласно приведенным данным, наибольшее количество молодых учителей (28,8%), принявших участие в данном опросе, проживают в сверхкрупных городах, которых

Российской Федерации всего два – Москва (11,4%) и Санкт-Петербург (17,4%). Такие показатели подтверждают и несомненное превалирование количества молодых учителей в сверхкрупных городах. Основную массу среди них, согласно исследованиям [2], составляют жители других населенных пунктов, выпускники столичных вузов, оставшиеся работать, либо выпускники учебных заведений других городов, приехавшие работать в сверхкрупные города, где есть возможность получения должности с хорошей педагогической нагрузкой, а в случае неудовлетворения работой – профессионального выбора.

Из 270 опрошенных 186 респондентов (68,8%) считают систему ДППО докучливой обязанностью, 84 респондента (31,2%) осознают необходимость процесса после-дипломного образования. Таким образом, отмечается негативное отношение к этому процессу у большинства молодых учителей. Приведем их высказывания относительно дополнительного профессионального образования: «Некогда, надо к урокам готовиться, а тут лишняя трата времени», «Надоело учиться в вузе, теперь все заново, и ведь нельзя на задних партах своими делами заниматься – то группой работаем, то парами», «Весь день за компьютером работаешь, потом полночи лекции слушать – сил нет».

На вопрос «Чего Вы ожидаете, начиная учебу на курсах повышения квалификации педагогов?» молодым учителям было предложено выбрать не более трех ответов, наиболее полно отражающих их ожидания. Далее ответы были проранжированы по популярности.

Необычных форм и методов работы, желательно интерактивных, ожидают 71%. Такая ситуация может быть связана с потребностью по-новому посмотреть на педагогический процесс, что может свидетельствовать о высокой степени мотивации к работе. Максимум пользы при минимуме усилий выбрали 57%. Соответственно, молодым учителям, только закончившим учебу, а часто и продолжающим ее (вуз после СПО, магистратура после бакалавриата и т.д.), дополнительная нагрузка, особенно в первые годы работы, когда нет накопленной методической базы и каждый проект урока приходится делать с нуля, создает проблему хронической нехватки времени при повышенной утомляемости, что приводит к стрессу и, как следствие, профессиональному выгоранию. С другой стороны, более половины респондентов, выбирая данный ответ, осознают необходимость ДППО и хотят получить от этого процесса максимальный результат, полезный как для профессионального, так и для личностного развития.

42% желают смены обстановки, возможности «вырваться» из школы, пусть и на один день в неделю, что вполне естественно для любого учителя, чей рабочий день с утра до позднего вечера 5–6 дней в неделю проходит в стенах школы. В такой ситуации даже опытному педагогу хочется «вырваться» на короткий срок, сменить вид деятельности. Соответственно, и молодые учителя, особенно в городе, где они живут не так давно, также выбирают возможность официально иметь право не появляться в школе раз в неделю, знакомиться с социокультурной и профессиональной инфраструктурой нового для них города (учреждения ДППО, передовые ОУ и открытые мероприятия, музеи и театры), прибавим к этому необходимость выезда из спальных районов в исторический центр, на что не всегда хватает времени. Кроме того, решается важнейшая задача знакомства с городом, так как любые передвижения требуют выстраивания маршрута с учетом текущей ситуации на дорогах.

Новые профессионально-полезные знакомства в процессе ДППО хотят завязать 28%, т.е. почти треть опрошенных. Такой результат можно объяснить желанием познакомиться с более опытными коллегами, к которым в случае необходимости можно обратиться за методической помощью, следовательно, иметь возможность не только формальных, но и неформальных форм непрерывного образования.

Всего 14 % респондентов ожидают от ДППО интересно проведенного времени, что может быть показателем высокой степени мотивации к повышению профессионального уровня и, как следствие, предъявляемых высоких требований к процессу ДППО лишь у небольшой части данной категории педагогов. Если рассматривать ответы в комплексе (респондентам предлагалось из пяти вариантов выбрать максимум три), выстраивается следующая ситуация (см. табл. 2.).

Таблица 2

Ожидания от ДППО в зависимости от стажа работы

Вариант ответа	Учителя 0–3 года стажа (164 чел.)	Учителя 3–5 лет стажа (106 чел.)
Максимум результата при минимуме усилий	88 чел. (53 %)	65 чел. (61,3 %)
Интересно проведенного времени	21 чел. (12,85)	15 чел. (14,1 %)
Необычных форм и методов работы, желательно интерактивных	120 чел. (73,1 %)	71 чел. (66,9 %)
Новых профессионально-полезных знакомств	44 чел. (26,8 %)	33 чел. (31,1 %)
Смены обстановки, возможности «вырваться» из школы, пусть и на один день в неделю	69 чел. (42 %)	46 чел. (43,3 %)

Соответственно, и для начинающих учителей, и для тех, кто уже имеет небольшой опыт работы, значимым в ДППО является то новое, что появляется в педагогической работе и что можно опробовать на себе через активную деятельность. Но для начавших педагогический путь этот пункт важнее (сравним в процентном соотношении), тогда как второй по значимости ответ «Максимум результата при минимуме усилий» выбирают чаще уже поработавшие педагоги, реально осознающие важность процесса ДППО, но испытывающие острый дефицит времени. Почти одинаково ценят педагоги возможность «вырваться» из стен школы и как смену деятельности, обстановки, и как способ выехать в другой район города. Профессионально полезные знакомства (опытные коллеги, методисты) и интересно проведенное время чуть важнее для педагогов со стажем, осознающих результативность неформального образования и значимость ДППО как процесса.

Однако сопоставление результатов в процентном соотношении в зависимости от стажа работы молодого учителя позволяет сделать вывод, что осознание важности ДППО в педагогической деятельности не приходит с опытом работы, а зависит от мотивации к педагогической деятельности. Рассмотрим ответы респондентов в зависимости от величины населенного пункта (см. табл. 3).

Таблица 3

Ожидания от ДППО в зависимости от населенного пункта, %

Вариант ответа	Вид населенного пункта					
	Сверхкрупные (78 респ.)	Крупнейшие (43 респ.)	Крупные (113 респ.)	Большие (21 респ.)	Средние (6 респ.)	Малые (9 респ.)
Максимум результата при минимуме усилий	55,1	58,1	58,4	57,1	66,6	44,4
Интересно проведенного времени	11,5	9,3	16,8	14,2	16,6	11,1

Вариант ответа	Вид населенного пункта					
	Сверхкрупные (78 респ.)	Крупнейшие (43 респ.)	Крупные (113 респ.)	Большие (21 респ.)	Средние (6 респ.)	Малые (9 респ.)
Новых профессионально-полезных знакомств	32	16,6	25,6	28,5	33,3	11,1
Смены обстановки, возможности «вырваться» из школы, пусть и на один день в неделю	44,8	39,5	38,9	47,6	50	55,5

Согласно приведенным данным, для учителей, проживающих в сверхкрупных, крупных, больших и малых городах, приоритетными являются необычные формы и методы работы. Тогда как учителя крупнейших и средних городов предпочитают получить максимально полезный результат, прикладывая при этом минимум усилий, т. е. мнения в данном вопросе разделились на две группы. При этом если взять параметр, который выбрали наименьшее количество учителей, то у всех категорий он одинаков – молодые учителя почти не ожидают от процесса ДППО интересно проведенного времени, будучи нацеленными не на процесс, а на результат. Кроме этого параметра жители малых городов меньше всего ожидают полезных знакомств, но такая ситуация весьма понятна: в населенном пункте, где проживает небольшое количество учителей, просто негде искать новые знакомства.

Если рассматривать выбор независимо от населенного пункта, а исходя из указанного значения всей системы ДППО (докучливая обязанность или осознанная необходимость, т. е. параметр, указывающий на мотивацию), то результат приведен в табл. 4.

Таблица 4

Выбор молодых учителей, в зависимости от отношения к ДППО

Вариант ответа	Количество выбранных ответов среди считающих ДППО докучливой обязанностью (из 186 респ.)	Количество выбранных ответов среди считающих ДППО осознанной необходимостью (из 84 респ.)
Максимум результата при минимуме усилий	112 чел. (60,2 %)	42 чел. (50 %)
Интересно проведенного времени	28 чел. (15,05 %)	9 чел. (10,7 %)
Необычных форм и методов работы, желательно интерактивных	126 чел. (67,7 %)	65 чел. (77,3 %)
Новых профессионально-полезных знакомств	52 чел. (27,9 %)	24 чел. (28,5 %)
Смены обстановки, возможности «вырваться» из школы, пусть и на один день в неделю	76 чел. (40,8 %)	38 чел. (45,2 %)

Абсолютным лидером среди предложенных при рассмотрении в зависимости от стажа, населенного пункта и отношения к ДППО является вариант ответа «Новые необычные формы и методы работы», т. е. молодые учителя стараются получить максимальную профессиональную пользу. Что подтверждается вторым по количеству голосов параметром «Максимум результата при минимуме усилий», где первичным остается результат (хоть и выраженный часто не в виде полученных компетенций, а в виде

заветного документа об окончании, необходимого для аттестации). На третьем месте «Смена обстановки...», на четвертом «Профессионально-полезные знакомства...». Примечательно, что ответ «Интересно проведенного времени» выбрало наименьшее количество респондентов, что снова возвращает нас к печальному пониманию приоритетности результата над процессом.

Подведем итоги проведенного исследования ожиданий молодых учителей от системы ДППО. Исходя из полученных данных, в процессе ДППО молодого учителя желательно акцентировать внимание на следующем:

1. Смена вектора приоритетности с результата на процесс, а, следовательно, для этого необходимы:

- интерактивные формы обучения (интересно проведенное время и новые необычные формы работы);
- андрагогические принципы – включение молодого учителя в сотрудничество в творческой группе – команде (профессионально-значимые знакомства); подключение опыта, пусть и весьма скромного; преобладание практики над теорией; исследовательская позиция (максимум результата).

2. Осмысление связи процесса постдипломного образования и поиска личностного смысла профессиональной деятельности молодого учителя, субъектная позиция молодого учителя, с целью реализации своих личностных, профессиональных качеств, творческого потенциала (осознанная необходимость ДППО).

3. Осознание, принятие и совершенствование себя как субъекта педагогической деятельности, определение перспективы своего личностного и профессионального роста, понимание собственных профессиональных дефицитов и их устранение через собственные резервы (максимум результата).

Список литературы

1. Глазырина А. В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.

2. Кутеева Н. Г. Профессиональное становление молодого учителя в процессе постдипломного образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 67. 2008. С. 397–400.

3. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию: монография / под науч. ред. А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2020.

4. Файн М. Б. Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала: 2020.

5. Федеральный проект «Учитель будущего». URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Nach_proekty/Tsos/fp-uchitel-budushchego.pdf

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ-НАСТАВНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы подготовки сотрудников, выступающих в качестве наставников молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы. Автор указывает на необходимость формирования профессиональных компетенций, необходимых для реализации функции наставничества. Рассмотрена авторская программа подготовки сопровождающих сотрудников.

Ключевые слова: сотрудники, наставничество, профессиональная социализация, молодые сотрудники, профессиональная компетентность сотрудников-наставников.

Высокая интенсивность служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы требует совершенствования процесса профессиональной социализации молодых сотрудников.

В последнее время внимание ученых-пенитенциаристов все чаще обращено к проблемам организации ввода в должность молодых специалистов, их адаптации к условиям служебной деятельности. По нашему мнению, в данном случае необходимо говорить о процессе профессиональной социализации молодых сотрудников, который имеет более широкое понятие и включает в себя как ввод в должность молодого специалиста, так и вопросы его адаптации к служебной деятельности. Следует пояснить, что под вводом в должность сотрудника подразумевается в первую очередь освоение им своей должностной (профессиональной) позиции. И главная роль в освоении должностной позиции отводится сформированным профессиональным компетенциям молодого сотрудника. Адаптация молодого сотрудника к служебной деятельности обеспечивается организованным специальным разноплановым сопровождением – психологическим, педагогическим, социальным и т. д.

Анализ феномена профессиональной социализации (И. В. Вачков, И. Н. Грызлова, Ю. В. Каблинова, Л. М. Митина, Л. В. Мурзагалина, Е. В. Самойлова и др.) молодых специалистов показал, что он включает в себя:

- профессионально-личностное становление и развитие молодого специалиста;
- процесс освоения молодым специалистом профессиональных ролей, норм и ценностей профессионального сообщества;
- процесс вхождения молодого специалиста в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта.

Исходя из анализа понятия профессиональной социализации молодого специалиста, становится очевидным необходимость организации процесса сопровождения, а значит, и подготовки сопровождающих специалистов. Вместе с тем остается актуальным и недостаточно научно обоснованным вопрос подготовки сотрудников, сопровождающих молодого специалиста на этапе его адаптации (наставников). Среди условий успешной профессиональной социализации молодого специалиста одним из основных представляется профессионально-педагогическая компетентность сопровождающего сотрудника, а ее формирование и является целью его подготовки (И. А. Зимняя, О. С. Ирба, О. А. Овсянникова, А. В. Хуторской). Таким образом, необходимо ответить на вопрос: какие компетенции образуют профессионально-педаго-

гическую компетентность сопровождающего сотрудника, как должен быть организован процесс подготовки сопровождающего сотрудника?

Подготовка сопровождающих сотрудников представляется одним из основных условий успешности профессиональной социализации молодых сотрудников. В целом основными условиями эффективности профессиональной социализации молодых сотрудников выступают следующие:

- организация социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников;
- организация обучения сотрудников-наставников социально-педагогическому сопровождению молодых сотрудников;
- сформированная социально-педагогическая среда исправительного учреждения [4; 5].

Основная роль в процессе профессиональной социализации молодых сотрудников отводится сопровождающему сотруднику – наставнику. Наставник – это высококвалифицированный специалист, обладающий способностью к трансляции своего профессионального опыта. Такая способность обеспечивается высоким уровнем профессионально-педагогических компетенций. Поэтому одним из условий эффективной профессиональной социализации молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы является организация обучения сотрудников-наставников социально-педагогическому сопровождению молодых сотрудников. Кроме того, нами выявлены некоторые требования к развитию профессионально-педагогической компетентности сопровождающего сотрудника.

В педагогических исследованиях достаточно часто рассматривается феномен профессионально-педагогической компетентности педагога (Э. Ф. Зеер, Г. С. Сухобская и др.) [1; 6]. Анализируя структуру профессионально-педагогической компетентности педагога, И. Г. Третьяк определяет профессионально-педагогическую компетентность как «интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения» [7].

Условия служебной деятельности сотрудников исправительных учреждений, их экстремальность и интенсивность зачастую не позволяют сотрудникам обучаться по таким узкоспециальным программам, как социально-педагогическое сопровождение молодых сотрудников. Поэтому, по нашему мнению, обучение наставников может быть организовано как самостоятельное, но под руководством наиболее опытного специалиста [1].

Для определения ключевых профессионально-педагогических компетенций наставника (сопровождающего сотрудника) нами была сформирована группа сотрудников-экспертов в количестве 11 человек (сотрудники аппарата управления УФСИН России по Республике Дагестан), которые являются наставниками согласно своим должностным инструкциям и обладают необходимым профессиональным опытом. В результате проведенного опроса по методу «мозгового штурма» нами были выявлены ключевые компетенции (табл. 1).

В соответствии с выявленными компетенциями нами была разработана программа подготовки сопровождающих сотрудников. Основным условием ее реализации выступает, как уже было указано выше, самостоятельная работа сотрудника-наставника под руководством наиболее опытного сотрудника. Целью реализации программы является совершенствование профессионально-педагогических компетенций сотрудников, осуществляющих социально-педагогическое сопровождение молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые компетенции сотрудников-наставников

Ключевая компетентность наставника	Характеристика компетенции
Личный профессионализм	Принятие ответственности за свою работу и работу подчиненных сотрудников, высокая профессиональная мотивация
Высокая результативность	Настойчивость, организация целенаправленной работы, эмоциональный контроль
Новаторство	Стремление к получению новых знаний, самокритичность, открытость критике, восприятие обратной связи
Способность принимать грамотные управленческие решения	Соблюдение профессиональных этических норм и правил, умение наблюдать, собирать информацию о сотрудниках и объективно ее оценивать, формулировать выводы, принимать решения и озвучивать их.
Способность выстраивать взаимоотношения	Умение устанавливать доверительные отношения, проявление толерантности, внимания и уважения, выстраивание служебных отношений
Коммуникативная компетентность	Нацеленность на взаимопонимание, учет индивидуальных особенностей, грамотность и четкость речи
Способность к мотивированию других	Умение создавать позитивный настрой, использование педагогических технологий для мотивации, индивидуальный подход
Способность к активизации развития сопровождаемых	Умение «транслировать» свой опыт, предоставление конструктивной обратной связи, использование педагогических технологий, трансляция профессиональной культуры, постепенное вовлечение сотрудника в самостоятельную работу через усложнение задач

Содержание обучения включает следующие темы:

- роль наставничества в уголовно-исполнительной системе;
- специфика социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников исправительных учреждений;
- составление плана наставничества и реализация программы социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников исправительных учреждений;
- теория компетентности и ее использование в процессе наставничества;
- оценка деятельности наставника;
- создание обратной связи в социально-педагогическом сопровождении;
- формирование служебного коллектива.

Программа рассчитана на самостоятельную работу сотрудника под руководством преподавателя (опытный сотрудник, имеющий квалификационное звание «мастер-наставник», обладающий навыками обучения). Обучающийся сотрудник знакомится с разными материалами и выполняет задания. Материалы могут быть различного характера: письменные, анимационные, интерактивные и т. д. Заданиями могут выступать различные разборы материалов, аналитические и развивающие задания, а также практические и экзаменационные задания. Для самостоятельной работы обучающегося важно, чтобы задания соответствовали содержанию обучения.

Одним из важных условий успешного освоения программы представляется достаточный уровень развития рефлексии у сотрудника-наставника. Поэтому необходимо провести диагностику на выявление уровня развития их рефлексии, иначе сотрудник

не сможет обучаться самостоятельно, а в условиях служебной деятельности иной вид обучения связан с отрывом от службы. Следует указать, что психологическая подготовка наставников как составная часть всей подготовки, является дополнительным видом работы для психологической службы учреждений уголовно-исполнительной системы.

Для оценки уровня рефлексии мы предлагаем основываться на модели, предложенной А. В. Карповым (табл. 2) [3].

Таблица 2

Уровни рефлексии (по А. В. Карпову)

Уровень рефлексии	Содержание
1-й уровень	Рефлексивная оценка личностью актуальной ситуации, своих мыслей и чувств в соответствии с ситуацией, а также оценку поведения других людей
2-й уровень	Построение субъектом суждений относительно того, что чувствовал другой человек в той же или аналогичной ситуации, что он думал о ситуации и самом субъекте
3-й уровень	Представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе

Для диагностической оценки следует использовать «Методику диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова, тест на рефлексию)», предназначенную для определения уровня развития рефлексии у личности [3].

В процессе реализации программы руководитель все задания сопровождает четкими инструкциями, а также по мере необходимости консультирует обучающихся по вопросам выполнения заданий. Самостоятельная работа наставников может быть расширена до коллективных проектов. Например, организация обучения сразу нескольких наставников, коллективное обсуждение проблем, выработка коллективных решений. В этом случае важно участие руководителя обучения в коллективном проекте. Одним из таких заданий может быть распространение обучающимся полученной им информации среди своих коллег и обсуждение в ходе тематических бесед. Кроме того, содержание обучения представляет собой самостоятельное рассмотрение обучающимся сотрудником необходимых материалов, написание различных эссе, а также проведение самодиагностики и самообследования. Так, например, в качестве задания по составлению эссе предлагается рассмотреть типы наставников, оценить, к какому типу себя относит обучающийся, и описать свой тип с учетом специфики профессиональной деятельности, а также описать 2–3 ситуации, в которых он выступал с разных позиций.

Несмотря на условие самостоятельного освоения обучающимся представленной программы, она носит комплексный характер. В содержании программы присутствуют компоненты диагностики, психологического сопровождения, самообследования. Кроме того, четко определена роль руководителя обучения. Следует отметить, что обучающийся осваивает программу без отрыва от службы, а содержание программы соответствует всем заявленным компетенциям сотрудников-наставников.

Реализация программы подготовки сотрудников-наставников в условиях служебной деятельности показала свою эффективность. Сотрудники, прошедшие подготовку по программе, в дальнейшем отмечают, что период социализации сопровождаемых сотрудников может быть сокращен до трех-четырех месяцев. Поскольку программа была

реализована в УФСИН России по Республике Дагестан, то представляется перспективным дополнением, доработка и ее реализация в других территориальных органах ФСИН России.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург, 2015.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Карнов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
4. Поляков А.В. Профессиональная социализация молодых сотрудников исправительных учреждений: компетентностный подход // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 68.
5. Поляков А.В., Вилкова А.В. Социально-педагогическая среда коллектива сотрудников исправительного учреждения: сущность, специфика, условия формирования // Перспективы науки. 2019. № 1 (112). С. 114–119.
6. Сухобская Г.С., Николаева А.В. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов. Якутск, 2003.
7. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2015. № 4 (9). С. 130–132.

Е. А. Пономарева

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования социально-экономических компетенций обучающихся. Выделены критерии социально-экономических компетенций экологической культуры учащихся (знания, осознание, опыт). Описываются примеры использования ресурсов цифровой образовательной среды в школе для формирования социально-экономических компетенций экологической культуры учащихся.

Ключевые слова: экологическая культура, социально-экономическая компетенция, цифровая образовательная среда.

Экологическая культура – это термин, получивший широкое распространение во второй половине XX века. Его появление связано с необходимостью изменения мировоззрения людей в связи с радикальной трансформацией биосферы. Эта трансформация создала угрозу существования всего человечества. Масштабные угрозы требуют принятия мер не только на уровне правительств и крупных производителей – ответственность за любые действия ложится на каждого человека. «Экологическая культура – система знаний и умений, ценностей, личностных ориентаций человека в области науки, искусства, верований, обычаев и традиций, а также активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды» [1]. Экологическая культура – это целостность, включающая следующие составляющие:

- экологические знания (естественно-научные, социогуманитарные, технические и др.);
- экологическое мышление (способность установления причинно-следственных, вероятностных, прогностических и других видов связей);
- экологически оправданное поведение, характеризуемое переходом экологических знаний, экологического мышления в повседневную норму поступка;
- культура чувств – моральный «резонанс», сочувствие, переживание, благоговение перед жизнью (по А. Швейцеру) (С. В. Алексеев) [2].

Под компетенцией понимается «возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» (С. Е. Шишова, И. В. Агапова) [5]; внутренние, потенциальные, психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы действий, а также системы отношений [6]; способность применять знания, умения, отношения и опыт в стандартных и нестандартных ситуациях (Г. К. Селевко) [4].

К социально-экономическим компетенциям экологической культуры учащихся относят (рис. 1):

- знание классификации природных ресурсов, основ концепции устойчивого развития, обращения с отходами, основ рационального природопользования: экономии и оптимизации использования ограниченных ресурсов, природо-, энерго- и материалосберегающих технологиях;
- осознание масштабов влияния общества на окружающую природу, необходимости изменения потребностей от объема разведанных природных ресурсов, необходимости сохранения стабильности социальных и культурных систем;
- опыт применения всего вышеперечисленного в повседневной жизни.



Рис. 1. Социально-экологические компетенции экологической культуры

Современный этап развития общества ставит перед образованием ряд задач по формированию социально-экономических компетенций экологической культуры. Важно учитывать, что этот процесс происходит в условиях цифровой образовательной среды. Для детей поколений Z и Альфа, которые не могут представить себе жизнь без мобильного интернета и гаджетов, не существует границ между цифровым и реальным мирами. Современные «цифровые» дети используют любую возможность, чтобы

подключиться к информационному потоку. Учитель, грамотно применяя имеющиеся цифровые технологии для обучения, сможет повысить эффективность формирования в том числе и социально-экономических компетенций экологической культуры, поможет обучающемуся диагностировать его индивидуальные особенности и на этой основе воспитывать у него стремление к экологически осознанному поведению (рис. 2). Ведь школьный возраст – важнейший этап развития личности человека. Сегодняшний школьник – активный гражданин страны завтра: специалист, политик, родитель, это те, кто сегодня, каждый на своем месте, строят экологическое будущее своего города, страны и планеты. Кроме того, современные школьники – активные молодые люди, воспринимающие знания как руководство к действию [4].



Рис. 2. Формирование экологической культуры школьника

Настоящая экологическая ситуация в мире обуславливает значимость процесса формирования социально-экономических компетенций экологической культуры, и система образования является неотъемлемой составляющей частью этого процесса. Выпускник школы, имеющий сформированные основы социально-экономических компетенций экологической культуры, будет способен понимать и анализировать широкий круг социально-, эколого-, экономических вопросов собственной деятельности и объективно оценивать последствия принимаемых решений на окружающую природу.

Как считают ученые М. В. Ивина, А. В. Костина, М. Т. Слинкина, М. Н. Трумина, сущность социально-экономической компетентности заключена в развитии у индивида такого поведения, когда все его навыки, относящиеся к области экономических отношений, становятся автоматизированными, и он получает возможности к гибкому изменению своего поведения при любой возникающей ситуации. Социально-экономическая компетентность может обеспечивать развитие экономических качеств у личности, а они становятся нужны при социализации его личности.

Образовательное пространство учреждения, хорошо оснащенное цифровым оборудованием и располагающее педагогическими кадрами, умеющими его применять, предполагает, что полученные знания для формирования социально-экономических компетенций экологической культуры ученики сразу применяют на практике. Например, в Частном общеобразовательном учреждении «Газпром школа Санкт-Петербург» при изучении тем на уроках географии, биологии, на внеурочной деятельности по химии, физике, финансовой грамотности, во время проведения мероприятий и на занятиях центра дополнительного образования по темам, сопряженным с экологией и позволяющим сформировать социально-экономические компетенции экологической культуры, применяют цифровое оборудование следующим образом: выучили учащиеся понятие географических координат – сразу внесли их в программу Orbitron 3.71 для работы с робото-техническим комплексом LEX и определили свой или любой другой город на

электронной карте и космические спутники, проходящие над этой территорией, а затем смогли сопоставить с основными мировыми центрами экологического загрязнения или картами миграций населения. Начиная с 5-го класса, осваивая данный комплекс, учащиеся постепенно учатся принимать сигналы с метеорологических спутников и уже на практических работах по теме «Климат» в 7-м классе следят за перемещением циклонов, принимая и обрабатывая данные со спутников НООА по радиоканалам УКВ частот (137 МГц), и прогнозируют возможные пути переноса загрязняющих веществ и последствия для населения. В 8-м классе учащиеся осваивают инженерный конструктор «Link2Space» для работы с космическими снимками и геопространственными данными. Осуществляют прием спутниковой информации, производят ее настройку и прием на нее данных с пролетающих метеоспутников серий Метеор-М № 2, NOAA, MetOp, FengYun-3 по радиоканалам L-диапазона частот в режиме реального времени, а затем проводят обработку и анализ принятых изображений Земли из космоса. Снимки, полученные с Роботизированного аппаратно-программного комплекса «Расторопша», ученики 7-го класса используют для изучения поверхностного стока рек.

Оснащение классов цифровым оборудованием для просмотра видео, а именно экранами системы «Киномакс», позволяет визуализировать знания о природных комплексах и совершать прогулки по природным зонам при изучении тем в 5–8-х классах, что является важным инструментом для формирования личности с гуманным отношением ко всему живому, показывающим взаимосвязь всех процессов, протекающих на планете Земля. Просматривая видеофрагменты, иллюстрирующие любое изучаемое явление, ученики становятся свидетелями происходящего на экране. Благодаря цифровизации образования, учащиеся могут не только узнать о существовании различных процессов, объектов и явлений, но и увидеть конкретные примеры, не выходя из класса. Например, попасть на любой географический объект, рассчитать, проложить и пройти именно его интересующий маршрут для исследования в Google Earth или проследить влияние антропогенной деятельности на окружающую среду, отслеживая изменения лесистости и разрастание городов при рассмотрении самостоятельно полученных космических снимков. Далее учащиеся на основе самостоятельно полученных данных могут проводить различные формы творческих, практических, проектных, исследовательских работ. Кабинет, оснащенный системой «Киномакс», комплектом интерактивной доски SMARTBoard и мобильной мебелью, позволяет в течение урока изменять пространство кабинета в соответствии с целями занятия.

На уроках в 5-м классе по теме «Земля – планета Солнечной системы» можно переместиться в космическое пространство в нашем планетарии и поразмышлять над влиянием хозяйственной деятельности, например на истончение озонового слоя. Там же, с 7-ми классами, изучая тему «Города», есть возможность изучить образовательный контент о засвечивании ночного неба искусственными источниками освещения, свет которых рассеивается в нижних слоях атмосферы, изменяя биоритмы живых существ, приводя к гибели некоторых из них, еще раз убеждаясь в социально-экономических последствиях действий населения планеты Земля. Важно отметить, что эффективность формирования социально-экономических компетенций экологической культуры зависит от выбора форм организации обучения, например, таких, как практические работы, экскурсии, полевые практики. Специальные компьютеры для работы в полевых условиях позволяют учителю и ученикам без опаски проводить исследования на территории школы и сравнивать полученные данные в кабинетных и полевых условиях. Следует отметить еще один аспект возможностей цифровизации образования. В большинстве современных городских школ нет специально оборудованных площадок для прове-

дения практических работ. Имеющееся цифровое оборудование позволяет имитировать и моделировать проведение практических работ, экскурсий, полевых практик. При выполнении практических заданий создаются условия максимальной дифференциации заданий, осуществления индивидуализации обучения, происходит интеграция учебных дисциплин. Учащиеся убеждаются в междисциплинарных связях разных изучаемых предметов и понимают значение полученных знаний в реальной жизни, сопоставляют, анализируют, предугадывают результат и делают выводы самостоятельно.

Данные, которые позволяют использовать цифровое оборудование школ, безусловно расширяют возможности современного образования и позволяют ученикам: закрепить знания о классификации природных ресурсов и основах концепций устойчивого развития и обращения с отходами; расширить осведомленность в вопросах рационального природопользования; ощутить и осознать глобализацию происходящих процессов и масштабов влияния общества на окружающую природу, необходимости сохранения стабильности социальных и культурных систем, а также экологизации экономических систем; получить опыт применения в смоделированных ситуациях реальной повседневной жизни.

Эта работа способствует созданию живого интереса у детей к решению «взрослых задач», связанных с экологией, и тем самым помогает формированию социально-экономических компетенций экологической культуры учащихся в условиях цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. *Алексеев С. В.* Размышления о модели «образование в интересах устойчивого развития – через культуру» // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2021. Т. 2. № 1. URL: <http://ecopoiesis.ru>
2. *Алексеев С. В.* Педагогика окружающей среды и устойчивого развития: теория и практика: монография / С. В. Алексеев, Н. И. Корякина, Е. А. Рипачева; под общ. ред. С. В. Алексеева. СПб.: СПб АППО, 2015.
3. *Алексеев С. В.* Цели устойчивого развития: глазами петербуржцев. Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования» 2020. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tseli-ustoychivogo-razvitiya-glazami-peterburzhtsev/viewer/>
4. *Антипина Л. Б.* Компетентностный подход в реализации образовательного процесса // Методист. 2010. № 2. С. 39–44.
5. *Быстрова Н. В., Казначеева С. Н., Госельбах О. И.* Формирование социально-экономической компетенции у студентов ВУЗа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialno-ekonomicheskoy-kompetentsii-u-studentov-vuza>
6. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 23.

ПРОБЛЕМА РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И ШКОЛЬНИКОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ

Аннотация. В статье выполнена попытка изучения отношения педагогов и школьников к радиационной безопасности как экологической проблеме. Полученные результаты позволяют сформировать модуль вопросов и кейсов по радиационной безопасности в методике обучения ОБЖ: содержание одного кейса представлено в статье.

Ключевые слова: радиация, атомная энергия, радиофобия, радиационная безопасность (РБ), радиоэкология, риск, социальная экология.

Альберт Эйнштейн когда-то сказал: «Мы должны донести факты об атомной энергии до каждой деревни...» По сути дела, эта цитата может служить эпиграфом экологического образования в области РБ. Результаты ряда исследований [3; 4; 9] показывают, что радиация воспринимается народонаселением как одна из самых внушительных опасностей для жизни и здоровья человека. Тем не менее общественное беспокойство не активизирует массовую потребность к этой экологической проблеме. Истинный уровень знаний населения, безусловно, недостаточен ни для грамотных действий в экстремальной радиационной ситуации, ни для безопасного поведения в повседневной жизни. В то же время установлено, что хорошо информированные в области радиационной тематики категории населения заметно чаще остальных высказываются в поддержку развития атомной промышленности как перспективного направления энергетики, применению радиации в медицине, экспериментальной физике, биологии, металлургии и др. [5].

В 2004 году Генеральная конференция МАГАТЭ в резолюции GC(48)/RES/13. Е признала, что сохранение и укрепление ядерных знаний и обеспечение наличия грамотных кадров имеют жизненно необходимое значение для всех аспектов деятельности человека, относящейся к постоянному и более широкому безопасному и надежному применению всех ядерных технологий в мирных целях. В настоящей резолюции содержалось обращение при условии наличия ресурсов продолжать укреплять его текущие и запланированные усилия в этой области, признавая потребность сфокусированного и консолидированного подхода, проводить консультации с государствами – членами и другими международными организациями, учитывать итоги соответствующих международных совещаний в ведущейся разработке всеобъемлющей стратегии МАГАТЭ по всем аспектам сбережения и укрепления ядерных знаний, и дальше повышать уровень осведомленности о его действиях по сохранению и укреплению ядерных знаний [6].

Особенную значимость радиоэкологические знания играют для подрастающего поколения – поколения, жизнь которого будет сопряжена с широким применением атомной энергетики с учетом экологобезопасных условий. Президентом России В. В. Путиным на Втором заседании саммита G20 (Группы двадцати) «Изменение климата и окружающая среда» (31.10.2021) было отмечено, что, по оценке мировых экспертов, наша страна по процессу глобальной декарбонизации находится среди лидеров. В течение 20 последних лет ежегодно происходит снижение углеродного следа нашей экономики. Снижение идет на 2,7% в среднем, что больше, чем в мире

в целом и чем в семи странах, обладающих крупнейшими экономиками в мире (G7). В. В. Путин выразил надежду на долгосрочные планы со всеми заинтересованными лидерами иностранных государств, объективно учитывать разные виды генерации и оставляемый ими углеродный след. Он также напомнил, что солнечная энергетика оставляет углеродный след в 4 раза больше, чем атомная. Далее в своем выступлении В. В. Путин предложил реализовывать долгосрочные планы на принципах технологической нейтральности [2].

Величайшим ученым современности Стивеном Хокингом при обращении к молодежи было отмечено, что молодежь будущего будет больше зависеть от науки и технологий, чем предыдущие поколения. Наука станет частью их обычной жизни, что в итоге приведет к обладанию научными знаниями более глубокими чем раньше [10].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обращают внимание на формирование радиационной безопасности учащихся в курсах физики, биологии и ОБЖ. Методика указанных подходов представлена в исследованиях Е. В. Романова [8], Ю. Н. Титовой [11].

В пособии «Дидактические игры по экологии» [1] предложена игра «Радиофобия или радиоэкология? Энергетика: вчера, сегодня, завтра», раскрывающая экологическую сущность проблемы радиационной безопасности. Авторами представлены результаты анкетирования учащихся 8–9-х классов, студентов вузов и колледжей, учителей школ в 1990–1991 гг. Анализ результатов показал достаточно низкий уровень информированности респондентов о проблемах радиационного состояния биосферы. Многие, включая учителей естественно-научного цикла, не знают, что представляет собой естественный фон нашей планеты, из чего он складывается, что такое радоновая проблема и др. Ответственным за основной вклад в искусственный фон планеты 89 % учащихся, 77 % студентов и 82 % учителей называли ядерную энергетику; на самом деле примерно 99 % в искусственный фон планеты дает медицинское обслуживание.

Аналогичные тенденции и закономерности были обнаружены при проведении анкетирования «Опасность предполагаемая и реальная» в США [7].

На начальном этапе нашего исследования по формированию радиационной безопасности школьников проведено изучение отношения педагогов и школьников к радиационной экологической проблеме, радиофобии как социального явления.

Изучение проводилось в формате гугл-анкетирования. Выборка составила 179 человек: педагогов – 26,3 %, школьников и студентов – 73,7 %. На вопросы гугл-анкеты получены следующие результаты (см. рис. 1–3).

7. Каково Ваше отношение к атомной энергетике?

179 ответов

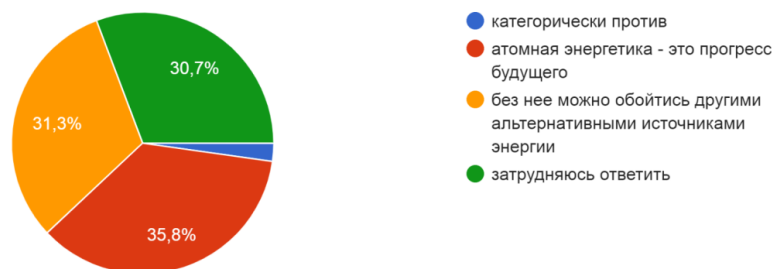


Рис. 1. Каково Ваше отношение к атомной энергетике?

35,8 % респондентов отметили перспективность атомной энергетики, а 30,7 % затруднились определить свою точку зрения к данному вопросу.

8. Если бы возникла возможность посетить Чернобыльскую АЭС (ЧАЭС) или АЭС в Японии (Фукусиму), где произошли аварии, Ваши действия?

179 ответов



Рис. 2. Если бы возникла возможность посетить Чернобыльскую АЭС (ЧАЭС) или АЭС в Японии (Фукусиму), где произошли аварии, Ваши действия?

Опасность посещения атомной электростанции отметили 35,2 %, и 28,5 % затруднились ответить на этот вопрос.

9. Умеете ли Вы измерять уровень радиации с помощью дозиметра?

179 ответов

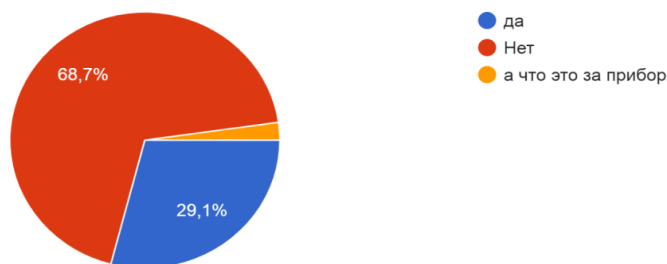


Рис. 3. Умеете ли Вы измерять уровень радиации с помощью дозиметра?

68,7 % респондентов не имеют навыка измерения уровня радиации с помощью элементарного бытового дозиметра.

Отмеченные результаты подтверждают достаточно низкий уровень знаний и умений школьников в области радиационной безопасности.

А что думают педагоги? Мнение педагогов отличается от мнения школьников: 56,8 % респондентов отметили перспективность атомной энергетики, а 18,3 % затруднились определить свою точку зрения к данному вопросу. Навыками измерения радиоактивного излучения владеют 45 % респондентов, а 3 % участников опроса подтвердили наличие дома дозиметра.

В методике обучения ОБЖ предлагается учебный модуль по радиационной безопасности, включающий ряд проблемных вопросов, например:

1. Проблема радиационной безопасности.
2. Радиационная обстановка в России и мире.
3. Практикум, по оценке уровней радиации.

Для решения проблемы формирования практико-ориентированных компетенций при изучении вопросов радиационной безопасности, на наш взгляд, уместно использование элементов педагогической кейс-технологии (решения ситуационных задач), например: ситуационная задача: «Трое героев спасли мир».

Ситуационная задача может быть использована при работе со школьниками старшей возрастной группы. Целью данной ситуационной задачи является формирование правил поведения школьников в повседневной жизни. Прогнозируемый результат ориентирован на осмысление учащимися вариантов преодоления трудностей и стремлению к достижению поставленного результата.

В ночь на 26 апреля 1986 года произошла катастрофа на Чернобыльской АЭС, ветер разнес радиоактивное облако на большое расстояние, и оно подвергло заражению много стран. В первые дни и месяцы после трагедии умерли 28 человек. Лучевая болезнь выявлена у 134 человек. В дальнейшем, как сообщают отдельные исследователи, жертвами радиации стали еще приблизительно четыре тысячи человек. В результате катастрофы на зараженной территории жили или живут приблизительно 400 тыс. человек.

После трагедии прошло 36 лет, однако события тех дней до сих пор ужасают. Чрезвычайная ситуация на ЧАЭС застала всех врасплох. Как реагировать на катастрофу такого масштаба, никто не знал. Системы, которая отслеживала бы в реальном времени информацию о радиационном фоне, в стране не существовало.

Несколько суток спустя после трагедии выяснилось, что активная зона разрушенного реактора все еще плавится и медленно прожигает железобетонную плиту. А под плитой находится большая емкость с водой. В любой момент расплавленный металл мог соприкоснуться с водой, случился бы большой выброс радиации – в воздух должны были попасть десятки тонн ядерного топлива. Последствия трудно вообразить, но эксперты считают, что заражена была бы значительная часть Европы. Чтобы освободить резервуар от воды, необходимо было любым способом добраться до запорных клапанов и открыть их. Вызвались три водолаза: Алексей Ананенко, Валерий Беспалов и Борис Баранов. Они знали, что, скорее всего, не вернутся и погибнут, но все равно пошли к реактору – по колено в радиоактивной воде – и осушили резервуар. Зная, что идут на верную смерть, эти мужественные люди попросили позаботиться о своих семьях после их гибели.

Но героям посчастливилось выжить! Они взяли с собой шесть приборов дозиметрического контроля и постоянно сравнивали показания приборов – так они сумели обойти самые радиационно опасные участки, никто не получил критичной дозы. Теоретические знания и практические умения помогли им выбраться из этой трудной ситуации.

Использование элементов кейс-технологий на уроке будет способствовать актуализации и совершенствованию знаний учащихся о правилах поведения и действиях населения при радиационных авариях и радиоактивном загрязнении местности. При этом продолжается формирование практико-ориентированных компетенций: быстро моделировать собственное поведение в различных условиях; применять, пополнять и систематизировать собственные знания; умения грамотного поведения в условиях радиационной аварии.

Список литературы

1. *Алексеев С. В., Груздева Н. В., Тарасов С. В.* Дидактические игры по экологии / под ред. И. Ю. Алексашиной, С. В. Алексеева. СПб.: СПбУПМ, 1992.
2. Второе заседание саммита «Группы двадцати». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/67044>

3. *Зеленцова С. А., Архангельская Г. В., Храмцов Е. В., Библин А. М., Ахматдинов Р. Р.* Отношение жителей Ленинградской области и города Сосновый Бор к экологической обстановке и вопросам радиационной безопасности в местах проживания // Социология медицины. 2019. № 7. С. 17–22.
4. *Кроз М. В., Липатов С. А., Чинкина О. В.* Особенности восприятия риска радиационного воздействия специалистами и неспециалистами в области атомной энергетики // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 59–66.
5. *Маргулис У. Я.* Атомная энергия и радиационная безопасность. М.: Энергоатомиздат, 1988.
6. МАГАТЭ. URL: <https://www.iaea.org/ru/publications/search/type/safety-reports-series/year/2021>
7. Радиация. Дозы, эффекты, риск / пер. с англ. Ю. А. Банникова. М.: Мир, 1990.
8. *Романов Е. В.* Изучение вопросов радиационной экологии и безопасности в курсе биологии средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
9. *Соколов Н. В., Библин А. М., Ретин Л. В., Рехтина Л. С.* Проблемы риск-коммуникации при обеспечении радиационной безопасности: представление о радиации и атомной отрасли в массовом сознании по результатам социологических исследований в Санкт-Петербурге, Ленинградской и Мурманской областях // Радиационная гигиена. 2017. Т. 10. № 3. С. 45–56.
10. *Хокинг С.* Краткие ответы на большие вопросы / пер. с англ. С. Бавина. М.: Эксмо, 2019.
11. *Титова Ю. Н.* Радиация и человек в курсах физики профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.

А. А. Ратникова

ЛИЧНОСТНАЯ УСПЕШНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье предложено определение понятия личностной успешности учащегося. Обозначены противоречия, обосновывающие актуальность исследования проблемы личностной успешности учащихся. Автором сделан вывод о возможности решения проблем путем развития системы дополнительного образования и вовлечения в нее учеников средней школы.

Ключевые слова: личностная успешность, учащийся, проблема исследования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего образования обозначена важность «создания условий для развития и самореализации обучающихся, для формирования здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни обучающихся», об ориентированности на становление личностных характеристик выпускника средней школы [22].

Таким образом, в современном российском образовании важное место занимает личностный подход к организации учебного и воспитательного процесса. Рассматривая его сущность, С. М. Гульянц опирается на мнение В. В. Серикова, связывавшего его с реализацией принципа уважения прав ребенка и достоинств его личности, в том числе на собственный выбор образовательного маршрута; с созданием образовательной системы, способствовавшей развитию личности путем создания возможности для

самоутверждения школьников в процессе обучения путем намеренного создания учебной, познавательной ситуации, активизирующей ученика для его саморазвития, дающую ощущение собственной значимости [5]. Успешность учащегося рассматривается как один из показателей его самореализации наряду с востребованностью и продуктивностью [12]. Закономерен вывод, что личностная успешность учащегося связана с реализацией личностного подхода, нашедшего отражение в парадигме современного российского образования. И достижение успеха невозможно без самореализации ученика.

Исследование понятий «личностная успешность» и «личностная успешность учащегося» с различных точек зрения (психологической, социологической, педагогической) позволил нам ранее обобщить толкование понятия. Этот междисциплинарный феномен можно трактовать следующим образом: результат деятельности ученика как субъекта образовательного процесса, связанной с выполнением им различных учебных задач, поставленных педагогом, наставником или им самим, приводящей к положительному результату в течение длительного времени; сопровождается сильными эмоциональными переживаниями радости; возникает как удовлетворение от совпадения целей обучения, самообучения или саморазвития с достигнутыми результатами; связан с получением признания в среде сверстников, т.е. коллектива обучающихся и окружающих; зависит от умения преодолевать трудности, наличия волевого усилия, стремления к обучению и саморазвитию [17].

Дальнейшее изучение понятия позволило дополнить характеристику личностной успешности учащегося ее зависимостью от исторической эпохи и географического положения региона, национального фактора, убеждений и ценностей личности [18; 9; 15], ассоциативной связью с гармоничным развитием учеников по разным направлениям (социально-коммуникативное, познавательно-речевое, физическое воспитание, эстетическое) и связан с признанием достижений со стороны окружающих [4].

Представляется, что проблема личностной успешности учащихся актуальна вследствие наличия ряда противоречий. Прежде всего в поисках противоречий определим требования общества и государства по данному вопросу. Резюмируя тексты нормативных документов, можно увидеть, что целью российского образования на современном этапе является создание условий для личностного роста каждого из учеников, их развитие по разным направлениям учебной деятельности, на их саморазвитие и самореализацию, достигаемую с помощью построения образовательного процесса с учетом индивидуальных личностных особенностей, интересов и потребностей детей и подростков [13; 14].

Есть данные исследований, согласно которым старшие подростки ставят на первый план такие критерии успеха, как достижение поставленных целей, счастье в семейной жизни и в дружбе, отдельные достижения в какой-либо сфере и лишь затем материальный достаток, а модель успеха в ее восприятии подростками отличается в зависимости от представлений личности, носит индивидуальный характера [20].

Однако ряд авторов отмечают негативные моменты в среде учащейся молодежи, в том числе школьного возраста, связанные с развитием цифровых технологий, доступностью социальных сетей, развитием блогерства: утрата духовных ценностей в угоду материальных; выход на первый план в среде эгоцентризма, карьеризма, стремления к деньгам и личному благополучию, утрата родного языка и национальной культуры, распространение в речи сленговых выражений; возможность манипуляция сознанием молодежи и насаждением негативных установок в их среде [1; 2; 10]. В результате могут обостриться социальные конфликты, возникнуть «гонки за лидерство», конкуренция, противоборствующие стороны не смогут остановиться в борьбе. И личность

в результате заплатит огромную цену за свои достижения, подавив свои способности и приняв навязанную программу общества [16]. В результате стремление к соответствию навязанным критериям успеха порождает личностный дискомфорт, приводит к утрате подростком своего самосознания.

Таким образом, можно выделить противоречие, между требованиями к воспитанию личности в духе приобщения к моральным нормам и нравственности и «перегибах» в понимании успешности, активно насаждаемых в среде учащейся молодежи и приводящих к упадку духовно-нравственных ценностей, падению культурного уровня.

Несмотря на заявленные в образовательных документах требования и условия их реализации, ситуация в школах с личностной успешностью учащихся представляется несколько иной.

Согласно данным исследований, 45,1 % учителей уверены, что успеваемость учеников за последние два десятилетия не улучшилась, 22 % педагогов заговорили о ее снижении. Наиболее острый период снижения успеваемости наблюдается у учащихся 8–9-х классов. Некоторые учителя полагают, что доля школьников данного возраста, которые не могут освоить программу, составляет более 15 % [8].

Среди причин неуспеваемости учащихся исследователи называют следующие:

- отставание различных составляющих когнитивной сферы [11];
- несоответствие требований школы к познавательным возможностям ученика, что выливается в устойчивую неуспеваемость, приводящую к стремлению самовыражения через агрессию, к нарушениям дисциплины, еще большему негативу по отношению к школе [21];
- психофизические возможности (способности) обучающихся; социальные условия их жизни, обучения и воспитания в образовательном учреждении, несовершенство образовательных систем, государственных образовательных стандартов, наличие недостатков в организации педагогического процесса, выборе методов обучения, педагогических технологий [3];
- плохое воспитание учеников в неблагополучной семье. Невнимание со стороны родителей к обучению детей;
- район проживания: среди детей, обучающихся в сельских школах, процент успевающих ниже, чем в городских;
- материальный достаток: среди более успешных учеников более 70 % детей занимаются вне стен школы, в том числе платно; среди тех, кто учится на оценки «удовлетворительно», такой процент ниже – 47,5 % [8].

Можно сделать вывод, что в современном образовании существует противоречие между требованиями, подразумевающими возможность для самореализации всех учеников, достижения личностной успешности и реальным состоянием современной школы. Обозначенные проблемы наводят на мысль о сложностях, связанных с достижением в массовой школе, заложенной в каждом ребенке стремлением к самовыражению и успешности. В этой связи интересны исследования К. Роджерса, который отмечал, что стремление к саморазвитию и самосовершенствованию заложено в абсолютно каждом человеческом индивиде, и ожидает подходящих условий для освобождения и проявления [19]. Идея гуманистического подхода развивается и сегодня. Ю. М. Орлов подчеркивал, что в каждом человеке есть своя неповторимость и индивидуальность [16]. Е. А. Никитина отметила, что в личности каждого ребенка заложено стремление к самовыражению и самореализации, но на фоне отсутствия удовлетворения данных потребностей в процессе школьного обучения приводит ребенка или подростка к состоянию неудовлет-

воренности, дискомфорта, комплексу неполноценности, падению мотивации к обучению, отставанию в учебе, даже неприятию школы [12].

Представляется, что невозможно добиться успешности каждого ученика в условиях массовой школы. Этот факт объясняется несколькими причинами: перегруженность классов, когда у учителя не остается возможности применить индивидуальный подход к школьникам; свойственное массовой школе жесткое следование программам обучения, предусматривающим достижение учениками определенного уровня знаний и умений, ориентированных на «успевающего» среднестатистического ученика; отношением к индивидуальным особенностям детей как к препятствию, мешающему достижению заданных программой обучения требований; практикой осуществления индивидуального подхода к исключительно небольшой группе учеников, куда чаще входят отстающие, а реже – одаренные; отсутствием стремления самими учителями изучать индивидуальные особенности ребенка; наличием системы контроля результатов учебной деятельности учащихся, единой для всех учащихся аттестации по единым критериям [6].

Подобный подход к организации обучения и контроля приводит к выявлению «успешных» детей в рамках общей статистики, не учитывая диагностику личностных результатов ученика, предполагающий успешность относительно их саморазвития, самосовершенствования, относительно самих себя. Таким образом, можно выделить еще одно противоречие между необходимостью обеспечения достижения успешности всеми учащимися и свойственным для российских школ плановым характером обучения, предполагающим стандартизацию всех учеников и усреднение их личностных качеств.

Таким образом, на основе указанных противоречий можно выделить проблему организации равного доступа всех учащихся к возможностям к самореализации и достижению личностной успешности вне зависимости от таких факторов, как территориальное расположение школ, финансовые возможности родителей, способности учеников, их особенности и особые потребности. И проблему адекватной оценки качества учебной деятельности учеников и выбора критериев для определения достигнутых школьником успехов.

Полагаем, что огромный потенциал для преодоления трудностей, связанных с созданием условий для саморазвития и самореализации школьников в массовой школе, а также достижения позитивной оценки (как внешней, так и внутренней) их способностей и трудов заложен в системе дополнительного образования. Так, в рамках внешкольных занятий можно объединить детей и подростков по интересам, расширить круг возможных направлений, которые затруднительно организовать в школьных стенах. Меньшее количество обучающихся в группах позволит учителю найти подход к ученикам. А последним – найти единомышленников по интересам и проявить себя, показать свои возможности и способности.

Закономерным кажется обращение на государственном уровне к системе дополнительного образования как способу создания условий для достижения личностной успешности учащихся. В рамках проекта «Успех каждого ребенка», целью которого является создание для каждого ученика от 5 до 18 лет возможностей для ее гармоничного развития и самореализации с помощью вовлечения детей и подростков по всей России, делают доступными занятия в кружках и творческих объединениях [23].

Список литературы

1. *Азбария О. К.* Ценностные ориентации современных подростков // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2020. № 5 (34). С. 37–42.

2. Бычкова Л. С. Интернет-зависимость молодежи и ее влияние на формирование идеалов и ценностей // Студент XXI века: ценности, мировоззрение, идеалы: Материалы Всерос. науч. студ. чтений, посвящ. Дню росс. науки и 20-летию Старооскольского филиала НИУ «БелГУ», 08 февраля 2019 г. Старый Оскол: РОСА, 2019. С. 20–21.
3. Вавилов Ю. П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 19–24.
4. Успех. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования: проект / С. Н. Гамова, Е. Н. Герасимова, В. А. Деркунская и др.; науч. рук. ПМК «Успех» А. Г. Асмолов; рук. авт. коллектива ПМК «Успех» Н. В. Фекина. М.: Просвещение, 2015.
5. Гульянц С. М. Сущность личностно ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 2. С. 40–52.
6. Егiazарова Г. П., Чаплыгина М. Л. Проблемы внедрения и возможные пути развития личностно ориентированного обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. С. 58–62.
7. Иванова С. А. Проблема ЕГЭ в российском образовании // Культура. Духовность. Общество. 2014. № 10. С. 120–124.
8. Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, Оценка учителей // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 71–92.
9. Деловое общение: этика, психология, философия: хрестоматия / авт.-сост. С. Н. Коробкова. СПб.: СПбГУАП, 2004.
10. Маяцкая О. Б. Влияние сети Интернет на ценностные установки молодого поколения россиян // Бюллетень науки и практики. 2017. № 12 (25). С. 354–358.
11. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т. 5. № 1. С. 82–86.
12. Никитина Е. А. Самореализация школьника в учении (теория и практика): автореф. дис. канд. пед. наук. Саратов: Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2002.
13. О молодежной политике в Российской Федерации: федер. закон от 30 декабря 2020 № 489-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328>
14. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniedok.html>
15. Орешкин В. Г. Категория «успех» в контексте современного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 2 (14). С. 109–117.
16. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.
17. Ратникова А. А. Основные подходы к определению личностной успешности учащегося // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2022. № 2 (39). Т. 2. С. 144–146.
18. Рикель А. М., Ермолаева Д. Д. Особенности представления об успехе у людей разных поколений // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2017. Т. 21. С. 65–77.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
20. Ситько И. П. Формирование образа успешного человека в представлениях подростков // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2020. № 6–1 (35). С. 55–58.
21. Тончева А. В. Причины неуспеваемости современных школьников // Вестник ЧГУ. 2012. № 1. С. 181–186.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>

23. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/>

И. В. Рогова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность применения интерактивных технологий для повышения качества учебного процесса. Показан пример применения интерактивной доски на уроках математики в начальной школе. Рассмотрены различные функции интерактивной доски, применяемые в ходе учебных занятий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, образовательная среда, интерактивная доска, информатизация.

Современный урок реализует все требования, которые предъявляются к результату обучения через интерактивное обучение, под которым мы понимаем организацию образовательного процесса, когда при решении учебных проблем, преподаватель и обучающиеся обмениваются знаниями, идеями.

Согласно англо-русскому психолого-аналитическому словарю, interact – интеракт, взаимодействовать, находиться во взаимодействии, воздействовать (влиять) друг на друга. В психологии интеракция – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо с человеком, а социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции.

Интерактивный подход в обучении предполагает применение поисковых приемов, исследовательских задач, проблемных ситуаций. Интеракция осуществляется в случае использования активных форм обучения: работа коллективная, в группах, при этом предполагается активность обучающихся, многосторонняя коммуникация. Интерактивный подход позволяет сформировать стремление у обучающихся понять, запомнить, воспроизвести информацию, побуждает работать в группе, развивает социальные и коммуникативные навыки для достижения результата. При интерактивном обучении диалоговые формы обучения, с обменом информацией, совместной работой и взаимопонимание между учителем и учениками заменяют традиционные.

Развитию понятийного аппарата интерактивного обучения посвящены работы таких авторов, Т. Ю. Аветова, Б. Ц. Бадмаев, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, Е. Л. Руднева. В своих работах ученые исследуют термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» через процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников.

Сегодня все чаще рядом с обычной школьной доской в учебных кабинетах работают интерактивные доски. Интерактивная доска – высокотехнологичное, демонстрационное устройство и мощнейший инструмент для совместного просмотра и редактирования контента, который позволяет увеличить объем материала, изучаемого за урок. Возможности интерактивной доски позволяют переключить школьников на понимание

того, что видео и игровые программы можно успешно использовать для обучения. На уроках с использованием интерактивных досок даже отстающие учащиеся изменяют свое поведение: с интересом следят за ходом урока, поднимают руку, чтобы тоже выйти к доске и выполнить задание учителя. Здесь срабатывают факторы, связанные с повышением мотивации учащихся и наглядности представления материала.

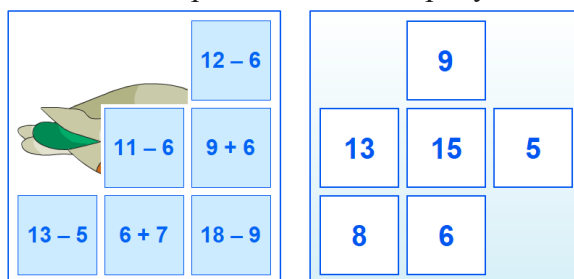
В сети Интернет и на цифровых носителях можно найти великое множество компьютерных наглядных материалов и обучающих ресурсов по любой теме и использовать их многократно. Файлы или страницы можно подготовить заранее, сохранить в компьютере для последующего просмотра и анализа, в том числе и видеозаписи. На интерактивной доске можно легко передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области и добавлять цвета. К тому же тексты, рисунки или графики можно скрыть, а затем показать в ключевые моменты урока. Учитель и учащиеся делают все это у доски перед всем классом, что, несомненно, привлекает всеобщее внимание. Заранее подготовленные тексты, таблицы, диаграммы, картинки, музыка, карты, задают уроку рабочий темп: не надо тратить время на то, чтобы написать текст мелом или маркером или переходить от экрана к клавиатуре. Все ресурсы можно комментировать прямо на экране, используя инструмент «Перо», и сохранять записи для будущих уроков. Файлы предыдущих уроков можно всегда открыть и повторить пройденный материал.

Два года назад я пришла работать в ГБОУ школу № 83, в моем кабинете была только интерактивная доска SmartNotebook. Я училась работать на доске, используя видео уроки в интернете, курсы и др. Сегодня не представляю себе урок без интерактивной доски. Зная, как не просто начинать работать с интерактивной доской как с действительно важным инструментом, хочу поделиться своими наработками.



1. Устный счет.
2. Данный ресурс используется при выполнении вычислительных навыков по теме: «Состав чисел второго десятка из двух однозначных чисел».

Замени каждое выражение карточкой с его значением. Если все карточки размещены правильно, то вместо карточек появится рисунок.



3. Решение задач.

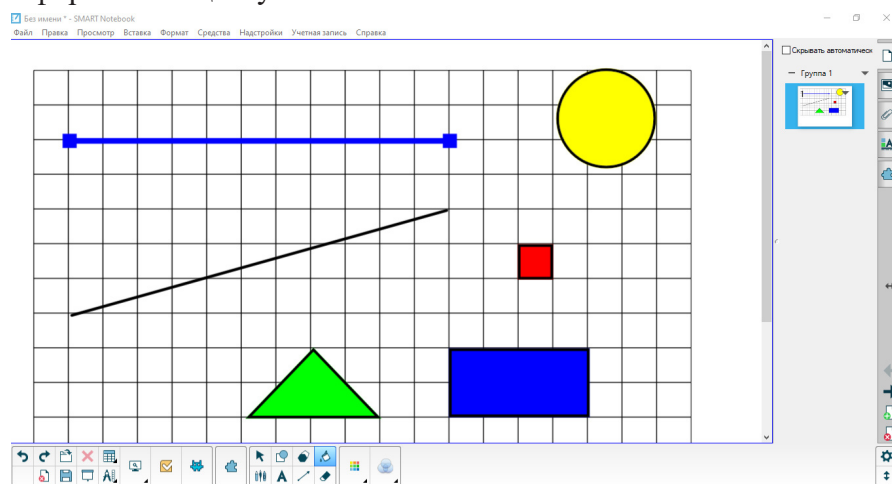
Использование интерактивной доски при решении задач упрощает процесс формирования умения строить к задачам вопросы, схемы, таблицы, чертежи.

Каждой задаче – свой вопрос.

На пруду плавали 6 уток. Две утки вышли на берег.	Сколько всего уток и лебедей плавало в пруду?
На пруду плавали 6 уток и 2 лебедя.	Сколько уток осталось плавать в пруду?
На пруду плавали 6 уток и 2 утёнка.	На сколько больше уток, чем утят, плавало в пруду?



4. Работу с геометрическим материалом облегчает работа с инструментарием доски: изображение геометрических фигур разных по цвету, форме и размеру; изображение отрезков, ломаных замкнутых и незамкнутых; изображение линий различных по толщине, по форме и по цвету.



Учителю начальной школы в современных условиях необходимо активно применять на уроках интерактивную доску. В этом случае наши ученики станут чуть талантливее, самостоятельнее, активнее, а главное – творчески мыслящими. Использование интерактивных технологий способно внести в учебный процесс следующие положительные изменения:

- работа педагогов становится творческой и увлекательной;
- увеличивается эффективность обучения, как школьников, так и студентов;
- рост производительности труда;
- повышение оплаты труда преподавательского состава [2].

Интерактивная доска как инструмент информационных технологий обучения на стандартном школьном уроке, может быть использована:

- при подготовке к началу занятия;
- объяснении целей занятия;
- введении в новую тему или задание – может повторяться несколько раз в течение занятия, так как является его основой;
- развитии темы при участии школьников;

- обсуждении в конце занятия того, что было пройдено, а также самого процесса обучения.

Возможности интерактивной доски позволяют перемещать объекты, работать с цветом, включать специальные режимы просмотра (например, увеличение во весь экран нужного объекта), управлять звуковым сопровождением электронного занятия, создать свой урок, пользуясь специальным конструктором (прикрепить к уроку свои иллюстрации и ввести текстовую информацию), сделать графические комментарии маркером к изучаемой теме или проставить оценки учащимся в электронном журнале, используя виртуальную клавиатуру интерактивной доски, при этом, привлекая к процессу учеников, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах. Иногда можно снова обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу. Но важно понимать, что эффективность работы с доской во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные ее возможности.

Список литературы

1. Ваганова Н. А. Изучение особенностей проявления творческого потенциала школьников, М., 1999.
2. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Знание, 1990.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Н. А. Родионова

БИНАРНЫЕ ОППОЗИЦИИ В СТИХОТВОРЕНИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА «ЭТИ БЕДНЫЕ СЕЛЕНЬЯ...»

Аннотация. В статье рассмотрены понятия «бинарность», «бинарные оппозиции», а также структура бинарных оппозиций, которые представляют один из смысловых срезов текста, основываются на формальных связях его элементов и позволяют выявить внутритекстовые смысловые доминанты текста. Представлен урок анализа стихотворения Ф.И. Тютчева посредством бинарных оппозиций.

Ключевые слова: бинарность, бинарные оппозиции, диалектика, структурализм.

Бинарные оппозиции, по мнению М. Ю. Лотмана, «являются значимыми элементами... структуры (текста)... Сущность элемента раскрывается нам не через описание его изолированной природы, а в результате выяснения, что ему противопоставлено» [1, с. 762]. Анализ художественного текста посредством бинарных оппозиций относится к структурному анализу, который ценен прежде всего научностью, а значит, точностью и достоверностью результатов в той мере, в какой можно так говорить о литературе. Вспоминаются слова Лотмана о том, что современному литературоведу нужно уметь владеть «самостоятельно добытым эмпирическим материалом», сочетая этот навык с умением дедуктивно мыслить по отношению к тексту» [1, с. 765]. Важно, если анализ текста на уроке не будет просто интерпретацией, а станет результатом работы над расшифровкой значимых элементов текста.

«Термин „оппозиция“ заимствован из структурной лингвистики Гегеля, „началом антитезы“ Дарвина, примененным Г.В. Плехановым к анализу искусства; положен Ф. де Соссюром, в психологии – Л. Выготским, в этнографии – Боасом и Леви-Строссом. Видимо, он является действенным средством построения моделей различных. Подобный механизм описания хорошо поддается изучению математическими средствами» [1, с. 763].

Нужно понимать, что бинарные оппозиции не исчерпывают понятие бинарности. Последнее понимается более широко, включая в себя не только противопоставления, но и сопоставления, парность, вообще. В основе бинарности лежит метод диалектики, являющийся отражением математики. К. Маркс писал о том, что наука только тогда может достигнуть совершенства, когда она пользуется математикой. Гуманитарные науки с середины прошлого века стали активно применять принцип переноса математических методов анализа в гуманитарные науки: лингвистика – Ф. де Соссюр, этнография – Леви-Стросс, литературоведение – Якобсон, Пропп, Бахтин, Лотман. Данные методы анализа различных структур получили название структурализм. «Одним из основных принципов структурализма является отказ от анализа по принципу механического перечня признаков: художественное произведение не сумма признаков, а функционирующая система, структура. Исследователь не перечисляет признаки, а строит модель связей» [1, с. 279].

Бинарные оппозиции в стихотворении Ф. И. Тютчева «Эти бедные селенья...» (опыт анализа). Стихотворение изучается в 8-м классе (по программе И. Н. Сухих), в разделе «Тема Родины в произведениях русских поэтов и писателей», и рассматривается в ряду стихотворений Лермонтова, Блока, Бродского.

Стихотворение Ф. И. Тютчева обладает особым настроением: в нем чувствуется трагизм, который выражается в признании тяжелейшей судьбы России, с одной стороны, и проявлению глубокого чувства любви к Родине, верой в ее особое предназначение.

Урок анализа стихотворения можно начать с эпиграфа Л. Н. Толстого: «Все у него строго: и содержание и форма». Таким образом, у учеников вырабатывается понимание пути анализа: через форму текста к его содержанию. Перед началом работы необходимо вспомнить события биографии Тютчева, которые были связаны с историей создания стихотворения, а также философские воззрения поэта, связанные с темой России. Ю. М. Лотман считал, что изучение биографии автора представляет собой метод диахронического (исторического, временного) взгляда на произведение, открывающего читателю огромный пласт смысла, без которого анализ произведения будет неполным.

Федор Иванович Тютчев родился в богатой дворянской семье в селе Овстуге Орловской губернии 5 декабря 1803 году, получил прекрасное домашнее образование, так что в 13 лет мог переводить оды Горация. Вскоре мальчик становится вольнослушателем Московского университета, а затем членом Общества любителей российской словесности. В 1819 году Тютчев блестяще сдает экзамены и поступает в университет на факультет словесных наук. Во время учебы в университете Тютчев близко общается с историком Погодиным, писателем Одоевским, поэтом Веневитиным. Окончив университет на год раньше положенного срока, будущий поэт получает место Государственной коллегии иностранных дел в Петербурге. И вскоре отправляется на службу с дипломатической миссией в Германию, в Мюнхен. Тютчев пробыл за границей 22 года, там он был знаком с Гете и Гейне, а также с философом Шеллингом. Долгое время в России поэт оставался неизвестным, пока Н. А. Некрасов не опубликовал его стихи в журнале «Современник», назвав Тютчева «русским первостепенным поэтическим талантом».

Необычайно важны взгляд Тютчева на Россию, им написаны философские сочинения о раздумьях над судьбами России и Запада. Вот названия некоторых из них:

«Россия и революция», «Россия и Германия», «Папство и римский вопрос», труд «Россия и Запад» остался незавершенным. Каким же видел Тютчев судьбу России?

«Повторим еще раз: если Запад враждебен к нам, если он глядит на нас недобро, причина заключается в том, что, признавая и даже преувеличивая, быть может, нашу материальную силу, он чаще всего, как ни абсурдно это звучит, сомневается в том, что могущество наше одушевлено собственной нравственной жизнью исторической. Между тем человек, в особенности же человек нашего времени так создан, что он смиряется с физической мощью лишь тогда, когда различает за нею могущество нравственное» [2]. По мнению Тютчева, Россия видится как великая патриархальная держава, основанная на христианских добродетелях – терпении и смирении, способная объединить вокруг себя другие государства.

Обратимся к стихотворению «Эти бедные селенья...», оно было написано в 1855 году, когда Тютчев возвращался в Россию из Германии, где находился на дипломатической службе. Проезжая из Москвы в Овстуг, в родное имение Тульской области, поэт глубоко переживает бедность и отсталость России. Это стихотворение – одно из тех, что написано автором, как говорится, «на ходу», прямо в дороге. Живые впечатления от увиденного в дороге наводят поэта на глубокие размышления о судьбе Родины.

Посмотрим на стихотворение внимательно. Какими чувствами оно наполнено? (Любовью к родному краю, пониманием особой судьбы Родины.) Стихотворение относится к философской лирике. Но, как замечали многие исследователи творчества Тютчева, философия и другие темы в творчестве поэта неотделима от природы. Начинается стихотворение с описания русского пейзажа. Для него выбраны устоявшиеся эпитеты: «бедные селенья», «скудная природа», возможно, для Тютчева были необходимы именно такие слова, олицетворявшие тяжелую жизнь русского народа и самой природы, как бы повторяющей судьбу людей. Близость этих понятий усиливается с помощью параллелизма, который как бы уравнивает их суть. Как замечали исследователи творчества поэта, образ природы был не просто выражением философской мысли о гармонии и идеале в мире, но и вместе с человеком природа выражала «мировую душу», т.е. «природа и человек образуют лубинное единство, граница между ними подвижна, проницаема» [3, с. 47].

Особенностью стихотворения является наличие многочисленных бинарных оппозиций, которые образуют смысловые центры текста. Многие исследователи творчества Ф. И. Тютчева говорили о том, что его поэзия пронизана множеством «антитез, аналогий, контрастов» [3, с. 43]. Обратим внимание на построение строк внутри строфы: каждая строфа делится на два смысловых отрезка: строки 1 и 2 противопоставлены остальным двум. При этом в каждой из трех строф первые две и следующие две строки, объединенные параллелизмом, образуют общее понятие: *в первой строфе строки 1 и 2 объединены понятием «бедность» (и села, и природа); строки 3 и 4 также сближены понятием «любовь (родной)»*. Если смотреть на эти понятия с точки зрения их лексического значения в языке, то между собой они выглядят как *антонимы* («бедность, нищета, скудость, убожество» и «родной, дорогой, милый, любимый»).

Тот же самый процесс происходит и в остальных строфах. Во второй строфе *строки 5 и 6 объединены понятием «гордость», которое противопоставлено понятию строк 7 и 8 – «смирение как истинное величие (богатство)»*. Антитеза исходит из противопоставления слов «гордый» и «смиренный»: взор чужестранца, иноплеменика «не поймет и не заметит» того особого, что «сквозит и ярко светит» «в смиренной наготе» России.

В третьей строфе *строки 9 и 10 сходятся в понятии «бедность (страдания)», что противопоставлено строкам 11 и 12 через понятие «благословение (счастье)»*. Трудности и страдания противопоставляются благословенности родного края.

Бинарность строк внутри строфы не ограничивается строфой, она продолжается и в отношениях с соседними строфами. Так, *строки 3 и 4 первой строфы* вступают в отношения противопоставления *со строками 5 и 6 второй строфы*, как «любовь» и «гордость». А *строки 1 и 2* противопоставлены *7-й и 8-й*, как «бедность» и «смирение как истинное величие (богатство)». Далее *строки 7 и 8* выступают как антитеза к *9-й и 10-й* («истинное величие (богатство) и «бедность(страдания)», а *5-я и 6-я* к *11-й и 12-й* («гордость» и «смирение как истинное величие (богатство)»).

Проследим оппозиции по схеме, для удобства переименуем номера строк, объединив их попарно:

- 1 и 2 строки будем называть строкой **1 1 антоним 2, 4.**
- 3 и 4 – **2 2 антоним 1, 3.**
- 5 и 6 – **3 3 антоним 2, 4, 6.**
- 7 и 8 – **4 4 антоним 1, 3, 5.**
- 9 и 10 – **5 5 антоним 4, 6.**
- 11 и 12 – **6 6 антоним 3, 5.**

Получается, что первый (1) *смысловый центр* – *антитеза 2 и 4* («бедность» противостоит «любви» и «истинному величию (богатству)»). Образуются перекрестные пары бинарных оппозиций. Усиливающиеся в количественном плане отрицания, выражают высокую смысловую динамичность текста, акцентируя внимание читателя на оппозициях как на акцентах мысли автора.

Второй (2) смысловый центр противопоставлен, соответственно, 1 («любовь» – антитеза «бедности», обывательский, житейский, взгляд) и *3* («любовь» – антитеза «гордости», духовный план).

Третий (3) смысловый центр «гордость» противопоставлен 2, 4 и 6 («гордость» как антитеза «любви», «истинному величию (богатству)» и «благословению» – как «низкое» и «высокое, одухотворенное»).

Четвертый (4) центр – «истинное величие (богатство)» противопоставлен *1* («бедности»), *3* («гордости») и *5* («бедности (страданию)»).

Пятый (5) центр противостоит *4 и 6* («бедность и страдание» противостоят «истинному величию (богатству)» и «благословлению (счастью)». Снова обратимся к математике: $a=4$ (см. выше), то $a=6$, так как $4=6$.

Шестой (6) центр является антитезой *3 и 5 центров* («благословление (счастье)» противопоставлено «гордости» и «бедности и страданию»).

Таким образом, практически вся ткань стихотворения словно «разрывается» на противоположные отрезки. Но цель этих оппозиций в другом. Противопоставленные на первый взгляд отрезки текста постепенно начинают терять оппозиционность и переходят в синонимы. Видимо, это происходит потому, что внутри самого текста расположенные как бинарные оппозиции эти противопоставления начинают осмысливаться по-другому: на первый взгляд антонимичные понятия начинают звучать созвучно друг другу. Ю.М. Лотман считал бинарность основой структуры текста, потому что она заставляет текст быть динамичным, рождая новые смыслы.

Так, *1 и 2 центры уже не противостоят друг другу как «бедность» и «любовь», а приравниваются друг к другу: «бедность» и есть «любовь»* – любовь лирического героя к родному краю; *1 центр становится теперь также не антитезой, а синонимом к 4 центру* («любовь» и есть «бедность» Родины приравнивается к «истинному величию» – то, что в «светит и сквозит» в «наготе смиренной». Повинуясь математическим законам, где, $a = b$, $a = c$, то $b = c$ (a имеется в виду 1 центр, $b = 2$, $c = 4$), т.е. *любовь к Родине, даже бедной и нищей, и есть истинное величие* (первый вывод, проблематика текста).

Центр 2 соответственно совпадает с 1, о чем сказано выше.

В четвертом (4) центре происходит сближение с 1 центром («истинное величие (богатство)» и «бедность») и с центром 5 («истинное величие (богатство)» и «бедность (страдание)». Со смысловым центром 3 сохраняется противопоставление («истинное величие (богатство)» и «гордость»).

Та же закономерность продолжается и в центрах 5 и 6, где сближаются значения понятий 5 («бедность (страдание)» с «истинным величием (богатством)» и «благословлением») 6 понятием. Применяя математическую формулу, получаем: $5=6$, $5=4$, значит, $6=4=a$, так как $4=1=2=a$, а значит, $a=1=2=4=5=6$. Сближаются все центры, исключая единственный – 3. В цепочках, где присутствует 3 центр, нет слияния смысловых центров. Так, в центре 2 произошло слияние с центром 1, но с 3 сближение невозможно, так как «любовь» и «гордость» не могут отождествиться. В центре 6 происходит сближение с центром 5 («благословление» приходит через «бедность и страдания»), но центр 3 снова оказывается в одиночестве («благословление» и «гордость» несовместимы).

И наконец, центр 3, в котором не будет ни одного слияния: «гордость» так и останется антитезой «любви» (2), «истинному величию» (4), и «благословлению» (6). В этой оппозиции, которую можно отнести к кульминации текста, выражается конфликт стихотворения – противопоставление России Западу, признание в любви Родине, особого пути России, где страдание, бедность и смирение есть путь к спасению, Божьему благословлению. (второй вывод, идея стихотворения). Где «гордый взгляд иноплеменный» не способен понять и оценить душу русского человека, «для которого богатство никогда не было главной целью в жизни, человека, не роптавшего на свою скромную жизнь» [4, с. 96].

Известно, что после создания стихотворения Тютчев писал в письме дочери Дарье в Швейцарию: «Я обращался к воспоминаниям и силой воображения старался, насколько это возможно, разделить твои восторги от окружающих тебя несравненных красот природы... Все это великолепие... кажется мне слишком ярким, слишком кричащим, и пейзажи, которые были у меня перед глазами, пусть скромные и непритязательные, были мне более по душе» [4, с. 96].

Через структуру бинарных оппозиций, представляющих один из смысловых срезов текста и основывающихся на формальных связях его элементов, открывается структура бинарных сопоставлений, которые отражают внутритекстовые смысловые доминанты текста.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. О русской литературе. Статьи и исследования: история русской прозы, теория литературы». СПб.: Искусство-СПб, 2005.
2. Тютчев Ф. И. Докладная записка императору Николаю I. 1845 г. // Новое литературное обозрение. 1992. № 1. С. 105–113.
3. Самочатова О.Я. «Природа и человек в лирике Тютчева». В Россию можно только верить // Тютчев Ф. И. и его время: сборник статей. Тула. 1981.
4. Лазаренко Г. П. Тютчев в школе. М.: ДРОФА, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

Аннотация. Фундаментальная естественно-научная подготовка является основой профессиональной компетентности выпускника вуза. В статье излагаются задачи, содержание и методы организации производственной и учебной (научно-исследовательской), преддипломной практики студентов в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (ГУАП).

Ключевые слова: компетенция, профессиональные компетенции, практическая деятельность, естественно-научные направления, виды практик.

Процесс модернизации высшего профессионального образования (ВПО) требует изменений в проведении всех видов практик и организации студентов по естественно-научным направлениям подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Основными образовательными результатами у выпускников вуза согласно ФГОС ВПО третьего поколения является набор общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

В новой концепции высшего профессионального образования России акценты переносятся с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее, интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Такие социальные перемены, происходящие в обществе, также по-новому ставят вопрос о формировании профессиональных компетентностей выпускников вузов. Результаты обучения оцениваются с помощью профессиональных компетенций. Логика этого понятия применительно к сфере высшего образования такова. Студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный, необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т. п.) [1].

Так, по мысли М. А. Чошанова, компетентность представляет собой сумму признаков: мобильность знаний, обладание оперативными знаниями, гибкость метода, критичность мышления, способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные решения. Аналогичная идея развивается В. Ю. Кричевским: компетентность характеризуется наличием знаний для успешной деятельности, пониманием значения этих знаний для практики, набором операционных умений, владением алгоритмами решения трудовых задач, способностью творческого подхода к любому роду деятельности. Компетентность проявляется в динамике, расширении знаний, рост компетентности сопряжен с самоанализом и самооценкой.

Объединяя и консолидируя разные понятия, можно сказать, что *компетентность* – это способность целенаправленно, обдуманно, творчески, успешно активировать полученный багаж знаний, умений в определенной ситуации, деятельности для достижения хорошего результата [2]. Рассматривая профессиональную компетенцию студентов естественно-научных направлений, можно отметить три основных компо-

нента: знание, умение и профессиональная деятельность. Компонентами повышения профессиональной компетентности студентов этого направления складываются из следующих показателей:

1. Аксиологический или ценностный компонент, который акцентируется в основном на карьерной ориентации.
2. Когнитивный компонент, который основан на планировании будущей профессиональной деятельности и карьерном целеполагании.
3. Мотивационно-деятельностный компонент характеризуется мотивацией к выполнению профессиональной деятельности и дальнейшему карьерному росту.
4. Личностный компонент отражает личную ответственность, адаптивность, самоэффективность.
5. Процессуальный компонент представлен в виде карьерной тактики, темпов, этапов, периодов, фаз [3].

На выходе из вуза у студентов естественно-научного направления должны сформироваться следующие профессиональные компетенции:

- 1) способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности;
- 2) достаточная квалификация способности для выполнения задач в соответствии с заданными стандартами;
- 3) адекватные или достаточные физические, интеллектуальные, личностные качества индивида;
- 4) умение быть квалифицированным и способным к выполнению определенной роли, охватывающей знания, способности, поведение [4].

Для студентов технического вуза особую значимость имеют дисциплины естественно-научного цикла, закладывающие основы общекультурных, общепрофессиональных, научно-исследовательских компетенций. Однако в процессе обучения естественно-научным дисциплинам сохраняется противоречие между необходимостью создания модели формирования профессиональной компетентности и малоэффективными способами организации образовательного процесса в вузе, не позволяющими продуктивно решать эту задачу. Образовательный процесс требуется реорганизовать таким образом, чтобы сохранить его фундаментальность и при этом усилить практическую направленность. Без обретения практических навыков и умений обучение техническим профессиям не может считаться качественным и успешным [5].

Практика студентов является важнейшей составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования при подготовке бакалавров, специалистов и магистров. Практика осуществляется в целях формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки, а также для изучения производственного опыта, приобретения организаторских навыков работы.

Рассмотрим, как формируются компетенции у студентов очной формы обучения программы бакалавриата на примере кафедры медицинской радиоэлектроники (№ 24) по направлению 12.03.04 «Биотехнические системы и технологии» направленность «Биотехнические и медицинские аппараты и системы» в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» [6].

Первый вид практики, с которым знакомятся студенты начальных курсов, – это учебная практика, которая входит в вариативную часть образовательной программы подготовки студентов. Организацию и проведение практики осуществляет кафедра № 24.

Учебная практика обеспечивает формирование у выпускника следующих общепрофессиональных компетенций: ОПК-7 «способность учитывать современные тенденции развития электроники, измерительной и вычислительной техники, информационных технологий в своей профессиональной деятельности», ОПК-9 «способность использовать навыки работы с компьютером, владеть методами информационных технологий, соблюдать основные требования информационной безопасности».

Целью учебной практики по направлению очной формы обучения программы бакалавриата является получение первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Поэтому практика проводится с учетом необходимости освоения информационных технологий в области научных и проектно-конструкторских разработок кафедры, затрагивающих тематику обработки биоэлектрических сигналов, затронутую при изучении дисциплин первого курса обучения: «Введение в направление», «Безопасность жизнедеятельности», «Информатика». Студенту предоставляется возможность выбора тематики исследований с использованием вычислительной техники на основе решения типовых задач высшей математики. По сути, практика является вычислительной. Основная ее цель – закрепление знаний по программированию, полученных при изучении дисциплины «Информатика», приобретение навыков работы в роли оператора ПЭВМ, освоение приложения Word и пакета MathCad, тренировка в обработке текстовой информации, составлении отчетных компьютерных презентаций. Практика проводится на выпускающей кафедре № 24 ГУАП.

Промежуточная аттестация по практике осуществляется путем защиты отчетов, составляемых обучающимися по итогам практики. Форма промежуточной аттестации по практике – дифференцированный зачет [7].

Следующий вид практики – производственная практика, которая входит в вариативную часть образовательной программы подготовки студентов по данному направлению. Производственная практика обеспечивает формирование у выпускника следующих общепрофессиональных компетенций: ОПК-7 «способность учитывать современные тенденции развития электроники, измерительной и вычислительной техники, информационных технологий в своей профессиональной деятельности»;

В производственной практике также формируются следующие профессиональные компетенции: ПК-1 «способность выполнять эксперименты и интерпретировать результаты по проверке корректности и эффективности решений», ПК-2 «готовность к участию в проведении медико-биологических, экологических и научно-технических исследований с применением технических средств, информационных технологий и методов обработки результатов», ПК-7 «способность владеть правилами и методами монтажа, настройки и регулировки узлов биотехнических систем, в том числе связанных с включением человека-оператора в контур управления биомедицинской и экологической электронной техники», ПК-16 «способность разрабатывать инструкции для персонала по эксплуатации технического оборудования и программного обеспечения биомедицинских и экологических лабораторий».

Целью практики является получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности в области медико-биологических исследований, а также практической деятельности в процессе производства и эксплуатации биомедицинской и экологической электронной техники, как необходимой базы для последующей подготовки по профилю направления.

Местом проведения практики является предприятие «Медтехника».

Промежуточная аттестация по практике осуществляется путем защиты отчетов, составляемых обучающимися по итогам практики. Форма промежуточной аттестации по практике – дифференцированный зачет.

Учебная и производственная практика являются обязательными и представляют собой форму организации учебного процесса, непосредственно ориентированную на профессионально-практическую подготовку обучающихся [8].

Далее по данному направлению проводится производственная (научно-исследовательская работа) практика. В отличие от производственной практики, этот вид формирует следующие виды компетенций у студентов: ОПК-4 «готовность применять современные средства выполнения и редактирования изображений, чертежей и подготовки конструкторско-технологической документации».

Целью практики, помимо указанных в производственной, является получение, навыков выполнения этапов научно-исследовательской работы (НИР) по тематике кафедры медицинской радиоэлектроники. Научно-исследовательская практика предусматривает участие студентов в научных разработках исследовательских отделов промышленных предприятий, научно-исследовательских и проектно-конструкторских организаций. Проводится на предприятии «Медтехника», а также выполняются инициативные работы и работы в рамках НИР ГУАП в научной лаборатории кафедры.

Промежуточная аттестация по практике осуществляется путем защиты отчетов, составляемых обучающимися по итогам практики. Форма промежуточной аттестации по практике – дифференцированный зачет.

Заключительным этапом на пути студентов этого направления является производственная преддипломная практика, которая входит в вариативную часть образовательной программы. Производственная преддипломная практика обеспечивает формирование у выпускника следующих общепрофессиональных компетенций: ОПК-4 «готовность применять современные средства выполнения и редактирования изображений и чертежей, и подготовки конструкторско-технологической документации», ОПК-8 «способность использовать нормативные документы в своей деятельности».

А также формируются следующие профессиональные компетенции: ПК-7 «способность владеть правилами и методами монтажа, настройки и регулировки узлов биотехнических систем, в том числе связанных с включением человека-оператора в контур управления биомедицинской и экологической электронной техники», ПК-13 «готовность участвовать в разработке организационно-технической документации (графиков работ, инструкций, планов, смет) и установленной отчетности по утвержденным формам», ПК-18 «способность проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектов биомедицинской и экологической техники».

Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР). Целью практики является сбор материала для выполнения ВКР, приобретения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, совершенствования компетенций, проверки готовности обучающихся к самостоятельной деятельности. Вид практики – производственная, форма проведения практики – дискретно по виду практики. Способ проведения практики – стационарная. Практика проводится на выпускающей кафедре № 24 ГУАП.

Промежуточная аттестация по практике осуществляется путем защиты отчетов, составляемых обучающимися по итогам практики. Форма промежуточной аттестации по практике – дифференцированный зачет.

Потребности современного российского рынка труда разнообразны, но единство работодателей проявляется в одном – нужны высококвалифицированные кадры, от рабочего, техника-технолога до инженера и строителя. Несомненно, будущие специалисты должны быть компетентны, а развитие компетенций, которыми необходимо

владеть, зависит от изменяющихся условий производства и требований общества к тому или иному виду деятельности, а также от ценностных установок личности [9].

Таблица 1

График прохождения практик

По направлению: Биотехнические системы и технологии

Направленность: Биотехнические и медицинские аппараты и системы

Форма обучения: очная

Наименование практики	Сем.	З.Е.
Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (информационно-вычислительная)	2	3
Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	4	6
Производственная практика научно-исследовательская работа	6	3
Производственная преддипломная практика	8	3

Качественная подготовка профессионалов невозможна без усиления практической составляющей. Эффективность практики как одного из видов учебных занятий зависит от ее вклада в подготовку специалиста в совокупности с другими видами. Производственная деятельность студентов на практике должна нести учебную нагрузку и удовлетворять таким требованиям учебного процесса, как соответствие решаемых задач будущей профессиональной деятельности специалиста, постепенное усложнение выполняемых заданий по мере роста объема получаемых знаний и выполнение предлагаемых производством задач в сроки, определенные учебным планом. При этом результаты следует достигать усилиями не только аграрного университета, но и с интенсивным участием в данном процессе производственных структур [10].

Список литературы

1. Катаев С.Г., Лобода Ю. О. Индикаторный метод оценивания компетенций // Вест. Том. гос. пед. ун-та. 2009. № 11. С. 70–73.
2. Симонова И. Н. Принципы проектирования обучения в условиях информационно-экологической образовательной среды (ИЭОС) технического вуза. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: www.science-education.ru/120-15783
3. Институт права и национальной безопасности. URL: <https://ilns.ranepa.ru/studentam-i-slushatelyam/praktiki-i-stazhirovki/prkinds.php>
4. Симонова И.Н., Щенетова В. А. Роль информационно-экологической образовательной среде (ИЭОС) технического вуза в формировании востребованного бакалавра-инженера в условиях современного рынка труда // Фундаментальные исследования. 2014. № 9 (часть 3). С. 663–667.
5. Лапаник О. Ф. Формирование профессиональной компетентности у студентов технического вуза: на примере обучения дисциплинам естественно-научного цикла тема диссертации и автореферата по ВАК РФ. Комсомольск-на-Амуре, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 12.03.04 Биотехнические системы

и технологии утвержденный приказом Министерства образования и науки от 12.03.2015 г. № 216.

7. Руководящий документ организации ГУАП системы менеджмента качества 3.161 «Положение о практической подготовке обучающихся по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования в ГУАП».

8. *Симонова И.Н., Мельникова К.С., Просвирнина К.М.* Теоретические и практические основы формирования и развития профессиональной компетенции студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1.

9. *Бобренко И.А., Гришина Е.С.* Организационные основы практики студентов: опыт, проблемы и перспективы развития // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № 1 (4) январь-март. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/spetsvypusk-1/28-spets01/262-00089>

М.В. Сивых

СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ТЕЗАУРУСЕ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье предпринята попытка выявления взаимосвязи и влияния смены образовательных парадигм на рубеже XX–XI столетий на изменения представлений о профессиональном тезаурусе педагога с позиции разных подходов к его фактологическому определению и значению в педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательная парадигма, парадигмы: когнитивная, личностно ориентированная, компетентностная, аксиологическая, гуманистическая, функционалистская, культурологическая, информационная, профессиональный тезаурус.

Каждый исторический этап развития мирового сообщества всегда сопровождается глобальными инновационными достижениями научного, технического, социокультурного прогресса, неизбежным результатом которых становятся обновленная общенаучная картина мира, новые ценности, тенденции и парадигмы в образовании. Так, за последние несколько десятилетий система российского образования прошла сложный многоступенчатый путь реформирования и модернизации: от классно-урочной системы традиционного обучения всех «на всю жизнь» до системно-деятельностного, личностно ориентированного непрерывного образования «через всю жизнь».

Смена педагогических парадигм – само по себе уникальное явление, поскольку, являясь следствием изменений ценностных ориентаций социокультурного общества, в свою очередь, определяет новые ценности образования, новые характеристики образовательного процесса, новые понятия в изменившихся условиях образовательной практики, задает новые смыслы и требования личностного развития педагога.

Смена парадигмы неизбежно вызывает процесс перехода педагога на новую субъектную Я-позицию, поскольку отбор, структурирование новой научной и учебной информации возложен на самого педагога, который в полной мере не всегда способен критически ее оценить.

Перед учителем возникает трудноразрешимая проблема: как быстро овладеть огромными массивами информации для того, чтобы в короткие мобильные сроки понять значение, назначение, систематизировать огромный поток информации в кластерном

варианте и, интерпретируя смысловое содержание, довести его до обучающихся не в упрощенном своем умозаключении, а в умении организовать получение обучающими предметных научно-обоснованных знаний. Чаще всего эти проблемы связаны с недостаточно сформированным гибким педагогическим мышлением, позволяющим описывать и конструировать собственную психолого-педагогическую деятельность, бедностью понятийно-терминологического аппарата профессионального тезауруса и, как следствие, низкой культурой определения понятий и оперирование ими.

По мнению исследователя В. А. Лукова: «Осознание роли тезауруса, как единой интегральной сети между наукой теорий и педагогической практикой стало ключевой темой многих научных исследований на протяжении уже не одного столетия. Для объяснения новых идей, инновационных теорий и их актуального предназначения, именно тезаурусный подход становится методологической и культурологической основой меняющейся парадигмы образования, научных и предметных областей, а также социокультурным средством повышения качества профессиональной культуры педагога, результативности его педагогической деятельности» [4].

Учитывая актуальность темы, в том числе в условиях современного полипарадигмального подхода в системе образования, можно предположить, что именно смена парадигмы образования радикально изменяет фундаментальные основы профессионального тезауруса учителя и, как следствие, методологический подход к обучению и воспитанию.

По мнению доктора педагогических наук, профессора И. А. Колесниковой, «...господствующая в конкретный исторический период парадигма задает некий образец, модель восприятия и объяснения мира, а также основания для выбора методов его исследования и преобразования» [3].

Исходя из выявленной проблематики, в рамках этой статьи делается попытка выявить актуальные классические (до XXI века) и современные неоклассические (XXI века) парадигмы образования и обосновать их влияние на изменения представлений о профессиональном тезаурусе учителя и его роли в повышении результативности педагогической деятельности.

Изучением и обобщением концептуальных образовательных парадигм, в кругу которых реформируется обновленное содержание и дидактические подходы к образованию, занимались многие ученые и педагоги. В результате к настоящему времени обозначился, по мнению И. А. Колесниковой, полипарадигмальный подход в современной дидактике, в которой тесно соприкасаются границы разных образовательных парадигм посредством таких дидактических подходов, как:

- гуманный (С. У. Гончаренко, А. И. Журков, С. М. Марчукова, А. Я. Савченко, С. Тихомирова и др.);
- культурно-исторический (М. В. Головкин, В. Д. Шарко, К. Л. Шевнюк, В. А. Шендеровский, Р. М. Щербаков и др.);
- социокультурный (В. Ф. Шаповалов, А. Ф. Шустов, Р. М. Щербаков и др.);
- аксиологический (И. Е. Лихтштейн, Р. М. Щербаков и др.);
- личностно ориентированный (Е. В. Бондаревская, И. Якиманская и др.);
- экокультурный (А. В. Черникова, В. И. Загвязинский и др.);
- деятельностный (В. И. Лозовая и др.);
- системный (Б. И. Бондарь, И. В. Малофеев, А. Я. Савченко и др.);
- компетентностный (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, А. Я. Савченко и др.);
- политехнический (Н. В. Бордовская, П. И. Боровицкий, А. И. Бугаев, П. Ф. С. Е. Каменецкий, Б. Д. Комиссаров, Д. Я. Крамаров, А. М. Мягкова, Н. С. Пурышева и др.).

По мнению Н. А. Шубиной, «парадигмы образования складывались и разрабатывались в мировой и отечественной педагогической практике на протяжении веков. Они формировались в зависимости от:

- представлений о системе знаний и умений, необходимых человеку определенной эпохи;
- осознания типа культуры и способов развития человека в процессе освоения культурного опыта;
- принципов кодирования и передачи информации;
- осмысления ценности и роли образования в обществе;
- осознания культурного развития человека;
- представлений об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе;
- роли и функции растущей личности в структуре воспитания, обучения, образования;
- кризиса парадигмы в ходе развития научной революции» [6].

Исходя из этих факторов, в научно-педагогической литературе получили характеристику целый ряд образовательных парадигм.

Знаниевый аспект в условиях меняющейся парадигмы инновационного образования приобретает все новый смысл, что требует от педагога тщательного анализа выявления степени понимания, оперирования и интерпретирования новой научной, учебной и профессиональной терминологии в педагогической деятельности, уровня развития профессионального тезауруса, как одного из ведущих факторов саморазвития.

Рассмотрим некоторые традиционные и современные образовательные парадигмы в России и их влияние на изменения представлений о профессиональном тезаурусе учителя, его роли в повышении результативности педагогической деятельности.

Наиболее распространенной и известной практически до конца XX столетия была знаниевая (когнитивная) парадигма. В основе парадигмы – «знаниевый подход» (*лат. cogito* – «мыслю») – процесс, определяющий познание только на основе мышления. Основным принципом этой парадигмы было долгое время было изречение Ф. Бэкона «Знание – это сила», поскольку главной целью и критерием эффективности обучения традиционной классической парадигмы выступали знания, умения и навыки (ЗУНы), которые отражали социальный заказ. Задача образования была дать прочные научные знания и способы их усвоения будущему строителю индустриального общества на «всю жизнь». В рамках классической образовательной парадигмы, был сделан акцент на объяснительно-иллюстративное обучение, был накоплен богатейший материал по дидактике, разработаны интересные методики обучения.

Одной из основных категорий в когнитивной парадигме стала учебная деятельность, а традиционные познавательные процессы, такие как восприятие, внимание, память, воображение и мышление, рассматриваются как единое целое. Главным источником знаний выступал учитель, преподаватель. Профессиональный тезаурус учителя формировался исходя из понятийно-терминологического аппарата классно-урочной общепризнанной системы обучения Я. А. Коменского.

Следующая парадигма, которая развивалась в XX веке, – это личностно ориентированная. Выдающийся немецкий педагог-демократ, создатель дидактики развивающего обучения Ф. А. Дистервег, писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным».

В личностно ориентированном обучении учитывался главный принцип парадигмы образования, высказанный великим педагогом К. Д. Ушинским: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь!», иными словами: «Каждый ученик – личность», поэтому вектор развития ребенка строится не только от педагога к обучаемому, но и, наоборот, от обучаемого к педагогу.

Профессиональный тезаурус учителя значительно разрастался и пополнялся за счет новой терминологии на основе интегрального и методологического подхода к обучению таких педагогов-новаторов, как Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др. В своей практической педагогической практике они стремились интегрировать сразу несколько дидактических концепций: проблемное программированное, развивающее обучение и другие, что способствовало развитию активности и самостоятельности детей в обучении.

Наряду с когнитивной и личностно ориентированной парадигмами образования XX века, российские исследователи выделяют функционалистскую, главный принцип которой, по мнению Т. Парсона, «Школьный класс – саморегулирующаяся социальная система», в котором происходит подготовка людей к будущим социальным ролям. В данном контексте, по мнению психолога И. Кона, «...ребенок не просто объект воспитания, социализации и иных внешних воздействий, а самосознательный, активный субъект жизнедеятельности, т.е. самостоятельная личность, которая должна принять на себя часть некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, связанную с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание» [2]. Наиболее полно функционалистская парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования в России. Четкую функциональную направленность имеет профессиональное образование, в котором главная задача – подготовить личность к профессиональному труду.

Особую роль в системе образования XX столетия играла культурологическая парадигма, главная ценность которой – усвоение обучаемыми универсальных элементов культуры и фундаментальных ценностей прошлых поколений средствами систематического и углубленного изучения достижений великих мыслителей. Главный принцип парадигмы «Образование – социокультурный феномен», поскольку еще великий философ и педагог С. И. Гессен выделял образованность в качестве ценностно-целевого объекта культуры.

Принципиальным отличием культурологической парадигмы образования является понимание качества образования. По определению доктора педагогических наук Е. А. Ямбурга, «качество образования – это высокая духовность, честный взгляд в зеркало и четкое понимание того, что хочешь». Культурологическая парадигма в большей степени ориентирует учебный процесс не на овладение «суммой знаний», а на освоение элементов культуры, способов обучения, поведения, общения. По мере развития общества и культуры расширяются возможности овладения человеком ценностями, основами физической, эстетической, языковой, экологической, компьютерной и другими видами культуры. В этом есть смысл культурологического подхода.

Важно, что именно в рамках культурологической парадигмы профессиональный тезаурус учителя приобретает выраженную структурированную систему взаимосвязанных полипредметных терминов и понятий, поскольку именно культурное образование и воспитание становится преобладающим в образовании.

Эта парадигма в некоторых исследованиях расширяется путем аксиологического подхода. Аксиологическая (от *греч.* *axios* – «ценный») или ценностная парадигма является одной из доминирующих в культурологии XX века. Поскольку главный

принцип данной парадигмы можно охарактеризовать словами В. И. Вернадского: «Культура – высшая степень облагороженности, одухотворенности и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям», профессиональный тезаурус учителя выстраивался вокруг таких фундаментальных понятий обучения и воспитания, как духовно-нравственные ценности, мораль, «гуманитарное мышление», высший смысл бытия, культуросообразность, культуротворчество. Важным стало изучение аксиологии как методологии педагогики воспитания. В воспитательном аспекте практическая реализация этих ценностей должна проявляться в ежедневной человеческой деятельности и субъект-субъектных отношениях посредством коллективных творческих дел.

Смена парадигм в педагогике XXI века обусловлена социокультурными трансформациями общества, вызванными глобализацией, информатизацией, компьютеризацией постиндустриального пространства.

Достойное и значительное место в педагогике начала XXI века заняла гуманистическая парадигма. Еще со времен Ренессанса гуманизм считается не только образом мира, но и применяется педагогическим способом при определении таких понятий, как человеческая ценность, личный опыт субъекта, честность, всестороннее развитие человека. По словам гуманиста Карла Роджерса, «обучение должно быть значимым для самого ученика, а не как обязанность. Только в этот момент, один и тот же ученик будет продвигать собственное обучение с большой эффективностью и интересом».

Главный принцип парадигмы «Все для человека, все во имя человека» основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество, оказание помощи и поддержки. Главная цель парадигмы – развитие обучаемого, его интеллектуальных потребностей, его творческих способностей. По мнению ученых О. Н. Крыловой и О. Б. Даутовой, «обучаемый и педагог не просто равные субъекты образовательной деятельности. Происходит переход в понимании от системы совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (гуманистическая парадигма) к совместному поиску ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни (гуманитарная парадигма)» [1].

Профессиональный тезаурус педагога обогащается новым смысловым представлением о формах, методах, средствах и технологиях обучения. Переход от преимущественно фронтальных форм работы с учащимися к индивидуальным и групповым, диалоговым формам обучения, переход к индивидуальной образовательной деятельности позволил совершить семантический сдвиг в таких терминах как нелинейное обучение, образовательная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа и др.

Компетентностная парадигма оказалась наиболее актуальной до сих пор, главная цель которой не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Компетентностная парадигма направлена на подготовку человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [5]. Главный принцип парадигмы «От самообразования к саморазвитию».

Так как при компетентностном подходе к образованию меняется роль самих знаний, становится очевидным подготовка и переподготовка педагогов, развитие профессионального тезауруса посредством обновленного интегрального категори-

ального подхода к методологии и технологии практико-ориентированного обучения, развития метапредметных знаний и умений обучающихся.

В современное время на фоне модернизации (информатизации, цифровизации, глобализации, социализации) современного образования обозначилась новая информационная парадигма, принцип которой «Кто владеет информацией, тот владеет всем» (Н. Ротшильд), поскольку главная ценность современного времени – учение для самореализации. Для того чтобы педагогу соответствовать высокому уровню профессионала в своей деятельности, недостаточно только владеть новыми ИКТ-технологиями, необходима устойчивая мотивация к самообразованию, готовность учиться и переучиваться, которая востребована системой непрерывного образования, возникающей как ответ на постоянное обновление знаний через призму профессионального тезауруса, работать над развитием креативного, гибкого, стратегического, проблемного мышления как условия творческого преобразования действительности.

Современный профессиональный тезаурус современного учителя – это сложная многоуровневая категориальная система научно-знаниевой информации, в которой посредством системного и кластерного подхода происходит понимание содержания и интерпретация инновационных основ науки-теории и педагогической практики: медиасреды, медиакультуры, медиатворчество, освоение знаний новой науки медиалогии как синтеза гуманитарных наук, опирающаяся на основы культурологии и семиотики, философии и политологии, педагогики и менеджмента [7].

Анализ приведенных в статье образовательных парадигм позволяет утверждать, что благодаря глобальным историческим социокультурным изменениям и преобразованиям мирового сообщества за XX–XXI века в педагогической науке обозначаются новые ценности, приоритеты, новые парадигмы образования.

В условиях сменяющих друг друга образовательных парадигм важным средством развития профессиональной культуры педагога, результативности его педагогической деятельности становится профессиональный тезаурус, но не в качестве суммы знаний, а в качестве способа гибкого мышления, умения самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях.

Список литературы

1. *Даутова О.Б., Крылова О.Н.* Смена образовательной парадигмы как основание обновления понятийно-терминологического аппарата в области дидактики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 59. Ч. I. С. 186–192.
2. *Кон И.С.* Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.
4. *Луков Вал. А., Луков Вл. А.* Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания: монография. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008.
5. *Михайлова Л.Л.* Место компетентностного подхода в образовании, его инновационность и традиции // Психология в экономике и управлении 2010. № 1.
6. *Шубина Н.А.* Место культурологической парадигмы в современном образовании // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 41–47.
7. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / О.Н. Астафьева, Л.Б., Зубанова, Н.Б. Кириллова, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова и др.; отв. ред. Н.Б. Кириллова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019.

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть андрагогические условия профессионального развития учителя. Для этого в статье всесторонне анализируется понятие «профессиональное развитие» учителя. На основе проведенного анализа обосновываются основные условия обучения взрослых.

Ключевые слова: андрагогические условия, профессиональное развитие, непрерывное образование.

Современный мир быстро меняется. Изменения затрагивают все сферы жизни и деятельности человека. Образование не является исключением. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу 01.03.2022) все педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой; систематически повышать свой профессиональный уровень. Также в законе говорится о том, что образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) [1]. Таким образом, учитель должен быть профессионалом в своей деятельности, а также не только повышать свой профессиональный уровень в предметной области, но и учиться на протяжении всей своей жизни и отвечать новым требованиям социума.

В рамках Национального проекта «Образование» одним из главных направлений является профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров – реализация программ повышения квалификации, методическая поддержка и сопровождение педагогических работников и управленческих кадров системы образования, развитие навыков работы учителей в современной образовательной среде. Одним из ключевых показателей Национального проекта «Образование» к 2024 году должна стать возможность профессионального развития и обучения на протяжении всей профессиональной деятельности для педагогических работников [2].

В условиях реализации идеи непрерывного образования остро встает вопрос профессионального развития педагогов, их подготовки к изменениям в профессиональной педагогической деятельности. А что же подразумевается под термином «профессиональное развитие»? Термин «профессиональное развитие» относится к междисциплинарным понятиям и трактуется по-разному.

В рамках системного личностно-профессионального подхода «профессиональное развитие» учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [9, с. 23]

Э. Ф. Зеер выделяет центральную категорию, отражающую сущность взаимодействия человека и профессии, – это профессиональное развитие, которое в психологии рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, как объясни-

тельный принцип становления профессионализма и как ценность профессионального сообщества. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием [6, с. 16].

В педагогических акмеологических исследованиях нередко используется такое понятие, как «личностно-профессиональное развитие». В частности, В. А. Сластенин понимает под ним процесс формирования личности, который ориентирован на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и саморазвитии [10, с. 6].

«Профессиональное развитие» – это изменения психических функций и свойств человека, которые возникают при взаимодействии с профессией, в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности. Иными словами, под профессиональным развитием можно понимать развитие человека как субъекта профессиональной деятельности. Обращаясь к истории разработки категории субъекта деятельности в отечественной психологии, можно увидеть, что такая проблема связана с именами Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе и С. Л. Рубинштейна, но наибольшую разработку она получила в трудах Б. Г. Ананьева [5, с. 7–8].

В Педагогическом словаре под «развитием профессиональным» понимается рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [8, с. 128].

В менеджменте «профессиональное развитие» – это процесс, в результате которого человеку удастся сохранить качество и уровень своих профессиональных навыков и умений в течение всей своей жизни. Чтобы оставаться профессионалом, необходимо постоянное профессиональное развитие личности. Профессиональное развитие – это систематическое подкрепление, усовершенствование и расширение спектра знаний, развитие личных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения обязанностей на протяжении всей трудовой деятельности сотрудника. Профессиональное развитие требует от человека осознанного, направленного, активного обучения. Такое обучение отличается от всех остальных форм, поскольку оно не назначено сверху. Человек сам решает, в каком направлении ему необходимо развиваться, какими способами получать информацию, каким образом ее осваивать и т.д. [11].

Проанализировав различные определения «профессионального развития», можно заключить, что профессиональное развитие учителя рассматривается как процесс интенсивного преобразования личностью своего внутреннего мира путем формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации с учетом потребностей и запросов всех участников образовательных отношений и общества.

Обучение взрослых людей, которые обладают определенным уровнем образования, знаниями и опытом, а также имеют личностные установки, требует иного подхода, чем обучение детей. Накопленный опыт практической организации образования взрослых, запас эмпирических данных, наблюдений об особенностях взрослых обучающихся и процесса их обучения стал предметом направления педагогической науки – андрагогики. Ее предметом является многоаспектное непрерывное образование,

осуществляемое в институтах формального, неформального и информального образования в соответствии с социокультурными условиями и особенностями взрослых [4, с. 101]. Андрагогика ставит взрослого человека в центр образовательного процесса и направлена на создание условий для его развития.

Андрагогические основы постдипломного образования и особенности подготовки педагога в системе непрерывного образования раскрываются в трудах С. Г. Вершловского, С. И. Змеева, А. П. Владиславлева, В. Г. Воронцовой,

Б. С. Гершунского, А. И. Кукуева, Т. Н. Ломтевой, В. Г. Маралова, В. Г. Онушкина, О. Г. Прикота, Н. К. Сергеева.

Анализ литературы по андрагогике позволил сформулировать основные условия процесса обучения взрослых:

1. Ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся. Взрослый человек является инициатором обучения, равноправным субъектом процесса обучения, который сам ставит перед собой цели обучения, выбирая его средства, формы и методы, т.е. обучающийся – это зрелая личность с осознанным выбором содержания и форм получаемого образования, осознанием проблем, недостаточности и некачественности ранее полученного образования [3, с. 96].

2. Стремление обучающегося к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению. Основной характеристикой процесса обучения является самостоятельный поиск информации для формирования знаний, умений и навыков, а также создание условий для самообразования.

3. Наличие у взрослого жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта, который может использоваться в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег. Часто взрослый человек понимает, что имеющийся опыт недостаточен и не соответствует веяниям современного общества. Поэтому возникает необходимость обучаться и развиваться профессионально.

4. Взрослый человек обучается для решения своей важной жизненной или профессиональной проблемы и достижения конкретной цели. То есть мотивация к обучению здесь играет большую роль, так как мотивация является важнейшим фактором успешности обучения, достижения запланированных взрослыми людьми наилучших образовательных результатов.

5. Взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств. Образовательный процесс в данном случае носит практико-ориентированную и прикладную направленность. Полученные конкретные знания применяются здесь и сейчас для более эффективной деятельности и получения незамедлительных результатов.

6. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения. Например, понимание карьерных или личностных перспектив мотивирует взрослого человека к профессиональному самосовершенствованию в образовании.

7. Процесс обучения взрослого организован как совместная деятельность обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции [7, с. 98].

В реальной практике для конкретного человека необходимо стремиться соблюсти все данные условия обучения взрослого. Каждый учитель имеет собственные причины для профессионального развития и обучения. Однако для профессионального развития учителя важно не только видеть свои преимущества, но и оценить свои дефициты,

тем самым развиваться профессионально, т.е. развивать необходимые компетенции, повышая свою квалификацию. Кроме этого, учителю следует преобразовывать свой внутренний мир и развиваться как личность. В этом случае можно говорить о развитии своей культуры. Новые вызовы времени неизбежно стимулируют самообразование и получение практических знаний через передачу своего опыта и освоение опыта своих коллег. Немаловажную роль в профессиональном развитии играют как внутренние мотивы человека, так и внешние факторы, например изменения в обществе, приводящие к тому, что необходимо учиться чему-то новому, постигать новые горизонты знаний, тем самым быть востребованным в своей профессиональной деятельности, а также быть на высоком уровне своих профессиональных компетенций.

Согласно результатам исследований С. Г. Вершловского, в идеале андрагогические условия профессионального развития учителя должны базироваться на трех ведущих принципах:

- 1) обязательность диагностики потребностей и удовлетворенности, учет мнения, необходимость мотивации и создания чувства успешности;
- 2) вариативность содержания и форм обучения;
- 3) оптимальность сочетания образования и самообразования, теоретического и практического компонентов содержания [3, с. 98].

Соблюдение этих принципов и андрагогических условий профессионального развития учителя способствует получению более качественных результатов профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу 01.03.2022). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/48/>
2. Национальный проект «Образование». URL: <https://apkprou.ru/natsproektobrazovanie/%D0%9E%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B5/>
3. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты / под ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. СПб: СПб АППО, 2013.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2007.
5. Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова. СПб.: Нестор-История, 2015.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия. 2006.
7. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: PER SE, 2006.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
10. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. 2008. № 12.
11. Сultzинская Э. Э. Управление профессиональным развитием персонала: интернет-курс, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2011. URL: http://www.e-biblio.ru/book/bib/04_pravo/uprav_proff_razvitiem_personala/sg.html

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье предпринимается попытка анализа специфики дистанционного обучения, проблем и перспектив, связанных с использованием цифровых технологий в обучении. Выделяются характеристики дистанционного обучения, отличающие его от традиционного.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, онлайн-обучение, интернет-обучение.

Цифровизация прочно вошла во множество сфер нашей жизни, включая, безусловно, и образование. Интерес к технологиям, их активное развитие, изменения, вызванные пандемией, приводят к масштабному, повсеместному использованию сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на всех уровнях образования, что, в свою очередь, подсвечивает проблемы, противоречия и препятствия. Наблюдаемые процессы находят свое отражение в появлении значительного числа новых понятий, отражающих феномены, но часто не имеющие однозначного определения: цифровая педагогика, онлайн-педагогика, дистанционное обучение, онлайн-обучение [5].

Дистанционное обучение играет все большую и большую роль в современной педагогике, а также в андрагогике. Включение компьютерных технологий в образовательный процесс уже не воспринимается как нечто новое, а скорее как привычный элемент текущей реальности. Исследователи подчеркивают важное место дистанционного формата не просто в общей системе образования, в именно в системе образования непрерывного, заявляя, что технологии становятся тем важнейшим элементом, обеспечивающим преемственность ступеней системы [7]. Непрерывное образование, интегрирующее формальное, неформальное, информальное образование (зачастую реализуемые именно в дистанционном формате) становится предметом андрагогики [9]. Некоторые исследователи заявляют о появлении нового типа дистанционного образования – непрерывного дистанционного образования, обладающего специфическими особенностями [4].

Вместе с тем новые форматы рожают ряд острых проблем, которым уделяется значительное внимание в педагогической литературе, прежде всего за счет непроработанности ряда важных аспектов. Именно поэтому важно описать сущностные характеристики дистанционного обучения, включая определение, а также сходства и различия относительно традиционного обучения.

Что же такое дистанционное обучение? Как следует из значения определения «дистанционный», это обучение в ситуации географической разделенности педагога и учеников. Действительно, именно акцент на пространственную разобщенность, на нахождение ученика и учителя в разных местах делают многие исследователи. Но что это означает для дидактики, для организации процесса обучения и для его эффективности? Единого мнения по этим вопросам до сих пор нет.

Дистанционное обучение, по мнению большинства исследователей, это новая форма обучения. Е. С. Полат подчеркивает: «Эта форма обучения не функционирует и не может функционировать автономно от традиционного обучения. Если дистанционное обучение строится по соответствующим образовательным программам, оно будет совпадать с традиционным (очным) обучением и по целям, и по содержанию» [8, с. 3]. Тем

не менее мы обнаруживаем отличия в том, как подается материал, как взаимодействуют субъекты учебного процесса, как он выстраивается. Такая же аналогия выстраивается и для дидактических принципов организации обучения: «В основе своей принципы организации дистанционного обучения должны совпадать с принципами организации очного обучения (принцип научности, системности и систематичности, активности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и пр.), однако реализовываться они будут иными способами» [8, с. 5]. Судя по всему, именно специфика технологической основы, ее возможности и ограничения рождают специфику дистанционного обучения, меняя формы подачи материала, структурирование учебного контента, применение дидактических принципов.

Обратимся к педагогическому словарю. Дистанционное обучение – это прежде всего обучение, которое, согласно педагогическому словарю, понимается прежде всего как двуединый процесс взаимодействия педагога и учащегося, двуединый процесс взаимодействия преподавания и учения [7]. Если учащийся полностью отвечает за организацию процесса обучения, восприятия и осмысление учебного материала, то речь будет уже идти о самообучении, т.е. об отличных системах и процессах. Во многом это отличие присутствует и в электронном обучении: зачастую его интерактивность заключена не в процессе обучения, а в технологии (например, когда мы говорим об интерактивном тестировании на электронной платформе). При этом, как уже было сказано выше, процесс обучения понимается как интерактивный по своей сути, в своей организации: взаимодействие учителя и ученика, учеников между собой является сущностной характеристикой традиционного учебного процесса. Дистанционное обучение не лишается подобной интерактивности в принципе: достаточно привести пример онлайн-уроков, т.е. учебных занятий, проводимых при помощи интернет-технологий в режиме реального времени [7]. К такому же выводу приходит и А. А. Андреев, определяя дистанционное обучение как «целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия, обучающего и обучаемого, протекающий в педагогической системе дистанционного обучения» [2, с. 28].

Вместе с тем педагогическая коммуникация в цифровой среде отличается от традиционной. «Цифровая образовательная среда – это опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, самореализации, выстраиванию социальных отношений, нацеленный на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [10, с. 41]. Педагогическая коммуникация – это «совокупность имеющих место в педагогическом взаимодействии процессов перекодировки невербальной информации в вербальную (и наоборот), связанных с ведущим к взаимопониманию двусторонним обменом информацией; это передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому посредством специальных знаков» [6, с. 213]. Цифровая среда рождает совершенно иные правила общения [5]. Будучи помещенной в цифровую среду, коммуникация становится гораздо более динамичной, растут требования к концентрации внимания как учащихся, так и педагога. Педагог следит не только за учебным процессом, но и за технической составляющей, что в том числе меняет функцию педагога [5; 6]. Появляется понятие коммуникативно-компетентного педагога, т.е. обладающего навыками работы с вниманием учащихся, использования разнообразных вспомогательных средств от технических до речевых, выстраивания интерактивного взаимодействия, что, в свою очередь, позволяет избежать так называемого компьютероподобия [6].

В литературе не раз подчеркивалось отличие средств, методов, организационных форм и форм взаимодействия в дистанционном обучении от таковых в традиционном обучении. Тем не менее компонентный состав: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения – сохраняется для дистанционного обучения как для любой формы обучения. Е. С. Полат, А. А. Андреев и В. И. Солдаткин заключают, что все компоненты традиционного учебного процесса сохранены при дистанционном обучении [1; 7]. Новая и относительно малоизученная технологическая основа дистанционного обучения задает специфику и отличия.

Процессы педагогического проектирования для дистанционного образования изучены недостаточно. В литературе практически не встречается фундаментальных исследований педагогических технологий, методов и форм обучения, специфичных для дистанционного обучения. Уже понятно, что чисто механический перенос существующих материалов, используемых в традиционном обучении, в электронную версию не приводит к созданию системы дистанционного обучения. Слабая теоретическая разработанность вопроса позволяет некоторым исследователям сделать вывод о большей сложности создания материалов для дистанционного обучения, чем для традиционного [8]. Механический перенос не отражает специфики дистанционного обучения, а также не учитывает дидактические свойства информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет [5; 8]. Новые технологии требуют иных способов представления учебного содержания, так как традиционные работают плохо. Например, «дидактическими единицами учебного содержания в цифровой образовательной среде могут быть системные обобщенные знания, концепты, ведущие идеи, учебно-познавательные задачи» [5, с. 6].

Выше уже отмечались отличия процессов обучения и самообучения с точки зрения наличия или отсутствия взаимодействия. Различия этих процессов особенно важны при проектировании дистанционных учебных материалов. Курс, предназначенный для самообучения, должен быть выстроен совершенно иначе, чем курс, предполагающий постоянное взаимодействие педагога и студента. Более того, в таком формате острее стоят проблемы самоорганизации и самомотивации. Несмотря на базовый интерес учащихся к цифровой среде, этот интерес не всегда переносится на процесс обучения. Интерактивность, богатство визуальных элементов, персонализация и прочие преимущества обучения с помощью цифровых технологий, могут становиться факторами, ведущими к бедности внимания, неспособности сосредоточиться на учебной задаче. Гибкость, связанная с возможностью свободного выбора места, времени, подхода к обучению из преимущества трансформируется в требование, рождая требования к уровню развития навыка саморегуляции [5]. Эти проблемы особенно остро проявлены в пространстве образования взрослых. Понятия «самоорганизация» и «самообразование» здесь смыкаются, подчеркивая приоритет навыка ориентации в знаниях над процессом механической передачи знаний [9].

Одной из важных особенностей дистанционного и интернет-обучения является возможность студентам разных уровней подготовки находиться в одной учебной группе, что приводит к необходимости дифференциации, которая может быть внешней (в ходе проектирования курса) и внутренней (в ходе процесса обучения) [8]. С технической точки зрения это может быть достигнуто, например, с помощью гиперссылок на соответствующие дополнительные материалы, дополнительные инструкции и справочные материалы. В контексте дистанционного обучения проблема дифференциации является более серьезной, чем в контексте традиционного обучения, поскольку неоднородность учебной группы по характеристикам студентов может быть очень высока. Особую

актуальность этот вопрос приобретает в системе образования взрослых. Как подчеркивал С. Г. Вершловский, в комплексе непрерывного образования взрослых необходимо учитывать предыдущий опыт (личностный и профессиональный) учащегося, так как именно он становится той призмой, через которую воспринимается новое [3; 9]. Рост неоднородности учебной группы в таком случае может привести к снижению эффективности обучения. С другой стороны, технологические решения могут обеспечить более быстрый и эффективный процесс построения индивидуального трека освоения учебной программы. Подобный дифференцированный подход выделяется исследователями как одна из позиций, обеспечивающих реализацию андрагогического подхода в организации процесса обучения взрослых [9].

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на очевидную значимость и широкое распространение в педагогической практике, дистанционное обучение все еще связано с целым рядом непроработанных вопросов, как теоретических, так и практических.

2. Исследователи все чаще позиционируют дистанционное обучение как новую форму обучения, что, в свою очередь, означает как сохранение компонентного состава процесса обучения, так и специфику каждого отдельного компонента, обусловленную, прежде всего, спецификой технологической основы.

3. Специфика дистанционного обучения напрямую связана с дидактическими проблемами, в частности с проблемой подготовки учебных материалов. Недостаточно разработаны концепции, которые могли бы лечь в основу такой подготовки, учитывая как общедидактические принципы, так и специфику именно дистанционного обучения.

4. В дистанционном обучении, в отличие от традиционного, острее стоит проблема неоднородности состава учащихся, которая в определенных контекстах (в частности, в обучении взрослых), не будучи скомпенсированной, может приводить к снижению эффективности обучения. Соответственно, это рождает требования внешней и внутренней дифференциации.

5. Цифровые технологии и связанные с ними возможности – неотъемлемая характеристика нашей реальности, а значит, перед нами как исследователями стоит задача найти способы максимальной реализации этих возможностей.

6. Необходимо продолжение фундаментальных исследований по вопросам дистанционного обучения, его теоретических основ и практической реализации. В отсутствие системной научной основы есть риск столкнуться с механическим переносом традиционных учебных материалов в электронный формат, что не сможет обеспечить ни соответствия дидактическим принципам, ни эффективности учебного процесса в целом.

7. Будучи неотъемлемо включенным в систему непрерывного образования, дистанционное обучение представляет особый интерес для андрагогических исследований, так как специфика обучения взрослых в этом пространстве комплексно взаимодействует со спецификой обучения в новых формах.

Подводя итог и формулируя направление дальнейшей работы, будем отталкиваться от изящной формулировки, предложенной О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатьевой, О. Н. Шиловой: «Ядром и смыслом цифровой трансформации образования является системный и синергичный процесс изменения и преобразования базовых составляющих образовательного процесса (содержания образования, организации образовательного процесса, методов и средств обучения, оценивания образовательных результатов), происходящий под воздействием быстро развивающихся цифровых технологий и изменяющихся потребностей социума» [5, с. 7].

Список литературы

1. *Андреев А. А.* Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. М., 1997.
2. *Андреев А. А.* Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
3. *Вершиловский С. Г.* Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.
4. *Возгова З. В., Иголкина Е. И.* Непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических работников на основе дистанционных технологий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2015. № 3. С. 60–70.
5. *Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю., Шилова О. Н.* Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. 2020. № 3 (31). URL: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=6045>
6. *Кондакова Ю. В., Киселева А. В.* Педагогическая коммуникация в цифровой среде: проблемы и перспективы // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 26-й Международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2021 г., Екатеринбург. Т. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2021. С. 213–215.
7. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева и др. СПб.: ООО «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2020.
8. *Полат Е. С.* Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2001. № 4. С. 10.
9. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования / О. Б. Даутова, А. И. Жук, А. В. Торхова, Н. А. Вершинина, Ю. Н. Егорова, М. Г. Ермолаева, Е. Ю. Игнатьева, Т. И. Краснова, О. Н. Крылова, С. И. Невдах, А. В. Позняк, Н. Н. Суртаева, Т. Е. Титовец, В. В. Хитрюк, С. В. Христофоров, А. Н. Шевелев, О. Н. Шилова / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. СПб.: Буквально, 2019.
10. *Шилова О. Н.* Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 36–41.

Е. Н. Сорокина

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования естественно-научной грамотности на уроках естествознания. Рассмотрены основные этапы урока естествознания и их характерные особенности. Показано, как с помощью некоторых приемов современных образовательных технологий формировать естественно-научную грамотность на разных этапах естествознания.

Ключевые слова: учебный предмет «Естествознание», естественно-научная грамотность, приемы и задания для развития естественно-научной грамотности.

В настоящее время важнейшей задачей школьного образования является формирование не только академической грамотности, но и функциональной, что предполагает развитие способностей человека решать жизненные задачи в различных ситуациях. Формирование функциональной грамотности школьников имеет большое значение, так как высокий уровень ее развития у обучающихся позволит им активно участвовать в социальной жизни общества и будет способствовать самореализации и саморазвитию. Остановимся подробно на формировании естественно-научной грамотности (ЕНГ) в рамках урока естествознания, где образовательные результаты носят интегративный характер.

Урок естествознания [1], как и любой современный урок, состоит из четырех основных этапов, однако имеет ряд особенностей, которые представлены курсивом.

Этапы урока «Естествознание»

Стадия планирования

Подготовительный этап урока:

- *определение ведущей идеи урока и его ценностно-смысловых ориентиров;*
- планирование результатов урока (*монорезультаты и интеграционные предметные результаты*, метапредметные и личностные результаты);
- планирование цели урока как достижение образовательных результатов деятельности обучающихся;
- формирование задач урока, как системы действий, обучающихся;
- подбор эффективной модели основной части урока.

Стадия вызова

Мотивационно-целевой этап урока:

- *мотивация учеников с опорой на ЦСО и ведущие идеи;*
- формулировка планируемых результатов изучения темы совместно с учениками;
- определение совместно с учениками системы критериев для оценивания.

Стадия осознания

Информационно-познавательный этап урока:

- *Выполнение учебно-познавательных, практико-ориентированных и комплексных задач, ориентированных на освоение содержания учебного материала урока, на освоение монорезультатов, осмысление интеграционных результатов, формирование ЕНГ и осознание ЦСО курса «Естествознание».*

Стадия осмысления

Рефлексивный этап урока:

- *оценивание результатов, обучающихся с позиций ведущей идеи урока и ее ЦСО;*
- самооценка учащимися собственной учебной деятельности, соотнесение цели и результатов и определение перспективы последующей работы;
- рефлексия своего обучения и осмысление приобретенных знаний.

Рассмотрим, какие приемы можно использовать на разных этапах урока естествознания для формирования ЕНГ. На стадии вызова целесообразно использовать прием «Проблемная ситуация».

Проблемная ситуация к уроку

«Техника и человеческие потребности: насущное и избыточное»

Техника, будь то бытовые приборы, предназначенные для облегчения повседневной жизни, настолько стало привычным и обыденным, что никто из людей и представить себе не может то, как же мы жили без всего этого.

Проснулись – нужно разогреть еду в микроволновке, пара нажатий, и она уже греет с нужной температурой и нужное время. Сделать чай или кофе, включив либо кофеварку, либо электрочайник, мы чувствуем в соседней комнате аромат любимого напитка. А уходя из дома, мы уже уверены, что в наше отсутствие добросовестный робот-пылесос будет трудиться без усталости. Примеров «умной» техники на сегодняшний день очень много: светильники, кухонные комбайны, фотоаппараты и т.д. За этой техникой будущее...

Вопросы

1. Каковы особенности техники как вида деятельности человека?
2. Существует ли взаимосвязь между созданной человеком искусственной средой и техникой?
3. Что такое техногенная цивилизация?

Задание помогает создать условия для осмысления обучающимися эффектов и рисков, связанных с непредсказуемо развивающейся техникой, помогает сформулировать тему и цель урока, формирует умение интерпретировать данные и делать соответствующие выводы.

Во время урока-практикума на стадии вызова можно предложить обучающимся кейс, который содержит комплексные задания к уроку и которые решаются в ходе всего урока и в зависимости от содержания могут формировать как отдельные умения ЕНГ, так и все одновременно. Рассмотрим пример кейса для урока естествознания в 10-м классе «Корпускулярно-волновой дуализм» [2].

Кейс к уроку «Корпускулярно-волновой дуализм»

Из истории развития взглядов на природу света [3]

Ответ на вопрос о природе световых волн был получен на основании длинного ряда наблюдений за световыми явлениями. При этом представления о природе света изменялись по мере того, как накапливались новые факты.

Волновые представления о природе света развивались еще в XVII веке Х. Гюйгенсом и поддерживались на протяжении XVIII века Л. Эйлером, М. В. Ломоносовым и Б. Франклином. Однако в течение этого периода наиболее обоснованными оставались корпускулярные представления о природе света, в силу которых свет уподоблялся потоку быстро летящих частиц. Эти представления сложились в науке благодаря работам И. Ньютона. Лишь в начале XIX века О. Френелем и Т. Юнгом была обоснована волновая природа света. При этом считалось, что световые волны – это упругие волны, схожие со звуковыми, поскольку для них также наблюдались явления интерференции и дифракции. Однако существуют два отличия световых волн от звуковых. Первое отличие заключается в том, что свет может распространяться в пустоте, а звук в пустоте распространяться не может.

Второй отличительной особенностью световых волн, по сравнению со звуковыми, является огромная скорость их распространения. Значение скорости света, измеренное еще в XVII веке с помощью астрономического метода, оказалось равным примерно 300000 км/с. Такая огромная скорость распространения света выделяла световые явления из ряда остальных, известных в первой четверти XIX века явлений.

Примерно полвека спустя Дж. К. Максвелл теоретически установил, что с такой скоростью должно распространяться всякое электромагнитное возмущение. Через некоторое время Г. Герц осуществил эксперимент по излучению электромагнитных волн, скорость распространения которых оказалась равной скорости света.

В ходе проведения дальнейших исследований было установлено, что все основные свойства электромагнитных волн совпадают со свойствами световых волн.

Эти и другие факты привели к выводу о том, что световые волны представляют собой электромагнитные волны малой длины волны и имеют, таким образом, электромагнитную природу. Длины волн света в видимой области спектра лежат в диапазоне от 380 до 780 нм и были впервые определены в начале XIX века Томасом Юнгом.

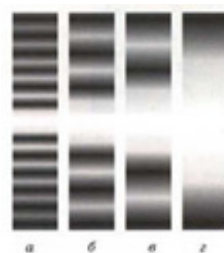
Накопление новых экспериментальных данных привело в XX веке к заключению о том, что свет, наряду с волновыми, обладает и корпускулярными свойствами. В частности, свет излучается и поглощается в виде порций, квантов энергии. В настоящее время квантовая теория объединила волновые и корпускулярные представления о свете в единое целое.

Задача 1. «Интерпретация». На Всемирный день оптики вас как специалиста по истории физики пригласили выступить на конференции с докладом по теме «Какие представления о свете господствовали до начала XX века?».

Какие тезисы вы подготовите?

Составьте шкалу времени, которая поможет вам структурировать информацию.

Задача 2. «Планирование». Ученики 11-го класса проводили ряд экспериментов по изучению волновых свойств света. В ходе опыта по изучению дифракции света на щели увеличивали ее ширину от 1 мкм до 0,1 мм. На рисунке представлены результаты этого эксперимента. Помогите ученикам сформулировать цель, гипотезу и вывод, проведенного опыта.



Задача 3. «Моделирование». Предложите опыт, с помощью которого можно доказать корпускулярную природу света.

Задача 4. «Анализ». Известно, что перед желтым пятном сетчатки (область с повышенным содержанием колбочек) могут плавать круглые клетки крови, которые могут попасть в глаз из капилляров, разрушающихся вследствие старения, перенапряжения, повышенного кровяного давления, травмы. Под действием осмотического давления клетки крови увеличиваются в объеме, превращаясь в шарики и вызывают появление маленьких точек в глазу, которые иногда усиливаются, а иногда уменьшаются. Какое явление лежит в основе появления этих точек? Ответ поясните.

Кейс позволяет развивать все умения естественно-научной грамотности: научно объяснять явления, научно интерпретировать данные, использовать доказательства для получения выводов и понимать особенности естественно-научного исследования. Задача-«интерпретация» помогает формировать умение *преобразовать одну форму представления данных в другую*, в данном случае текст в схему. Задача-«планирование» и задача-«моделирование» позволяют развивать умение *понимать особенности естественно-научного исследования: формулировать цель, выдвигать гипотезы, делать выводы, предлагать способ научного исследования данного вопроса*. Задача-«анализ» учит научно объяснять явления: *распознавать, использовать и создавать объяснительные модели*.

На стадии рефлексии используются логические задания, нацеленные на преобразование информации, перевод из одного вида в другой, могут использоваться задания с «открытым» ответом, требующие рассуждения, последовательности мышления, формулировки теорий, исследования фактов и явлений. Рассмотрим некоторые из них.

Прием «Поиск истины» помогает *анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы*. Учитель предлагает учащимся карточки, на одной стороне которых описаны некоторые практические проблемные ситуации, а на обратной стороне задание, которое направлено на умение *оценивать достоверность информации – устанавливать истинность или ложность утверждений*.

Карточка для приема «Поиск истины»

Фейк или нет Из-за вспышек на Солнце на Земле зарегистрированы магнитные бури. Мощный выброс плазмы на Солнце продолжался более четырех часов, что привело к серии магнитных бурь, которые растянулись на три дня. Выброс плазмы сопровождался грохотом и гулом, которые можно было услышать в некоторых частях земного шара	Задание Проанализируйте информацию. Об этом сообщили ученые лаборатории инфракрасной астрономии Солнца Физического института имени Альберта Эйнштейна РАН. Фейк или нет? Ответ поясните
--	--

Оценка сформированности естественно-научной грамотности на рефлексивном этапе осуществляется также с помощью приемов, носящих творческий практический характер. Здесь используются задания только с «открытым ответом», чаще всего это «Эссе», «Рассуждения...», «Речевые образцы». Для этого учитель формулирует вопросы, которые требуют рассуждений и носят проблемный характер. Например, изучая тему «Движение тела», можно предложить порассуждать о необходимости знания законов термодинамики, отвечая на вопрос: «Что приводит к глобальным экологическим проблемам?»

Естествознание – интегрированный учебный предмет, который позволяет развивать естественно-научную грамотность на любом этапе урока.

Список литературы

1. Уроки естествознания в старшей школе: идеи, модели, технологии: монография / сост., науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: СПб АППО, 2019.
2. Естествознание. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / под ред. И. Ю. Алексашиной. М.: Просвещение, 2008.
3. Открытый банк заданий ОГЭ. URL: http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj_guid=B24AFED7DE6AB5BC461219556CCA4F9B&theme_guid=ECE4E576A324A9DA4E0E278B30156457&md=qprint&groupno=171

Т. М. Солодкова

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «МУЗЫКА И ЗДОРОВЬЕ»

Аннотация. В статье поднимается проблема здоровья школьников и студентов. Рассматриваются варианты решения проблемы путем вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую и проектную деятельность по данной проблеме. Показана значимость использования метакогнитивных технологий для реализации образовательных задач.

Ключевые слова: метакогнитивные образовательные технологии, проектная технология, здоровье, музыка, студенты СПО.

В XXI веке здоровье человечества становится глобальной проблемой. По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), которое было зафиксировано в Уставе Всемирной организации здравоохранения, принятому Международной конференцией здравоохранения, Нью-Йорк, 19–22 июня 1946 г.; подписанному 22 июля

1946 г. представителями 61 страны [7] и вступившему в силу 7 апреля 1948 г. С 1948 г. здоровье определяется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия.

Россия сегодня отстает по продолжительности жизни от развитых стран на 10 и более лет. Одними из основных факторов, определяющих здоровье и долголетие, признаны поведенческие факторы. Ухудшение здоровья российского населения начинается со школьной скамьи. К окончанию школы остается всего 10 % здоровых детей, по данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Минздрава России [4], поэтому в стратегических документах Российской Федерации важное место уделяется проблеме здоровья нации.

В настоящее время здоровье индивида в значительной степени зависит от уровня компетентности человека по вопросам здорового образа жизни, что предполагает умение применять теоретические знания и практические навыки, полученные в образовательных учреждениях, в реальных ситуациях для решения повседневных вопросов и планирования профессиональных, образовательных и жизненных перспектив.

Становится очевидным, что для решения этой проблемы необходимы, с одной стороны, определенные программы и условия их реализации на Государственном уровне, с другой стороны, формирование человека, гражданина, который сознательно заботится о своем физическом и нравственном здоровье. Поэтому миссия подготовки молодого поколения возложена в том числе на образовательные системы.

Программа «Музыка и здоровье», которую предложил Фонд развития науки и инноваций, созданный для поддержки научных проектов и продвижения инноваций в социально-демографической, биомедицинской, экономической и других сферах, явилась одним из возможных вариантов решения задач по организации просветительской деятельности среди молодежи и школьников. Она ориентирована на исследования PISA, ставящие во главу угла проверку наличия умений, демонстрирующих готовность к самостоятельной взрослой жизни. Также связана с вопросами в сфере трансформации содержания образования и использования образовательных технологий, направленных на формирование и совершенствование характеристик, основное содержание которых раскрыто в докладе международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» [10].

Для реализации задач, поставленных программой «Музыка и здоровье», требуется определенное содержание и соответствующий инструментарий. Широкий спектр вопросов демонстрирует необходимость интегративного подхода для поиска ответов, которые находятся на стыке гуманитарных, социальных, в том числе экономических, технических наук, естествознания и других сфер научного знания. Жизненные реалии современного общества, меняющие свои ориентиры в контексте стремительного развития технологий, требуют от каждого человека ответственности за свое развитие, способное изменить не только собственную картину мира, но и самого себя [2].

Участникам программы был предложен кейс № 70 «Изучение роли поведенческих факторов здоровья школьников», разработанный на базе экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова при участии Фонда развития науки и инноваций, содержащий комплекс заданий. Проектные команды музыкального училища им. Н. А. Римского-Корсакова определили направления исследования, связанные с их профессиональной ориентацией, а именно: «Музыка и здоровый образ жизни» и «Влияние классической музыки на здоровье человека». Согласно заданиям, содержащимся в кейсе, студенты:

- сделали обзор литературы по проблеме;
- разработали анкету для проведения опроса;

- провели анкетирование и обработали данные с помощью программного пакета SPSS;
- предложили рекомендации для улучшения самосохранительного поведения школьников;
- определили влияние разных жанров музыки на физическое и психическое здоровье человека;
- разработали методы приобщения молодежи к классической музыке.

Влияние музыки на здоровье человека и общества отмечалось на протяжении всей истории человечества. Проблемы влияния музыки на человека изучались философами, учеными, врачами. Современная наука доказала, что положительные эмоции, которые возникают в процессе восприятия музыкальных произведений оказывают исцеляющее действие, воздействуя на психосоматические процессы, снимают эмоциональное напряжение, помогают мобилизовать резервы организма [8]. Музыка используется в психологии, психотерапии, педагогических программах и программах по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Согласно высказыванию выдающегося педагога-новатора В. А. Сухомлинского, «...среди многочисленных средств воздействия на юное сердце важное место принадлежит музыке. Как гимнастика выпрямляет тело, так и музыка выпрямляет душу человека».

Важно понимать, что музыка оперирует двумя системами отсчета: культурной и естественной, физиологической. Воздействие музыки на психику, эмоциональное и душевное состояние очевидно, но механизмы воздействия требуют научного обоснования и глубокого изучения. С точки зрения физики волновая природа музыки определенным образом соотносится с волновой теорией природы.

Человек как биовид является частью природы, как социокультурный феномен – членом общества, что в конечном итоге определяет единство человека и природы и, соответственно, подчиненность фундаментальным законам. Принятое сегодня понимание человека как микрокосмоса позволяет исследовать феномен влияния музыки на здоровье основываясь на достижениях современной науки и создавать программы по оздоровлению населения в образовательных учреждениях любой возрастной группы.

Особую важность приобретают качества личности: самостоятельность, ответственность, уверенность в себе и т. п., которые основаны на владении средствами саморегуляции мышления, контроля психического состояния, соответствующего ситуации поведения. Перечисленные качества представляют по своей сути метакогнитивными качествами личности, являющиеся результатом метакогнитивных процессов, развитию которых способствует использование метакогнитивных образовательных технологий (МКОТ). Метакогнитивные образовательные технологии предполагают активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс на аудиторных и внеклассных занятиях. Они нацелены на развитие интеллектуальной деятельности, усиление рефлексивных механизмов, способствующих «формированию метапознания и развитию метакогнитивных способностей» [1; 3; 5; 6].

«Создание условий, а именно – организация метакогнитивной деятельности вне профессиональной специализации на основе дисциплины „Естествознание“ позволила студентам понять и преодолеть некую кастовую замкнутость, выйти за пределы „музыки“, в открытый мир человека, общества, природы... Знание законов природы позволяет полнее понять природу музыки, музыкального звука. Понимание взаимосвязи между созданной человеком искусственной средой и техникой помогает определить формы своей зависимости и свободы, опосредованной в быту и социуме» [9].

Технология проектного обучения предоставляет оптимальные условия для организации самостоятельной образовательной деятельности студентов, является эффективным средством вовлечения их в исследовательскую и практическую работу (табл. 1).

Таблица 1

Проектная технология: образовательные цели и виды деятельности

Цели	Когнитивные цели	Организационно-деятельные цели	Креативные/творческие цели
Виды деятельности	Познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения возникающих проблем, овладение навыками работы с первоисточниками; постановка эксперимента, проведение опытов	Овладение навыками самоорганизации; умение ставить перед собой цели, планировать деятельность; развивать навыки работы в группе, освоение техники ведения дискуссии	Конструирование, моделирование, проектирование и т. д.

В качестве примеров использования МКОТ можно привести исследовательскую работу студентов СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургское музыкальное училище им. Н. А. Римского-Корсакова» по анализу проблемы здоровья школьников и студентов в российской и зарубежной научной литературе (38 шт.). На основе разработанной анкеты было опрошено более 400 подростков (см. презентацию по результатам проведенного исследования: <https://youtu.be/yaVBXQvxjCk>). На основе результатов анализа опроса были сделаны выводы, позволяющие говорить о необходимости популяризации классической музыки с целью положительного влияния на здоровье юного поколения.

Следующим этапом проектной деятельности студентами стала разработка серии уроков о музыке для общеобразовательных школ. Для использования их в условиях дистанционного образования были созданы видеоуроки.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование таких метакогнитивных технологий, как проектные, исследовательские, кейс-технологии, диалогового взаимодействия позволили успешно принять участие в программе «Музыка и здоровье»: команды заняли 2-е и 3-е место, а также явились победителями в номинациях «Лучшая презентация проекта» и «Высокий уровень научного исследования»; результаты проекта «Музыка и здоровье» по оценке Департамента г. Москвы легли в основу мер по улучшению здоровья школьников страны; студенты приобрели большой опыт осмысления и осознания метакогнитивных знаний, умений, стратегий. В результате проектной деятельности его участники приобрели спектр необходимых знаний и навыков, позволяющих использовать их при планировании своей образовательной, профессиональной и личной жизни.

Повышение и расширение уровня общего образования, которое происходит в результате исследовательской деятельности, позволяет человеку в будущем ориентироваться в быстроменяющемся мире. Сегодня каждый молодой человек, вступающий в самостоятельную жизнь, должен быть не только профессионально подготовленным, но и уметь выполнять повседневные задачи, заботиться о своем духовном и физическом здоровье, что обеспечивает духовное и физическое здоровье общества в целом.

Студенты-музыканты осознали практическое значение естественно-научного знания в своей профессиональной деятельности для организации мероприятий, направ-

ленных на укрепление физического, духовного и социального здоровья. Они достигли важного понимания, что феномен музыки проявляет себя не только благодаря своим эстетическим функциям, но и физическим свойствам, что позволяет выстраивать долгосрочные перспективы в осуществлении целей программы «Музыка и здоровье» и расширить свои жизненные перспективы.

Список литературы

1. *Даутова О.Б., Муштавинская И. В.* Новая идеология ФГОС: реализация системно-деятельностного подхода в образовании: методическое пособие. М.: Русское слово, 2015.
2. *Иваньшина Е.В., Солодкова Т.М.* Метакогнитивные образовательные технологии как средство развития профессиональной компетентности педагога // *Физика в школе*. 2020. № 2. Специальный выпуск. С. 38–45.
3. *Иваньшина Е.И.* Метакогнитивные образовательные технологии при изучении предметов естественно-научного цикла: монография / под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2011.
4. Концепция политики активного долголетия: научно-методологический доклад к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под ред. Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О В. Синявской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
5. *Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И. В.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУМП, 2002.
6. *Муштавинская И. В.* Путеводитель по ФГОС основного и среднего общего образования: методическое пособие. М.: КАРО; ЛитРес, 2018.
7. Официальные документы Всемирной организации здравоохранения. 2014. № 2. С. 100.
8. *Рюгер К.* Домашняя музыкальная аптечка. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
9. *Солодкова Т.М.* Метакогнитивные образовательные технологии как способ реализации интегративного подхода в естественно-научном образовании // *Инновационный потенциал развития науки в современном мире: сб. трудов по материалам Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ (10 мая 2020 г., г. Уфа)*. Уфа: Изд-во НИЦ Вестник науки, 2020. С. 289–300.
10. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.

Д. И. Старченко

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОДУКТА В СИСТЕМЕ ОТРАСЛЕВОГО ДПО

Аннотация. В статье рассматривается разработанная модель функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО. Модель представлена в виде совокупности функциональных блоков, объединяемых в общую структуру посредством направленных связей. Сформулированы выводы относительно перспектив применения модели в педагогической практике. Важным результатом настоящего исследования является

определение наличия контура корректирующей обратной связи как эффективного инструмента сопровождения индивидуальных траекторий профессионального роста специалистов.

Ключевые слова: система отраслевого ДПО, учебный продукт, траектории профессионального роста, модель функционирования учебного продукта, модульная структура образовательной программы.

Для ускорения внедрения в учебный процесс разделов, отвечающих неотложным запросам работодателей и сокращения цикла подготовки, базирующихся на положениях ПООП или ПДПО актуальных версий основных учебных программ и программ ДПО, образовательным учреждениям может быть рекомендовано проводить разработку методических материалов с использованием характеристик квалификаций, содержащихся во вводимых профессиональных стандартах или даже проектах стандартов и вновь выявленных трудовых функций.

Еще на стадиях разработки проекта, общественного обсуждения, утверждения, подготовки к регистрации обновленного ФГОС или актуальной версии ПС появляется возможность оформлять программы краткосрочных курсов с учетом изменений, планируемых к внесению в структуру и содержание действующих документов, тем самым, по сути дополняя существующие образовательные стандарты до планируемой к внедрению версии. Введение в практику гибкой системы подготовки позволяет корректировать содержание курса практически в режиме реального времени, оперативно корректируя учебные планы.

Возможность получить прикладную модель опережающего изменения ФГОС его доработкой до следующей версии путем виртуального присоединения модулей обновлений и разработка на этой основе программ курсов повышения квалификации для специалистов поможет актуализировать профессиональный потенциал сотрудников со стажем приобретением компетенций обучаемых по новым ФГОС ВО выпускников. Таким образом, станет возможным поддерживать уровень подготовленности административного и инженерно-технического персонала соответствующим современным стандартам и позволяющим осваивать самые передовые технологии. Предложенный способ формирования и корректировки содержания дополнительных профессиональных образовательных программ рассматривается как определенный шаг в направлении сбалансированного соотношения содержания профессиональных и образовательных стандартов.

В качестве иллюстрации предлагается рассмотреть применение структурированного подхода к проектированию дополнительной профессиональной программы (ДПП) модульного типа «Проектирование электроснабжения, электрооборудования и электроосвещения зданий, сооружений и промышленных предприятий». Подготовка программы проводилась совместными усилиями методистов УМИТЦ и ООО «Санкт-Петербургский институт теплоэнергетики» [4]. Составом содержания программы предусматривается включение определенного количества типизированных учебных модулей. Особенности разработки некоторых из них будут представлены в более детальном изложении.

Программа курса повышения квалификации предназначена для специалистов отрасли и преподавателей дисциплин профессионального цикла профессиональных образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, в том числе ГБ ПОУ, осуществляющих подготовку специалистов по направлению «Электроэнергетика и электротехника» с базовым высшим специальным профильным

образованием. Необходимость в такой программе вызвана требованиями быстро меняющегося рынка труда, который характеризуется интенсивным развитием электроэнергетических комплексов, появлением новых технологий и оборудования для технического обслуживания и диагностики электроустановок, а также введением новых ФГОС ВПО по ТОП-50.

23 июля 2018 года приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 352н (в редакции, введенной в действие с 20.01.19 г. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 807н от 04.12.18 г.) утвержден профессиональный стандарт (ПС) 16.147 «Специалист по проектированию систем электроснабжения объектов капитального строительства». Этот стандарт на сегодняшний день является единственным профессиональным стандартом в сфере технического проектирования систем электроснабжения. Именно поэтому на его основе и основе ПрООП ФГОС ВПО по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника», утвержденного приказом Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1500 разработана программа курса.

Модули 4 и 11 входят в состав программы курса «Проектирование электроснабжения, электрооборудования и электроосвещения зданий, сооружений и промышленных предприятий», разработанной в соответствии ФГОС ВПО по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника» (профиль «Электроэнергетические системы и сети», профиль «Электроснабжение» и на основе ПС 16.147 «Специалист по проектированию систем электроснабжения объектов капитального строительства»).

Конструирование программы и отдельных модулей выполняется по одному принципу, но на разных структурных уровнях. Сначала определяется основная задача (цель) обучения (например, «Разработка проектной и рабочей документации систем электроснабжения промышленных объектов»), она выражается набором задач в формате требований к освоению определенных взаимодополняющих ТФ и ПК (ОПК, СПК) из базовых ПрООП ФГОС ВПО и ПС. За базовые принимаются действующие или подготавливаемые к вводу в действие ФГОС ВПО и ПС, подобранные в соответствии группой занятий (по общероссийскому классификатору занятий – ОКЗ) и указанием образования по специальности (по общероссийскому классификатору специальностей по образованию – ОКСО). Затем добавляются недостающие компоненты в виде требований к освоению, не вошедших в базовые ПрООП ФГОС ВПО и ПС или вновь выявленных ТФ и ПК.

Образуется структурная основа, определяющая содержание курса. Выделяются и выстраиваются в определенном порядке учебные модули и модульные группы, предназначенные для формирования конкретных образовательных результатов. Предполагается, что в результате освоения отдельных модулей и модульных групп должны обладать накопительным эффектом, обеспечивая достижение цели обучения, если удастся успешно овладеть материалом всей модульной линейки программы. Далее происходит наполнение содержания учебным материалом и распределение в планах модулей по формам организации учебного процесса и типам занятий.

Приведенный порядок подготовки учебного материала обладает свойством удобства перенастройки в зависимости от изменения параметров задания.

Модель функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО, в состав которой включены основные функциональные блоки, представлена на рис. 1.

Перечень функциональных блоков (компонентный состав) модели.

1. Матрица условий.
2. Программа курса, представленная в виде структурированного набора учебных модулей.

3. Источниковая база, содержащая профильную учебную, научно-техническую литературу, нормативную документацию и прочие материалы, относящиеся к теме курса обучения, различного типа.

3. Блок учебного процесса как механизм преобразования, поступающего сформированного учебного материала в образовательный результат по соответствующим технологическим правилам.

4. Оценочно-аттестационный блок – комплекс средств проверки соответствия (сравнения) цели обучения фактическому результату

5. Блок целеуказания (постановки задания).

6. Инструментальный блок.

7. Блоки имитации внешних воздействий.

Назначение функциональных блоков модели.

1. Матрица условий – обеспечивается преобразование перечня комплекса требований как имеющихся в базовых ПрООП ФГОС ВПО и ПС, так и не вошедших в базовые ПрООП ФГОС ВПО и ПС, но относящихся к рассматриваемым вопросам, или вновь выявленных ТФ и ПК в набор учебных задач для каждого формируемого модуля программы.

2. Программа курса, представленная в виде структурированного ряда учебных модулей, трансформирует комплект учебных материалов в учебный продукт.

3. Источниковой базой функционально обеспечивается наличие необходимого объема научно-технической и учебно-методической информации для наполнения содержания программы курса.

4. Назначением блока учебного процесса предполагается реализация в условиях системы ДПО программы курса по специальным образовательным технологиям.

5. В оценочно-аттестационном блоке производится оценка соответствия образовательного результата поставленной цели.

5. Блоком целеуказания (постановки задания) выполняется функция целеполагания.

6. Инструментальный блок отображает возможность применения наиболее подходящей образовательной технологии из арсенала методических средств инженерной педагогики.

7. Блоки имитации внешних воздействий предназначены для учета изменения условий формирования учебного продукта.

Взаимодействие элементов модели. Блоком целеуказания (постановки задания) формируется задание. В соответствии с заданием производится предварительная разработка тематического плана программы с выделением модулей по числу разделов. Совокупность требований распределяется по заголовкам строк матрицы, затем заполняются ячейки на пересечении соответствующих строк и столбцов, определяя состав задач для каждого из модулей. В результате выстраивается архитектура программы.

Информационное сопровождение обеспечивается источниковой базой. Выбираются технологии, подлежащие применению на стадии обучения. Запускается учебный процесс. По окончании освоения курса на базе установленных оценочных средств проводится аттестационные мероприятия.

Выполняется сравнительный анализ на предмет определения степени соответствия полученных результатов тем, что предусмотрены заданием. В оценочно-аттестационном блоке выявляются признаки расхождения. По признакам расхождения производится коррекция программы. На стадии сравнения учитываются и изменения внешних условий, оказывающих влияние на формирование образовательной среды,

представленные в модели воздействием со стороны блоков имитации внешних воздействий.

Таким образом, по характеру и значению (в случае успешной операционализации параметров) выявленных расхождений и текущих внешних изменений, в режиме реального времени осуществляется непрерывная коррекция компонентного состава и содержания программы в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда, совершенствующейся технологической базой, введением в действие новых норм и правил и т.п., которые можно рассматривать как маркеры современной образовательной среды.

Наиболее предпочтительной с практической точки зрения для работы в составе блока учебного процесса модели рис. 1 является комбинированная форма обучения, которая отвечает концепции практико-ориентированного образования [4], как типа профессионального образования, в части определения цели реализации программ подготовки обучающихся к конкретной профессиональной деятельности и в отношении условия непосредственного участия представителей социальных партнеров – работодателей в разработке и реализации этих программ [2].

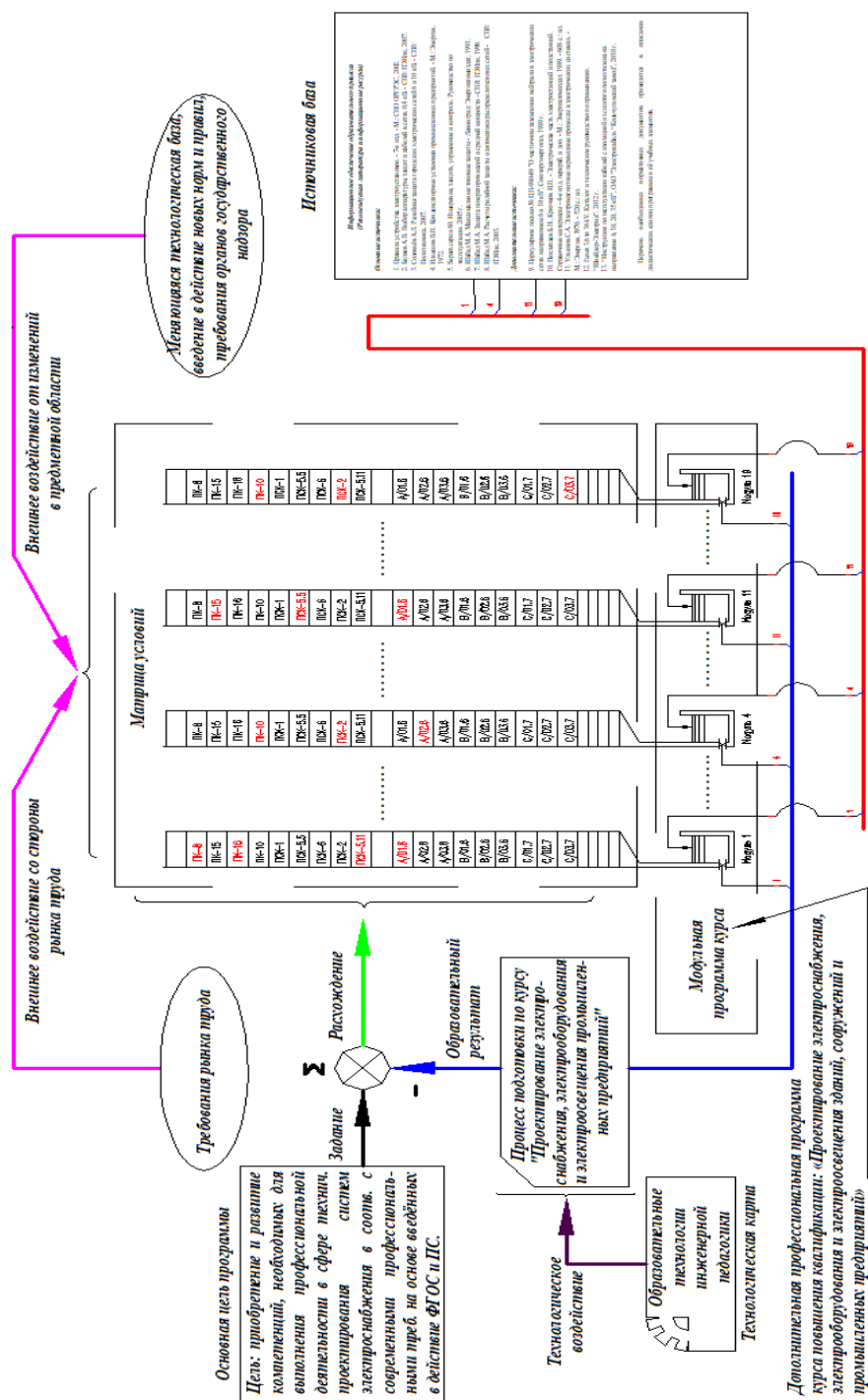
Полный цикл актуализации изменений и дополнений, действующих или применения ввода новых профессиональных стандартов при организации деятельности образовательных учреждений занимает достаточно длительный период времени. Добиться частичного сокращения задержек модернизации (внедрения текущих обновлений требований работодателей, соответствующих постоянному совершенствованию технологического уровня соответствующей сферы производства) учебного материала, не прерывая процесса формирования профессиональной квалификации (подготовки) специалистов, позволил бы практический учет таких новаций на стадии разработки ОПОП или ПДПО на основе примерных программы ОПОП или ПДПО в самом учреждении. В основу разработанной модели функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО заложена та самая возможность непрерывного совершенствования программ подготовки специалистов по мере изменения и совершенствования условий их производственной деятельности, определяющих траекторию профессионального развития.

Для случая дополнительного профессионального образования, примерные дополнительные профессиональные программы или типовые дополнительные профессиональные программы разрабатываются уполномоченными федеральными государственными органами в порядке, установленном Федеральным законом «Об образовании», и являются руководящими для организаций, осуществляющих образовательную деятельность при составлении соответствующих дополнительных профессиональных программ. Такой механизм, как и для ОПОП, предусматривает возможность корректировок, обеспечивающих своевременность реакции на изменение конъюнктуры рынка труда [3]. Например, в тексте ПрООП ФГОС ВПО по направлению 140400 отмечается: «Конкретные виды профессиональной деятельности бакалавра, указанные в настоящей ПрООП, могут дополняться высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями».

Выводы:

1. Разработана модель функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО. Матрица условий, входящая в состав функциональных блоков модели, в достаточно наглядной форме задает распределение набора учебных задач по каждому модулю.

2. Применение представленной модели в педагогической практике создаст условия, способствующие алгоритмизации процесса разработки и реализации программ курсов в системе ДПО.



3. Особенностью разработанной модели является наличие контура корректирующей обратной связи как эффективного инструмента сопровождения индивидуальных траекторий профессионального роста специалистов.

Список литературы

1. Федеральный закон № 273-ФЗ – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 1. С. 10–17.
3. Старченко Д. И. Привлечение профессиональных сообществ к формированию методической базы программ дополнительного профессионального образования // Академический вестник. 2020. № 1 (47). С. 84–86.
4. Старченко Д. И. Взаимодействие бизнеса и образования как условие профессионального роста специалистов // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования «Тенденции развития современной педагогической науки» / сост. Т. Ю. Гвилдис, А. В. Окерешко. СПб.: СПб АППО, 2020. С. 184–188.

Г. Б. Стальмакова

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДОЛОГИИ ЛОГИСТИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СПО

Аннотация. Статья посвящена изучению литературных источников, отразивших логистические подходы, принципы, логистические потоки, а также новые термины, появившиеся в науке в результате теоретических и практических исследований в образовательном процессе студентов СПО. Выявляются, анализируются и обобщаются ключевые проблемы применения компонентов методологии логистики, а также возможность их применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: методология логистики, образовательное пространство, «логистика на входе», «логистика на выходе», конструктор методов, антикризисная логистика, логистизация образования.

В рамках реализации национального проекта «Образование» задача, поставленная президентом России: «обеспечение возможности самореализации и развития талантов» [9], требует постоянного обновления методов для обеспечения эффективной организации образовательного процесса. Решение современных проблем, возникающих в образовательном пространстве, теоретическое переосмысление современных вызовов модернизации образования в СПО в условиях рыночной экономики требует анализа, накопленного теоретического и практического опыта и его применения в обучении молодых профессионалов.

С этой целью в настоящей статье проводится обзор литературных источников, посвященных возможности применения компонентов методологии логистики в среднем профессиональном образовании.

В развитии и становлении логистики как учения можно выделить несколько характерных периодов. Прежде всего, период «фрагментаризации» [7, с.14] с 1920 по 1950 год, когда отдельные логистические функции были важны для снижения затрат в производстве, транспортировке, складировании материальных ресурсов.

«Период с середины 1950-х по 1970-е годы западные специалисты называют периодом становления логистики. Этот период характеризовался интенсивным развитием теории и практики» [1, с. 19]. Данный этап развития называют также концептуализацией логистики, так как широкое распространение получила философия маркетинга в западных странах и поскольку его главной идеей является продвижение товара на рынок, то и технологии данного процесса были приняты во внимание и послужили базой для развития концепций логистики.

Принципы логистики, как наиболее значимый компонент методологических основ науки, были сформулированы к началу 1970-х годов и нашли свое применение в работах отечественных методологов: А. А. Канке, И. П. Кошевой, Б. А. Аникина, Т. А. Родкиной и других авторов.

Интересно, что развитие функций планирования, организации, мотивации, контроля, координации носило неоднозначный характер. Например, «попытки внедрить логистическую координацию натолкнулись на противодействие среднего и даже высшего звена менеджмента. Менеджеры, которые привыкли в течение долгого времени выполнять традиционные функции, например закупки, транспортировки, грузопереработки, часто препятствовали внедрению организационных изменений» [7, с. 18]. Исходя из данного примера в производственной среде и в образовательной среде противодействующую роль зачастую играет человеческий фактор. Он является носителем профессиональной культуры, ее же формирование связано с подсистемой ДПО и повышением квалификации. Так вопросы профессиональной культуры освещены в статье Г. С. Жуковой и Е. В. Комаровой, где «разработка и обоснование квалиметрического подхода в системе ДПО сопряжены с определенными трудностями, которые обусловлены как отсутствием фундаментальных общепризнанных работ в соответствующей области педагогического знания, так и существующими противоречиями между сторонниками внедрения математических методов в педагогике профессионального образования специалистов социальной сферы и парадигмой персонифицированного обучения взрослых (специалистов-практиков) в системе ДПО» [6, с. 8].

По мнению авторов, результатом являются необходимые профессиональные компетенции и профессионально важные качества личности специалиста в соответствии с требованиями современного рынка труда и работодателей. Авторы как решение проблемы предлагают математическую модель ликвидации расхождения между установленным и полученным результатом в следующей формуле:

$$\text{ПМКЛ} = (P_n - P_{\text{ж}}),$$

где P_n – исходный результат,

$P_{\text{ж}}$ – результат желаемый [6, с. 10].

Однако данная модель носит, конечно же, условный характер, поскольку понятия исходного и желаемого результата выражены в общей вербальной форме. Особые коррективы в данную формулу внесет специфика того или иного учебного заведения СПО, несмотря на общеобразовательные стандарты, как главный регламентирующий документ, но безусловно квалиметрический подход, предложенный авторами статьи, конкретизирует и дополняет область сервисной логистики как одной из ключевых в образовательном процессе. Данная статья может быть интересна широкому кругу читателей, поскольку ее основа тесно взаимодействует с антикризисной логистикой актуальной в наше время.

Идею педагогической логистики (образовательной) в 2003 году затронул В. А. Денисенко в книге «Основы образовательной логистики», в которой пишет, что логистика – это квалиметрическое направление в педагогической науке, ее инженерно-экономическая составляющая может быть полезна и применима при исследовании качества учебного процесса [3]. Данное утверждение автора, безусловно, справедливо, так как критерии учебного процесса несут определенный социально-экономический смысл, который скрывается за определенными показателями и позволяет сделать соответствующие выводы при проведении аналитической работы относительно качества обучения не только в целом, но и с точки зрения различных видов воспитания.

Научная статья Е. А. Житнова «Логистика физического воспитания в колледжах» с целью подготовки высококвалифицированных кадров начального и среднего профессионального образования, опубликованная в 2012 году в журнале «Профессиональное образование. Столица» опирается на интегральный подход, который «избавит от одностороннего описания функциональных характеристик физического воспитания» [5]. Автор критично характеризует консервативность, инерционность педагогической системы, как следствие, отмечает несоответствие получаемых профессиональных компетенций современным требованиям рынка и видит в логистических подходах перспективы, обеспечивающие адекватность организационно-управленческих механизмов, соответствие индивидуальным условиям и инфраструктурным возможностям «в управлении потоком здоровья» [5]. Ценность статьи в приоритетном подходе к здоровью студентов, как к главной характеристике человеческого фактора, являющегося впоследствии не только носителем профессионализма, но и участником в процессе передачи опыта в той или иной деятельности, что требует инновационных подходов.

В 2012 году С. В. Данилов в своей статье «Логистика педагогических инноваций как методология управления нововведениями в образовании» обосновывает возможность практического применения компонентов методологии логистики в территориальном образовательном кластере, а также их приоритетность в применении. Исследование вызывает интерес, поскольку инновационное управление в современном мире заслуживает повышенного внимания. В своей статье автор развил идею о синтезе логистики и современных инновациях в обществе, которые непосредственно влияют на развитие индивидуальной направленности каждой личности, она же впоследствии становится и должна быть успешной единицей социума, поскольку «человек востребован как „работник знания“, создающий новую продукцию – информацию, услуги, решения» [2]. Автор уделил внимание исследованию необходимости логистики в образовательных системах с точки зрения механизма, преобразующего инновацию. С. В. Данилов в ходе исследования отметил слабую организацию возникших направлений в результате разделения их целей в образовательном процессе. В статье подчеркивается прикладной характер логистики как науки, ее возможности применения в управлении инновациями в образовании, но без конкретизации уровня образования. Автор приходит к выводу, что нововведения требуют системной деятельности в образовательном процессе на основе логистики. Он акцентирует внимание читателей на раскрытии понятий «образовательная логистика» и «педагогическая логистика» [2], которые, по его мнению, сформировались под воздействием внешних факторов и их объединение может стать методологической основой для управления инновациями в образовании, которые впоследствии порождают инновационные потоки, требующие логистического управления.

Такой компонент методологии логистики, как логистические потоки, процессы и подходы, наиболее часто рассматриваются в различных работах.

Например, О. В. Егорова на основе определения наиболее яркого методолога логистики XX века Ю. М. Неруша, подчеркивает, что управление логистическими потоками в сфере образования приведет к «достижению целей организации», опять же уделяет внимание педагогической логистике, основным принципам – правилам семи R в образовательном процессе, проводя их аналогии с основными категориями, этапами, результатами педагогического процесса: квалифицированными требованиями к выпускникам, к количеству дидактических единиц, предполагающих определенные затраты, различные формы образования и другие [4, с. 10]. Все перечисленные доводы автора статьи требуют детального, комплексного подхода, поскольку сопряжены с затратами и доминированием финансового потока, играющего основную роль в реализации замыслов.

В своей работе о значении логистических подходов в сетевом взаимодействии образовательных организаций О. А. Трофимова раскрывает их потенциал как рациональное использование ресурсов различных видов, преодоление барьеров во взаимодействии педагог – обучающийся, реализации различных форм обучения и их динамичности, раскрывает результат реального взаимодействия между учебными организациями в ходе проведенного исследования: «Практически у 90 % респондентов отсутствует программа сетевого взаимодействия, нет графика совместной образовательной деятельности в рамках сети, и, как правило, договор сетевого взаимодействия заменяется договором сотрудничества» [8, с. 150].

Проведенный обзор источников литературы и статей позволяет нам сделать вывод, что методология логистики востребована, интересна, многоаспектна, конструктивна, способна оптимизировать образовательное пространство за счет рационального применения всех ее компонентов. Она является конструктором методов для «логистики на входе» и «логистики на выходе».

Методология логистики, как конструктор методов, особенно актуальна на сегодняшний день, так как она способна оптимизировать внедрение и успешное развитие новой образовательной инициативы, поскольку сама логистика направлена на минимизацию затрат и максимизацию прибыли, что важно в условиях рыночной среды и в образовании. Учение о логической организации процесса, средствах деятельности, стратегиях, принципах, предписаниях, нормах, компонентах научного исследования, моделях, экономико-математических методах – это конструктор методов для выражения современного научного знания и практической деятельности.

Взаимодействие антикризисной логистики и образовательного пространства порождают новые результаты и противоречия, которые, в свою очередь, пополняют теоретическую базу педагогической деятельности в системе профессионального образования и выявляют возможные эффективные практические методы для обеспечения эффективного образовательного процесса в СПО.

Таким образом, рассмотрены наиболее востребованные компоненты методологии логистики в образовании, которые являются основой логистизации образования. Исходя из теоретического обзора они позволяют сконцентрироваться на ключевых моментах, оказывающих положительное влияние на эффективность обучения студентов СПО.

Список литературы

1. Аникина Б. А., Родкина Т. А. Основы логистики. М.: Проспект, 2013.
2. Данилов С. В. Логистика педагогических инноваций как методология управления нововведениями в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 41.

3. *Денисенко В. А.* Основы образовательной логистики. Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
4. *Егорова О. В.* Управление логистическими процессами в сфере образования // Проблемы развития предприятий: теория и практика: Материалы 16-й международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 167–170.
5. *Житнов Е. А.* Логистика физического воспитания в колледжах // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 11. С. 40–41.
6. *Жукова Г. С., Комарова Е. В.* Квалиметрический подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Человеческий капитал I. 2012. № 7 (43). С. 7–10.
7. *Канке А. А., Кошечая И. П.* Логистика: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: ИД «Форум»: ИНФРА – М, 2018.
8. *Трофимова О. А.* Принципы логистического подхода в организации сетевого взаимодействия образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 148–151.
9. Приоритетный национальный проект «Образование». URL: <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>.

Ю. А. Тимонина, В. Н. Зиновьева

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЗАИНТЕРЕСОВАННЫМИ СТОРОНАМИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Преобразования в российской системе высшего образования характеризуются постоянным повышением требований к качеству обучения студентов педагогических вузов. Важнейшей чертой современного социального заказа становится формирование компетентных специалистов, способных качественно и продуктивно проектировать учебный процесс на всех ступенях образования, мобильных в адаптации к высоким требованиям общества, способных к постоянному саморазвитию в избранной профессиональной сфере.

Ключевые слова: заинтересованные стороны, стандарт качества, проектная деятельность, образование и педагогические науки, высшее образование, взаимодействие заинтересованных сторон.

Решение кейсов и педагогических задач различных организаций – партнеров в подготовке будущих педагогов – один из новых гибких форматов работы в рамках реализации проектной деятельности современных вузов. Для достижения эффективности такого взаимодействия необходима соответствующая нормативная база и определенные условия их реализации. На данный момент существует ряд проблем в соблюдении образовательных стандартов высшего образования. Так, например, Федеральными государственными стандартами высшего образования предусмотрено участие представителей работодателя в преподавательской деятельности, в работе государственных аттестационных и экзаменационных комиссий, а также в качестве внешних экспертов при оценке проектной деятельности студентов, однако условия для подобного сотрудничества в полной мере не созданы.

Как правило, руководство внешних организаций не имеет должной мотивации направлять своих сотрудников для реализации взаимодействия с высшими учебными

заведениями в рабочее время в рамках образовательного процесса. Успешные представители администраций и работники с высоким уровнем квалификации имеют большую нагрузку по основному месту работы и востребованы в реализации налаженной грантовой проектной деятельности АНО и НКО. Решением может быть внедрение на федеральном уровне в обязательные требования к работе других образовательных организаций, т.е. организаций работодателей требования внедрения соответствующих показателей эффективности работы.

Кроме того, решение большинства педагогических кейсов, предлагаемых работодателями и другими заинтересованными сторонами, требует междисциплинарного подхода с участием студентов разных направлений подготовки и укрупненных групп, в то же время проектная деятельность в рамках образовательных программ ограничена требованиями стандартов определенных направлений подготовки и освоения прежде всего узкопрофессиональных компетенций.

Не в полной мере продуман механизм защиты выпускных квалификационных работ, выполненных на основе проектной командной работы в междисциплинарных научных кружках и студенческих научных обществах от нескольких укрупненных групп подготовки, не только из сферы образования и педагогических наук или с участием межвузовских научных сообществ.

С одной стороны, в требования стандартов высшего образования заложены механизмы мониторинга требований и интересов заинтересованных сторон, а также отзывов и предложений в процессе проведения практик и обучения студентов на базе организаций- партнеров (например, согласование образовательных программ и УМК к ним), с другой стороны, эти требования не в полной мере решают проблему организации полноценного взаимодействия с заинтересованными сторонами при выстраивании проектной деятельности, так как концентрируют внимание на мнении непосредственных работодателей и единичных организаций-рецензентов, что не раскрывает всех возможностей и предложений межведомственного сотрудничества, например, в сфере культуры и образования, образования и бизнеса, производственных предприятий и образования, образования и правоохранительных органов и т.п.

Безусловно, подобное взаимодействие с заинтересованными сторонами при организации проектной деятельности в вузе имеет определенные перспективы. Оно помогает сблизить теорию с практикой. Позволяет осваивать педагогические профессии более углубленно на базе мест будущей работы, т.е. способствует успешному трудоустройству студентов в своем регионе. Имеет возможности для решения актуальных проблем работодателя силами научного сообщества, позволяет создавать для студентов условия для успешной реализации бизнес-идей в педагогике, способствует сплочению педагогического сообщества региона, а зачастую и расширению связей межвузовских и других межведомственных связей по близким темам проектов в РФ и за рубежом.

Однако есть ряд проблем, связанных с реализацией совместных проектов с участием вузов и школ и других организаций образования и культуры или других организаций, с участием вузов совместно с АНО или НКО и т.д. на уровне нормативной базы.

Заинтересованные стороны (стейкхолдеры), т.е. физические и юридические лица или группы лиц, влияющие на организацию и ее деятельность и/или испытывающие на себе влияние со стороны педагогического университета или института, – это не только детские сады, школы, колледжи, другие вузы региона или центры дополнительного образования, это могут быть и промышленные или сельскохозяйственные предприятия, организации культуры или медицинские организации, где имеются кейсы в области образования, психологии и педагогики, имеются проблемы, решение которых требует

обращения к педагогическим наукам. То есть это могут быть организации любого типа: коммерческие, гражданского общества, трудовые, государственные, а также сетевые и партнерские с большим количеством членов.

По мнению Института Account Ability, организация только выигрывает, если обеспечивает людям, которые от нее зависят, или от которых зависит она сама, или с которыми она взаимодействует, право быть услышанными и при этом берет на себя обязательство реагировать на то, что их беспокоит. Такой подход позволяет организациям укреплять их легитимность, а также дает возможность в ходе диалога с заинтересованными сторонами подтверждать или заново создавать совместные ценности, что самым позитивным образом сказывается на репутации и моральном облике образовательной организации в глазах общественности. Чтобы этого достичь, необходимо четко обозначить эти права и обязанности и затем последовательно и эффективно претворять их в жизнь. Особенно это важно при реализации концептуальных подходов формата город-университет. Важно также учитывать мнение заинтересованных сторон при работе опорных вузов.

Следует отметить, что эти положения не только требования стандартов высшего образования, это также и требование российских и международных стандартов качества. Например, они входят в предварительный проект Стандарта AA1000SES, который призван дополнить стандарты серии AA1000, в число которых входит и Стандарт нефинансового аудита AA1000AS.

Взаимодействие с заинтересованными сторонами также является важным элементом для стандартов отчетности, нефинансового аудита и корпоративного управления и более конкретных по своей тематике стандартов – стандартов труда, защиты прав человека, противодействия коррупции. В частности, взаимодействие с заинтересованными сторонами предусматривают Принципы ведения отчетности об устойчивости развития, разработанные в рамках Программы Global Reporting Initiative [Глобальная инициатива по отчетности], стандарты ISO [Международная организация по стандартизации], а также стандарты SA8000, IAASB и ISEAL.

Стандарт взаимодействия с заинтересованными сторонами AA1000 (Стандарт AA1000SES) является хорошей основой для этого. Он представляет собой общеприменимую общедоступную нормативную базу для планирования, исполнения, оценки, информирования и нефинансовой аудиторской проверки качества взаимодействия с заинтересованными сторонами.

В связи с этим требуют особого рассмотрения задачи, связанные с анализом входных данных и сбором сведений на региональном и федеральном уровне, о деятельности в России и за рубежом и ярких достижениях потенциальных партнеров; о последних тенденциях, новых направлениях и форматах реализации проектной деятельности в вузах; о краткосрочных инициативах (конференциях, семинарах, исследовательских проектах) в области науки, образования и культуры.

Решение данных задач и сбор сведений, как правило, осуществляется на уровне вузов и отдельных направлений подготовки. Сведения носят разрозненный характер, в то же время в стране имеется потенциал предоставления руководителям ОПОП ежегодного и квалифицированного анализа больших данных.

Обсуждения требуют критерии и показатели эффективности проектной деятельности в педагогических вузах. Наиболее часто отслеживается ежегодное количество межвузовских научных и образовательных проектов и их результативность (измеряется на основе публикаций в ведущих российских и зарубежных периодических изданиях, инновационных педагогических разработок); ежегодное количество научных и образо-

вательных проектов, осуществляемых совместно с российскими и зарубежными научно-исследовательскими организациями, и их результативность (измеряется на основе публикаций в ведущих российских и зарубежных периодических изданиях, инновационных педагогических разработок); периодичность и широта (%) участия ППС в городских и региональных мероприятиях (измеряется на основе количества сертификатов участия); ежегодное количество повторных несоответствий, выявленных в процессе прохождения педагогической практики обучающимися (измеряется на основе отзывов, рекламаций и рекомендаций организаций-партнеров); периодичность обновления на сайте Университета информации о направлениях сотрудничества с партнерами университета, о результатах совместной деятельности и предложениях ее развития. Но следует заметить, что публикации не всегда точно отражают реальную картину происходящего и не дают ясной обратной связи от всех заинтересованных сторон.

Перечисленные проблемы требуют обсуждения и решения на уровне вузов и на уровне региона и на федеральном уровне, и их разрешение, скорее всего, дело времени, так как опыт внедрения проектной деятельности в педагогические вузы РФ растет, улучшаются и механизмы взаимодействия с заинтересованными сторонами в реализации проектной деятельности студентов и ППС.

Список литературы

1. Горбунов А. А., Хакимов А. Х. Взаимодействие со стейкхолдерами: предпринимательский подход // ПСЭ. 2018. № 2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-so-steykholderami-predprinimatelskiy-podhod>
2. Савин С. Л. Интеграция науки, образования и бизнеса новая парадигма бизнес-образования // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-nauki-obrazovaniya-i-biznesa-novaya-paradigma-biznes-obrazovaniya>
3. Стандарт взаимодействия с заинтересованными сторонами. Предварительная версия AA100 SES URL: https://urbaneconomics.ru/sites/default/files/2526_import.pdf

С. А. Тращенко

«ПРОРОСТ» – ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. Проблемы качества дистанционного взаимодействия педагогов и обучающихся, обеспечения качества цифрового образования стали в настоящее время предметом дискуссий в педагогических и научных сообществах. Глобальная пандемия COVID-2019 выявила трудности виртуального обучения и определила необходимость существенных изменений между всеми участниками образовательных отношений. Высокий уровень информационного влияния на обучающихся повышает значимость развития у молодого поколения критического, контекстного и свободного мышления.

Ключевые слова: технология, технология проектирования, компетенция, качество цифрового образования.

Современные реалии показывают, что интернет-источники получения информации вытесняют традиционные способы обучения и становятся важным ресурсом самообразования, самостоятельного приобретения новых знаний и формирования

как надпредметных метакомпетенций (soft skills), так и умений и навыков, связанных с конкретными областями науки. Информационное многообразие, как и любой другой вид многообразия, является противоречивым феноменом. Предоставляя молодому человеку неограниченные возможности постижения окружающего мира, современное информационное общество содержит одновременно и деструктивный потенциал. Как отмечает ряд авторов (А. Н. Ильин, Р. В. Арзуманян и др.), наряду с положительными существуют негативные признаки информационного многообразия [4]. К таким признакам относятся: деструктивное влияние на сознание и формирующееся мировоззрение молодых людей, разрушающее идентичность их личности; наличие множества трактовок одного и того же явления и события, которые часто противоречат друг другу и не предоставляют ценностных оснований для права выбора; использование информации в идеологических и политических целях.

Под термином «информационное многообразие» мы понимаем совокупность информационных источников и каналов, позволяющих человеку получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, включая сферу образования [6].

Мы живем в эпоху интернета, в которой наблюдается чрезмерное увлечение компьютерными играми, вовлечение молодежи в сомнительные, замкнутые сетевые сообщества, нередко побуждающие подростков и студентов к проявлениям экстремизма, разрыву со старшим поколением, эмансипации от общества, суициду. В связи с этим педагогам и родителям необходимо уметь ориентироваться в информационном многообразии. Такая необходимость объясняется несколькими причинами. Сегодня сетевая деятельность в информационном пространстве характерна не для отдельных социальных групп или сообществ, а становится неотъемлемой частью жизни большинства населения различных стран мира. Это информационное пространство вбирает в себя как информацию, так и дезинформацию, альтернативную реальность и виртуальные фантомы. В. А. Емелин и А. Ш. Тхостов справедливо сравнивают информационное поле интернета с мифом о Вавилонской башне – только в этом пространстве наблюдается столпотворение не людей, а идей, часть которых мифологична, бессодержательна и просто лжива [3, с. 75]. Возможности новых информационных технологий сократили количество посетителей научных библиотек, поскольку молодым людям кажется, что поисковые системы интернета отличаются большим информационным многообразием, чем каталог любой фундаментальной библиотеки. Однако, как отмечает А. Н. Ильин, информационный мир тем и отличается от библиотеки, что содержащаяся в нем информация – не структурированный космос, а хаос и энтропия, постмодернистская реальность, отказавшаяся от иерархии и порядка [4, с. 24].

Современным студентам сложно разобраться в потоке информации, значительная часть которой не отражает действительности, а наоборот, искажает ее, предоставляя непроверенные факты и сведения. «Сегодня ученые отмечают избыточность информации в коммуникативной среде, которая вызывает функциональное расстройство ее систем» [4, с. 27].

Неконтролируемое многообразие и фрагментарность информации имеют своим следствием поверхностность как восприятия, так и мышления и приводят к трансформации ценностей человека и нарушают сетевую идентификацию личности.

Анализ проблем, представленных в педагогических исследованиях, а также в сложившейся образовательной ситуации в нашей стране позволяет выделить ряд значимых противоречий:

- *электронно-практического характера* – между высоким уровнем детской включенности в гаджеты и онлайн-среду и низким уровнем внутренней мотивации для использования этой среды в образовательном контексте;
- *научно-практического характера* – между информационным многообразием образовательных платформ и отсутствием теоретико-экспериментального обоснования многих программ на этих платформах;
- *психолого-диагностического характера* – между потребностью осознания физиологических и психологических особенностей влияния интернет-пространства, с одной стороны, и недостаточной разработанностью экосистемы цифрового образования – с другой;
- *научно-методического характера* – между высоким уровнем визуальной и маркетинговой стратегии у лидеров мнений, к которым прислушивается молодежь, и отсутствием научно обоснованного подкрепления;
- *социально-педагогического характера* – между потребностью старшего поколения в поддержке реализации образовательных и воспитательных возможностей и отрицанием новых онлайн-лидеров мнений, без практического внедрения.

С учетом указанных выше противоречий, на наш взгляд, важно обратить особое внимание на подготовку будущих педагогов, обеспечивая их готовность к профессиональной деятельности в ситуации цифрового образования.

Нами была создана модель обучения «ПРОрост» (профессиональный рост), которая позволяет использовать дистанционные технологии обучения для построения индивидуального образовательного маршрута. Для ее разработки и апробации нами было проведено исследование, в котором приняло участие 455 студентов психолого-педагогических факультетов МГОУ и НовГУ. В процессе исследования было выявлено, что студенты игнорируют (или только формально) принимают участие в цифровом образовании, так как не справляются с онлайн-режимом. Эти сложности связаны со следующими проблемами:

- недостаточно физической активности;
- высокий визуальный шум, который отвлекает внимание;
- сбой связи, плохая слышимость;
- сбой режима;
- высокий уровень утомляемости, так как преподавательский видеоконтроль требует излишней концентрации внимания.

Это еще раз подтверждает, что для эффективного цифрового образования недостаточно просто перевести офлайн-формат в онлайн. Необходима модель, которая будет включать в себя трендовые технологии для минимизации вышеизложенных трудностей. Онлайн-обучение принципиально отличается от классно-урочной системы не только средой, но и используемыми технологиями. Анонимный опрос показал, что студенты воспринимают новую реальность цифрового образования как скучный и неинтересный процесс.

Дистанционное образование – это не только онлайн-обучение или «говорящая голова» лектора. В наших силах создать максимально креативную и творческую технологию. Тонко подметил Ш. А. Амонашвили, что «без юмора учебный процесс становится сухим. Без радости, без прекрасных чувств, без полета мысли, без столкновений мнений это не образование, а сугубо формальная процедура, где один учится, другой учит. Это очень грустный процесс» [1].

В рамках нашего исследования мы попросили студентов отправить нам скриншоты их личного экранного времени. Обработав результаты, мы увидели, что среднестатистический студент проводит 8 часов в сутки в социальных сетях. Далее мы

провели опрос, который показал, что социальные сети помогают им снять тревожность и скинуть груз ответственности, который давит. В этих же сетях они делают домашние задания, ищут информацию, скачивают видео и смотрят фильмы. Получается, что в одном предмете студентам скучно, и они сами выходят на межпредметность.

М. Казиник очень точно подметил: «Школа, формирующая клиповое сознание, уже невозможна, в ней нет главного – комплексного подхода. В ней нет понимания, что изучать историю Англии отдельно от Шекспира и Мильтона, Норвегии – отдельно от Ибсена и Грига – бессмысленно. Ибо подлинная история Англии – Шекспир, а подлинная история Италии – эпоха Возрождения. Школа клипового мышления должна уйти в небытие ... как кусок географии страны, оторванный от ее истории, литературы, музыки, живописи, философии... Нужна Школа нового типа – Школа будущего, где география – это место, история – это время, а искусство и мысль – наполнение. Именно такую Школу, Школу, где все гуманитарные предметы будут связаны единой цепью, мы и хотим создать» [5].

В настоящее время понятие «эдьютейнмент» (от *англ.* education – «обучение» и entertainment – «развлечение») получило широкое распространение в зарубежной и отечественной педагогике. Так, О. Л. Гнатюк в учебном пособии «Основы теории коммуникации» определяет эдьютейнмент как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий» [2].

Цифровая образовательная технология «ПРОрост» включает в себя четкий план и стратегическое построение современных методов обучения и контроля.

Значительную опасность, на наш взгляд, с психолого-педагогической точки зрения представляет собой раздвоение личности на Я-реальное и Я-виртуальное. Сетевая идентичность личности в модели «ПРОрост» проста и прозрачна, а значит, снижает риски анонимности или нереалистичного проявления себя. Немаловажен и поликультурный аспект управления информационным многообразием, поскольку международная глобальная компьютерная сеть сближает людей всего мира за счет ускорения процесса обмена разнообразной информацией.

В условиях реализации модели «ПРОрост» качественное психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает безопасную цифровую среду, что отвечает индивидуальным запросам студентов. Реализация технологии «ПРОрост» позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут студента, при этом использование рефлексивных методик обеспечило следующие решения:

- в связи с тем, что студентам больше не нужен педагог-информатор (они легко и быстро находят информацию сами), мы стали разбивать одну большую тему на много маленьких, и студенты «ПРОроста» находились в активном поиске узкой и точечной темы;
- в связи с тем, что на обычных онлайн-лекциях многие скучали или включались лишь формально, мы сменили общепринятую цифровую площадку на социальную сеть. Если раньше студенты приходили на занятия в вебинарные комнаты, то теперь преподаватель пошел к студентам. В социальных сетях была создана группа «ПРОрост», где преподаватель был лишь куратором. Большую часть студенты учились и обменивались находками друг с другом, в комментариях, в смешных картинках и в совместном просмотре фильмов по заданной теме;
- в связи с тем, что модные социальные тренды легко запоминаются, мы попросили студентов создавать свои авторские тексты по теме предмета.

В результате обучение перешло в онлайн-формат, при этом мотивация и интерес студентов к изучаемому материалу значительно выросли за счет содержательного

общения в группе, научно-методического сопровождения преподавателем текстов и комментариев, результатов тестов, профессионального обсуждения самостоятельно созданных коротких роликов, форумов, тематических марафонов и др.

Реализация технологии дистанционного обучения «ПРОрост» была высоко оценена студентами. Они отмечали такие сильные ее стороны, как:

- простота использования;
- доступность;
- практико-ориентированность;
- удобно по времени;
- можно повторять и пересматривать;
- выбор отчетности;
- обратная связь;
- глубокое и межпредметное усвоение новых знаний;
- увлекательные формы и технологии (ТРИЗ, инсталляции, тесты, опросы, эфиры, игры с разными уровнями);
- креативные домашние задания (майнд-мэп-технология, загадки с фотоподсказками, списки топов, фотоотчет, тексты только по гиперссылкам);
- индивидуальный маршрут.

Таким образом, мы создали целые сообщества, предполагающие систематическое общение и обмен информацией по теме предмета в сети Интернет. Именно такая современная модель является механизмом взаимодействия представителей образовательных взаимоотношений, которые позволяют удовлетворить потребности в коммуникации, разрушают характерные для современного общества барьеры между возрастными группами.

Наша технология «ПРОрост» разрушает старые установки о том, что учеба должна ассоциироваться с чем-то сложным и нудным, невероятно напряженным, где «без труда не выловишь и рыбку из пруда». Получилось убедить будущих педагогов, что можно организовать обучение как увлекательный процесс, как образование с элементами «развлечения».

Представленная технология позволяет в оптимальные сроки достичь педагогических целей за счет использования методов сетевого взаимодействия в виртуальном пространстве и визуализации в нем лучших практик обучения.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1995.
2. Гнатюк О. Основы теории коммуникации. М.: Литагент «Кнорус». Детская образовательная литература, 2012.
3. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 74–84.
4. Ильин А. Н. Проблема информационного консюмеризма // Информационное общество. 2013. № 6. С. 22–28.
5. Казиник М. Музыкальные парадоксы. М.: Бослен, 2022.
6. Donina I., Pevzner M., Petryakov P., Shaydorova N. Pedagogical Approach to Information Diversity Management Online Publication: 28th December, 2018. ICLEL Publication: ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education 54300 Sakarya, TURKEY, P. 787–794.

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ОЛИМПИАД ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье уточняется понятие «олимпиада», рассматриваются новые возможности олимпиады для развития и формирования предметных и метапредметных умений школьников, выделены этапы становления олимпиадного движения в образовании.

Ключевые слова: олимпиада, олимпиадное движение, развитие личности школьника, предметные и метапредметные результаты, творческие способности, эвристическая олимпиада.

В современных условиях существует потребность в выявлении и поддержке творческих стремлений обучающихся. Для удовлетворения этой потребности в образовательном пространстве предлагается большая палитра конкурсных мероприятий, например: предметные и метапредметные олимпиады, фестивали, викторины, интеллектуальные игры и т. д. Все они направлены на развитие личности и творческих способностей учащихся, на актуализацию их предметных и метапредметных знаний. В целях выявления и развития у обучающихся креативных стремлений и интереса к научной и научно-исследовательской деятельности обучающимся 5–11-х классов предлагается принять участие в ежегодной всероссийской олимпиаде школьников по 24 предметам [6].

Анализ информационного пространства позволяет выявить существенные признаки понятия «олимпиада» (от *греч.* Ολυμπιάς, Ολυμπιάδος). В самом широком смысле олимпиада – это соревнование, состязание, целью которого является выявление наиболее достойных из числа его участников, установление их первенства [5]. В более конкретном определении олимпиада – это специально организованное соревнование, состязание в каком-либо виде деятельности, целью которого является сравнение уровня мастерства участников и выявление лучших из них [2]. В педагогическом контексте олимпиада представляет собой интегративную форму диагностики и актуализации творческого развития учащихся в образовательном процессе [3].

В результате обращения к историческим источникам мы узнали, что до XIX века олимпиады и конкурсы в привычном для нас виде не проводились. До этого периода времени развитие творческих способностей не являлось приоритетным направлением в образовании. Основное внимание уделялось овладению общей элементарной грамотности, усиленной зубрежке. В качестве примера можно обратиться к ситуации обучения в школах мастеров грамоты, зарождение которых началось в XVI–XVII веках. Основным приемом обучения в этих школах являлось выполнение индивидуальных заданий учителя каждым учеником. Как правило, учитель из имеющейся у него книги составлял для детей прописи. В большинстве своем они представляли собой куски текста, которые необходимо было читать, переписывать и заучивать наизусть. После чего ученику выдавалась следующая часть учебной работы. Тем не менее исследователи отмечают, что в некоторых учебных заведениях уже того времени проводились мероприятия, напоминающие конкурсы. Например, учащимся надо было подготовить проповеди, далее проводилось соревнование в их оглашении [8].

В XIX веке, а точнее во второй его половине, благодаря «Астрономическому обществу Российской империи» стали проводиться «Олимпиады для учащейся молодежи». Также в основанном им научно-популярном журнале «Вестник опытной

физики и элементарной математики», который просуществовал с 1886 по 1917 год, периодически предлагались математические загадки и задачи на премию.

Изначально олимпиады проводились в основном в заочной форме, не имели широкого охвата и проходили только в крупных городах. Масштаб и системность олимпиадное движение приобрело позже, со становлением советской системы образования. Первая олимпиада по математике состоялась в 1934 году в Ленинградском университете по инициативе члена-корреспондента АН СССР Б. Н. Делоне и профессора В. А. Тартаковского. Значительную роль в развитии олимпиадного движения сыграл советский ученый-физик, новатор П. Л. Капица. В дальнейшем этот пост занимал академик, физик И. К. Кикоин. Позже с 1959 года стали проходить международные математические олимпиады, несколько позже появились международные олимпиады по физике и химии, а потом олимпиады по информатике и программированию [1].

Отметим, что зарождение олимпиадного движения началось именно с точных наук, и этому есть ряд объяснений. Во-первых, широкий охват и популярность олимпиад по точным и естественно-научным дисциплинам были связаны с ростом научного и технического потенциала России в те годы и растущей потребностью в высококвалифицированных кадрах в области естественных и технических наук. Во-вторых, возможно, это было связано с тем, что в рамках точных наук было легче сформулировать задания и критерии их оценивания. В действительности олимпиадную работу с точными ответами проверить проще, нежели работу, в которой присутствуют интерпретативность и творческие задания, для проверки которых требуются иные критерии, имеющие вариативный характер.

Со временем выбор предметных олимпиад увеличился, и уже к концу XX века стали проводиться олимпиады по гуманитарным дисциплинам: литературе, английскому языку. Именно в этот период повышается интерес к гуманитаризации образования, появляется запрос на систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, на формирование личностной зрелости учащихся, признание важности общечеловеческих ценностей. Вследствие чего, с одной стороны, был отмечен и рост часов в учебных планах на предметы, позволяющие разобраться с сущностью человека, с другой стороны, изменилось и содержание предметов естественно-научного цикла, которое было дополнено социогуманитарными знаниями, связанными с человекообразностью, с формированием компетенций, направленных прежде всего на развитие личностных качеств обучающего [4].

На сегодняшний день проведение олимпиад является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики Российской Федерации и представляет собой эффективный инструмент поиска, выявления и поддержки талантливой молодежи, ее личностного и творческого развития. В связи с этим актуальным является вопрос о необходимости расширения тематики и форматов проведения олимпиад и конкурсных мероприятий в целом. По нашему мнению, олимпиады и конкурсные мероприятия должны быть направлены на актуализацию не только предметных, но и метапредметных умений, на развитие творческих способностей участников. Примером может служить дистанционная эвристическая олимпиада. Этот формат олимпиады направлен в первую очередь на реализацию творческого потенциала учащихся, так как включает в себя задания, на которые нет готового ответа. Тем не менее содержание заданий олимпиады связано с темами, изучаемыми в рамках школьной программы. На эвристической олимпиаде, в отличие от предметной олимпиады, участники соревнуются не в умении решать сложные задачи, а в способности сочинять, открывать новое, предлагать собственные решения [7]. Именно такая форма олимпиады,

по нашему мнению, побуждает участников к поиску новых идей и оригинальных решений.

Подводя итоги, следует отметить, что участие в олимпиадах позволяет участникам значительно расширить свой кругозор, применить собственные знания, эрудицию и логическое мышление в нестандартной ситуации. Важным моментом является то, что в процессе подготовки к интеллектуальному состязанию и после участия в нем у участников появляется желание к самопознанию, самоопределению как личностному, так и профессиональному. Для многих юных дарований олимпиады являются мостиком в большую науку.

Список литературы

1. Брук Ю.М. И.К. Кикоин и олимпиады // Исаак Константинович Кикоин в жизни и в «Кванте». М.: Бюро Квантум. 2008.
2. Кирилова Г.И., Волик О.Н. Проектирование и реализация конкурса компьютерного творчества // Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 70–85.
3. Корсунова О.Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров; под общ. ред. О.Б. Даутовой. СПб.: КАРО, 2020.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.
8. Шевелев А.Н. История отечественной педагогики и образования: учеб. пособие. СПб.: СПб АППО, 2006.

Е.Е. Худяков

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности. Раскрывается содержание ведущих принципов и основных компонентов рефлексивного управления, актуальность освоения механизмов рефлексии в практике образования.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, управленческая рефлексия, управленческая деятельность.

В эпоху интенсивных социально-экономических и политических перемен, требующих от ее субъекта стратегического мышления, эффективность деятельности управленческих кадров, их способность к профессиональной коммуникации на уровне самоорганизации, аналитические и прогностические навыки определяет культурно организованная рефлексивная деятельность, способствующая реализации и развитию инновационного потенциала личности. Рефлексивной деятельности придается особое

значение, так как только от рефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю в дальнейшем успешно осуществлять свою деятельность. Под рефлексией, как было отмечено выше, понимается форма мыслительной деятельности, направленная на преодоление возникшего затруднения и субъективной невозможности продолжать деятельность и включающая анализ, критическое переосмысление предшествующей деятельности и поиск новой нормы в ней.

Выявление сущности, структуры и общих закономерностей процесса управления развитием профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, в том числе и в образовательной организации, обладает исключительной актуальностью.

Основы управленческой рефлексии были рассмотрены в труде основоположника российской методологической школы Г. П. Щедровицкого [7]. Теория развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности представлена в работе О. С. Анисимова и А. А. Деркача, в которой особую ценность имеет разработка уровней управленческого мышления от исполнения фиксированной нормы до уровня рефлексивной самоорганизации [2]. Системному изучению схем рефлексивной деятельности в процессе мышления посвящено исследование И. Н. Семенова, дающее возможность на основе теоретических моделей проектировать прикладные методики развития рефлексивного мышления [6]. Большую значимость для формирования управленческого мышления имеют работы Н. Г. Алексеева, В. К. Зарецкого, И. С. Ладенко, Г. П. Щедровицкого, в которых разработана методология рефлексии концептуальных схем деятельности, влияющая на поиск и принятие решения [5].

Теоретическим аспектам развития рефлексии в системе последиplomного образования посвящено исследование В. А. Метаевой [4], в котором дано обоснование рефлексивного метода как дидактического, отмечены андрагогические особенности его применения и определена его акмеологическая сущность. Эта работа может быть положена в основу концепции развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, включающей совокупность научных положений о рефлексии и ее методологических функциях, комплекс рефлексивных методик, построенных на основных критериях рефлексивного дидактического метода и обеспечивающих личностно-профессиональное развитие субъекта до уровня рефлексивной самоорганизации. Развитие рефлексии проявляется в процессе преодоления затруднений в деятельности и анализа субъектом собственного профессионального опыта, в создании условий личностно-профессионального развития, в совершенствовании профессиональной компетентности и достижении «акме», что в итоге способствует становлению и развитию управленческой деятельности.

Исследование управленческой рефлексии требует использования следующих общенаучных методов:

- 1) обобщение для выявления общих признаков рефлексии и распространения их на его частные или единичные проявления в процессе прикладного исследования;
- 2) формализация и схематизация языка, предполагающие использование схематических изображений рефлексии и ее движений для обозначения методологических схем в целях получения максимально точного понимания выраженной мысли; анализ, необходимый для классификации признаков изучаемого объекта: уровня выраженности рефлексии, ее видов, степени овладения механизмом рефлексии, направленности на акмеологический результат;
- 3) синтез для получения нового представления о закономерностях проявления и развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, а также для составления типологических характеристик на основе степени выраженности рефлексии

в профессиональной деятельности государственных служащих, ее качественных характеристик.

Также важны эмпирические и конкретно-научные методы, благодаря которым осуществляется диагностика и коррекция развития рефлексии в профессиональных группах, а также воздействие на ход ее изменения. Для получения результата необходимы диалоговые методики, включающие коммуникативную и личностную рефлексию, дискуссии, в которых проявляется кооперативная рефлексия, что позволяет обеспечить деятельностное включение респондентов в процесс создания нового содержания, обработку и анализ результатов. Поскольку в качестве предмета исследования рефлексии выступает профессиональная деятельность, то это помогает включать механизмы по преобразованию существующей профессиональной деятельности: работать с экзистенциальными феноменами (смыслами и ценностями), создавать целостный, многогранный образ исследуемой реальности, проводить психологически безопасную (без оценочную) экспертизу профессиональных качеств и использовать ее результаты для профессионального совершенствования.

Для систематического, целенаправленного восприятия процесса развития рефлексии управленческих кадров в ходе прикладного исследования необходимо включенное наблюдение и сравнительный анализ документальных источников и феноменального материала (рефлексивных отчетов, схематических докладов, стенограмм событий и иных материалов).

Тестовая методика О. С. Анисимова по определению уровня рефлексивности мышления, адаптированная в данном исследовании для изучения управленческой деятельности и представляющая собой опросник из восьми блоков, содержащих вопросы по способам решения задач и варианты ответов, из которых опрашиваемый выбирает предпочтительные, позволяет получить количественные данные (в условных единицах) об уровне выраженности рефлексии в деятельности, а также определить уровень проявления личностных качеств, в определенной степени влияющих на развитие рефлексии, позволяет выяснить уровень коллективности, лидерства, самокритичности. Уровень рефлексивности определяется исходя из суммы набранных баллов [1].

Необходимо также использование метода анализа продуктов деятельности (контент-анализ экспериментальных материалов по изучению рефлексии профессионального мышления управленческих кадров). Контент-анализ полученного документального и феноменального материала иллюстрирует рефлексия и ее элементы в профессиональной деятельности. Единицами анализа являются следующие элементы процесса рефлексии:

- фиксация затруднения в собственной деятельности;
- анализ собственной деятельности;
- наличие критической позиции по отношению к собственной деятельности;
- попытка выйти из затруднения или поиск новой нормы;
- изменение себя в деятельности.

Методы опроса и анкетирования, использование косвенных показателей включенности профессионала в деятельность и ее результативности направлены на выполнение задач диагностики рефлексии, получение количественных и качественных показателей, а также создание условий для дальнейшего развития рефлексии в профессиональной деятельности, следовательно, и развитие личностных качеств, формирование эмоционально-ценностного отношения к деятельности.

Рефлексия – сложное интегративное качество человека, обусловленное его индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способ-

ностями и знаниями. Суть рефлексии заключается в обозначении процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания сознания и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождающих действенное отношение личности как целостного «Я» к собственному поведению, общению, осуществляемой деятельности. Профессиональная рефлексия – это способ выхода из профессионального затруднения, характеризующегося невозможностью продолжения деятельности ввиду отсутствия результата в ней. Как уже упоминалось, механизмом выхода из затруднения является анализ деятельности с затруднением, ее критическая реконструкция и перенормирование деятельности. Знание механизма рефлексии как инструмента выхода из затруднения является условием успешности любой профессиональной деятельности, в том числе управленческой [3].

Успешное выполнение любого вида деятельности связано с психолого-физиологическими особенностями индивида, выработанными компетенциями в рамках определенной профессии, и опосредовано функциями личностной, интеллектуальной, деятельностной рефлексии. Чем гармоничнее сочетаются виды рефлексии в процессе профессиональной деятельности, тем гармоничнее чувствует себя человек в окружающем мире, в профессии. Полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего результат мышления и эффективность деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического соответствия человека требованиям высокого профессионализма.

Список литературы

1. *Анисимов О. С.* Рефлексия и методология. М., 2007.
2. *Анисимов О. С., Деркач А. А.* Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие. М.: С. Е. Т., 1995.
3. *Медведев А. М., Жуланова И. В., Мысина Т. Ю.* Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Ч. 1. № 3.
4. *Металева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. М.: Наука, 2006.
5. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов; АН СССР, Сиб. отд., Ин-т истории, филологии и философии. Новосибирск, 1991.
6. *Семенов И. Н.* Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. М.: Наука, 1982. С. 301–319.
7. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 16–28.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. В статье раскрыты научные подходы к определению сущности понятия «социальное партнерство». Показано становление явления «социальное партнерство» в историческом контексте и в свете разных подходов.

Ключевые слова: партнерство, социальное партнерство, подход.

Партнерство как научная категория и проблема имеет длительную историю становления. Как отмечается в дошедших до настоящего времени источниках, Платон в качестве основы оформления государства рассматривал идею удовлетворения потребностей человека через привлечение других людей и оказание помощи друг другу [4].

Становление теории «естественного права» и «общественного договора» в работах Т. Гоббса, Ж. Ж. Руссо предопределило переосмысление понятия «социальное партнерство». Характеристика концепции социального партнерства Т. Гоббса строится на специфическом понимании естественного состояния как состояния вражды, «войны всех против всех», и толкования естественного права как права на все, вплоть до убийства. Подобные идеи в трудах зарубежных исследователей позволяют рассматривать социальное партнерство с позиции сохранения общества.

В трудах И. Канта и Г. Гегеля социальное партнерство характеризуется как следование предписаниям: законам, нормативам, установленным правилам. Мирные отношения между членами общества базируются на подчинении государственной воле, норме закона. Согласно позиции И. Канта, человеческие отношения характеризуется взаимными действиями, имеющими пользу для всех его участников, что предопределяет необходимость взаимных уступок и компромисса при построении различных систем отношений.

Г. Спенсер социальное партнерство рассматривает на уровне отношений между работниками и работодателями и характеризует как различные формы кооперации – добровольной и принудительной. Именно добровольность в контексте проводимого исследования рассматривается как основание построения партнерских отношений; добровольность, основанная на осознании субъектами партнерства значимости и необходимости решения конкретной социальной проблемы, четком понимании имеющихся ресурсов и возможностей, границ возникающей совместной деятельности.

В дореволюционный период одним из первых идею социального партнерства охарактеризовал Д. И. Менделеев, рассматривая соотношение личных и общественных интересов в контексте тенденций нарождающегося капиталистического общества. Автор подчеркивает значимость совместных усилий в удовлетворении личных потребностей человека и в решении задач, стоящих перед государством и обществом [7].

Появление термина «социальное партнерство» современные исследователи относят к периоду Первой мировой войны, когда он был выбран в качестве опорного пункта в ходе разработки теории «социальных реформ». Теория «социальных реформ» рассматривалась как противовес теории «классовой борьбы», а само социальное партнерство – как альтернатива социальному противоборству.

На основе изучения истории становления понятия и сущности социального партнерства Н. В. Тюкалова выделяет несколько этапов развития теории социального партнерства [6]:

- синтез концепции социального партнерства – относится к античному периоду (Платон, Аристотель), в рамках которого развиваются идеи партнерства граждан как равных и свободных индивидов, в ее основе – идеи «естественного гражданского состояния общества»;

- XVI–XVII века и первая половина XVIII века – становление и развитие теоретических конструктов естественно-правовой модели общества (Н. Макиавелли, Ф. Бекон, Т. Гоббс – об общественном договоре);

- с конца XVIII века и до начала XX века – отражает социально-культурные предпосылки (возрастающая роль государства в управлении обществом, усложнение структуры общества, развитие научных теорий и идей, рассматривающих вопросы социального взаимодействия), определившие оформление термина «социальное партнерство»;

- с середины XX века – появление новых теорий общественного развития, характеристика социального партнерства как инструмента развития гражданского общества, новой системы общественных отношений.

Анализ современной научной литературы показывает, что с конца 1980–1990-х годов можно выделить две группы исследователей, представляющих разные методологические школы – марксистскую и цивилизационную. Исследователи сходятся в понимании социального партнерства как механизма регулирования интересов партнеров и фактора общественного развития, который обеспечивает социальную, экономическую и политическую стабильность [1].

Е. Н. Абузярова сформулировала подходы к пониманию социального партнерства, представленные в научной литературе, которые охарактеризованы следующим образом:

- гармонически-утопический подход предполагает органическое единство всех участников производственного процесса как объективный экономический закон;

- интегративный подход предполагает интеграцию усилий различных слоев населения в удовлетворении их потребностей, защите интересов и разрешении возникающих между ними противоречий через достижение согласия и взаимопонимания, отказ от конфронтации и насилия;

- философский подход предполагает предотвращение конфликтов и согласованность действий участников общего трудового договора, что обеспечивает достижение наивысшего результата;

- правовой подход ориентирован на обеспечение правовых основ рассматриваемого вида партнерства, на учет особенностей идеологических позиций участников партнерства (автор подчеркивает необходимость схожести идеологических позиций для развития партнерства);

- системный подход характеризуется совокупностью четырех взаимосвязанных модулей (предмет, субъекты, цель, ареал регулируемых отношений), отражающих проблемные вопросы формирования государственной политики в сфере труда [1].

Развитие социального партнерства в настоящее время определяется изменением институтов государственной власти, недостатком бюджетных средств, в том числе на развитие социальной сферы, что определяет взаимодействие государства и частного бизнеса (государственно-частное партнерство) [3].

Н. Н. Суртаева рассматривает категорию «социальное взаимодействие» в контексте происходящих глобальных изменений общества [5]. Автор подчеркивает, что глобальное влияние на характер социального взаимодействия оказывает современность, формулируя новые задачи системе образования. Основой подготовки человека к жизни в постоянно меняющемся мире являются механизмы само- и жизнетворчества.

При этом инновационные процессы могут выступать как условием появления проблем и трудностей, так и результатом изменений характера социального мира и социального взаимодействия [5].

Е. В. Белоусова, Н. С. Лебедева при характеристике социального партнерства также используют понятие «социальное взаимодействие», цель которого сводится к достижению согласия между различными участниками взаимодействия (институты общества) в контексте разрешения социально-значимых проблем и задач перспективного развития [2]. Такое понимание зависимости между социальным пространством и социальным взаимодействием, определяет необходимость пересмотра возможностей образования и воспитания в подготовке человека к жизни в обществе. С другой стороны, изучение актуальных характеристик социального пространства и тенденций его развития определяет возможность прогнозирования развития социальных связей, структур отношений, в которые будет включен человек, а также какие социальные вызовы возникнут, какие социально-значимые задачи необходимо будет решать обществу, какие структуры партнерских отношений будут превалировать.

Социальное партнерство характеризуется совокупностью значений:

- явление, отражающее решение задач различного характера (коммуникативные, управленческие, познавательные, производственные и иные) посредством взаимодействия социальных объектов и субъектов;
- взаимодействие различных субъектов, включающее межкультурный обмен, особый жанр отношений, соподчиненный культуре партнеров взаимодействия. В таком контексте взаимодействие социальных субъектов обеспечивает поддержание жизнеспособности общества за счет совокупности актуальных ценностей, норм, мотиваций и формирует представление об уровне реализации партнерских отношений.

Список литературы

1. *Абузярова Е. Н.* Социально-культурное партнерство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
2. *Белоусова Е. В., Лебедева Н. С.* Применение форм и технологий механизма социального партнерства в деятельности социального работника на региональном уровне // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 4. С. 106–109.
3. *Намханова М. В.* Новое государственное управление: использование проектов государственно-частного партнерства в отраслях социальной инфраструктуры // Вестник Сибирского университета потребительской кооперации. 2016. № 1 (16). С. 131–134.
4. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. Пг.: Школа и жизнь, 1916. С. 36–49.
5. *Султан Р. Г., Юдина А. И.* Социально-экономическая эффективность инвестиций в сфере культуры // Современные проблемы и тенденции развития экономики и управления в XXI веке: Сборник материалов XV международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. М. Мосолова. М., 2017. С. 8–13.
6. *Тупальская Ю. И., Грибкова О. В.* Фестивальные проекты как доминирующий фактор объединения духовности и культурного наследия в современном мире // Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании: коллективная монография. М., 2016. С. 230–236.
7. *Чегринцева Н. С.* Организация мониторинга результативности социального партнерства и эффективности социальной ответственности бизнеса в России // Экономика и эффективность организации производства. 2009. № 11. С. 208–213.

ЗНАЧИМОСТЬ СИМВОЛА ЯБЛОКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена символу яблока в мировой и национальной культуре. Приведены примеры текстов с использованием этого символа, многочисленные комментарии к материалу.

Ключевые слова: символ, яблоко, мировая культура, национальная культура, мир, литература.

Яблоня – одно из самых древнейших деревьев в мире, в Средние века Кельтский клан в Ирландии имел свою священную яблоню, которой они поклонялись. Яблоко – универсальный символ. Наверняка каждый из нас может вспомнить большое количество литературных произведений, мифов, текстов, в которых яблоко являлось отправной точкой дальнейших последствий. Именно на яблоневое дерево прилетает Жар-птица, именно этому фрукту принадлежит молодильный эффект, а иногда и бессмертие, именно с этого плода начинается новая веха в жизни всего человечества.

Эту тему можно рассмотреть и в школе, такой урок будет актуализировать региональный компонент в изучении мифологии. Его основу составляет работа над образом яблока, встречающегося практически в каждой национальной мифологии, в том числе и в мифах мордовского народа. Информация подобного рода очень важна как с культурологической, так и с нравственной точки зрения, поскольку повышает интерес к родной культуре, учит бережно относиться к наследию наших предков.

В начале урока отмечаем, что не только древние греки и древние славяне имели свои мифы, но и нашим мордовским народом была создана своя удивительная мифология, кстати имеющая много общего с известными всем мифами, о которых мы уже говорили. Такие параллели между ними позволяет провести наличие общих образов, наделенных символическим, сакральным значением, например, образ яблока. Данный образ имеет первостепенное значение для мировой культуры. В каком известном тексте мы встречаем образ яблока, предрешающего ход мировой истории? (В библейском предании об Адаме и Еве.) С тех пор образ яблока фигурирует практически в каждой национальной мифологии [7, с. 5–6].

Разберемся, почему многие писатели использовали яблоко как символ, в своих произведениях. Яблоко – символ жизни, мировое дерево, ось мира, Вселенной. Не зря яблоко вошло в мифы народов мира, ему присвоили большое значение [2, с. 16]. Вспомним об яблоках вечной молодости. Где-то на краю мира, у берегов реки Океан, разместили греки удивительный сад, в котором росли золотые яблоки, они давали вечную молодость, и именно поэтому Гера дала поручение внимательно охранять деревья. В дальнейшем, как мы знаем, Геракл похитил эти яблоки, встретив на своем пути множество препятствий, которые потом отдал Афине Палладе, и тогда они вновь возвратились в чудесный сад, ведь именно там их место. Вечность и бессмертие – удел Богов, а не смертных.

Можно сделать вывод, что этот образ имеет первостепенное значение для мировой культуры. Судьба яблока как символа началась с библейского предания об Адаме и Еве, и с тех пор почти в каждой национальной мифологии значительную роль присуждают яблоку.

В греческих мифах яблоко не раз использовалось как предмет соблазна. Например, Аконтий, безумно влюбленный в Кидиппу, подбросил яблоко, на котором вырезал

клятву, что Кидиппа станет женой Аконтия, та прочитала надпись вслух и автоматически поклялась, так ей и пришлось выходить замуж за юного хитреца [6, с. 195].

С распространением христианства «яблоко» теряет свою многозначность, большая роль отводится символу, обозначающему грехопадение человечества. И совсем неудивительно, что в Средневековье многие художники и скульпторы изображали Еву, сидящую под яблоней, обвитую змеем или с яблоком в руке. Яблоко дало знание и привело к греху. Это был запретный плод, на который обратила внимание Ева, не только обратила, но и передала свои «знания» Адаму. Следствием стало их изгнание на землю и долгий, тяжкий путь всего человечества. Таким образом, яблоко сыграло роковую роль. Как и яйцо, так и яблоко дает здоровье, бессмертие, но и несет смерть. Ведь человечество, вкусив плод с дерева познания, обрекло себя на тягость жизненного пути [1, с. 14].

1. В одной из русских сказок увидел царь во сне молодильные яблочки и послал за ними трех своих сыновей. Удача улыбнулась младшему сыну, Ивану-царевичу, который оседлал сокола и сорвал яблоки из сада Елены Прекрасной.

2. В другой сказке, мы видим, как юношу подводят к яблоне, перед ним три яблока: первое – яблоко мудрости, второе – богатство, третье – яблоко счастья. Юноша, пораскинув умом, выбирает первое, ведь имея мудрость, можно и богатым стать и счастливым.

3. Вспомним всем известную детскую сказку «Гуси-лебеди», как именно яблоня укрывала девочку и мальчика от Бабы-яги и гусей. Значит, яблоня служит еще и средством защиты.

4. В сказке «О серебряном блюдечке и наливном яблочке» яблоко выступает путеводителем и ясновидящим.

5. В сказках А. С. Пушкина мы можем видеть яблоко, почему именно оно? Не груша, не слива, а яблоко! Да потому что автор вкладывал в него символ соблазна, запретного плода.

«И к царевне наливное.
Молодое, золотое
Прямо яблочко летит...» [8, с. 21].

Съев его, царевна умирает.

Таких примеров можно привести еще огромное количество, но необходимо разобраться, для чего авторы упоминают символ яблока в своих произведениях. Рассмотрев большое количество примеров, мы выделили следующие значения данного символа:

1. Яблоко – символ жизни.

Именно в нем многие народы видели символ древа жизни, под ним решаются человеческие судьбы, проходят советы богов, к нему приходят за советом, рядом с ним ищут здоровье и бессмертие.

2. Яблоко – символ любви, зачатия и рождения.

Творцом яблока в греческой мифологии является Дионис, который преподнес его Афродите, что и послужило поводом к эротической символикации. Во время праздника свадьбы Зевса и Геры Гея преподнесла в качестве подарка яблоко, которое символизировало плодородие. В Афинах неотъемлемой частью при вхождении в брак, было бросание или передача плода, что считалось знаком любви и верности. Только вкусив яблоко, Ева начала зачинать детей. Делаем вывод, что яблоко – священный плод, играющий важную роль в семейных отношениях.

3. Яблоко – символ вечной молодости и бессмертия.

Во всех мифах яблоко связано с раем или райским садом. Раньше его называли «серебряный сук», так как считали, что они растут ветвях и обладают свойствами бессмертия. Разрезав фрукт, мы можем наблюдать четкую пентаграмму, на концах которой семечко, символизирующее пять состояний от жизни до смерти. Древние люди считали, что даже молния обходит стороной яблони, поэтому яблоневыми садами люди окружали свои жилища. Самое известное избавление от старости в фольклоре «молодильные» или «золотые» яблочки [5, с. 23–24].

4. Яблоко – символ, определяющий жизнь человека.

В греческой мифологии была знаменитая красавица Аталанта, многие к ней сватались, но она замуж не хотела. И вот однажды она поставила условие перед женихами: кто обгонит ее в беге, тот и станет мужем. Никому не удавалось преодолеть Аталанту, только Гиппомену удалось добиться ее руки. Как только они побежали, он бросал ей под ноги друг за другом три золотых яблока, пока она их поднимала, отстала. Так и выиграл эту схватку хитрый Гиппомен [3, с. 17]. Яблоки могут приносить не только добрые вести, но и неприятности: горе, болезнь, смерть. Так, Иванушка съел яблоко – и вдруг выросли у него рога, очень тяжелые, что к земле клонят.

5. Яблоко – запретный плод, символ грехопадения.

Яблоко дало знание и привело к греху. Но в тексте Библии не было определенного указания на фрукт, лишь схожесть переводов приводит нас к мысли, что речь идет именно о нем. Изображать яблоко как символ грехопадения начинают в эпоху Возрождения, когда каждый уважающий себя художник писал библейские сюжеты и самым распространенным из них являлось грехопадение.

6. Яблоко – символ раздора.

Необходимо вспомнить и о яблоке раздора: Богиня Эрида, обидевшись на богов, похитила одно из яблок Гесперид и подкинула на стол олимпийцев. Начался спор о его принадлежности. Парис разрешил спор, отдал его Афродите, которая, в свою очередь, пообещала ему в жены прекрасную Елену, что послужило причиной начала Троянской войны [4, с. 67–68]. Именно благодаря этому мифу выражение «яблоко раздора» и по сей день обозначает предмет спора, незначительную вещь или ситуацию, которая может привести к серьезным опасным последствиям.

7. Яблоко – символ познания.

Адам и Ева совершили грех, вкусив плод, как мы уже знаем, с этого и начинается значения яблока как символа познания.

8. Яблоко – символ мирской власти.

Яблоко из-за своей почти идеальной круглой форму воспринимается как космический символ, не зря цари и короли помимо скипетра держали в руке «державное яблоко», державу. У славян яблоко тоже имело немалое значение, парень и девушка, обменявшись плодом, выражали свою симпатию друг к другу, открыто признавались в любви.

Итак, из всего вышесказанного делаем вывод, что яблоко не просто фрукт, это плод, который имеет большое значение и множество символических свойств, которые не всегда остаются полностью разгаданными. Даже библейские сказания содержат этот удивительный плод, и именно с него начинается человеческая жизнь.

Список литературы

1. *Дмитриченко Н. А.* Образ яблока в литературе // Обучающие программы и исследовательские работы. 2016. Т. 3. С. 12–16.
2. *Добрынина М. В.* Роль символа в осмыслении смысловой структуры художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2005.

3. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции. М.: Эксмо, 2005.
4. Кун Н. А. Мифы Древней Греции. Боги и Богини (Мифы и легенды народов мира). М.: Эксмо, 2014.
5. Кутьева М. В. Слово «яблоко» и его смыслы в коммуникативном пространстве русского языка // Философия языка. Ценности и смыслы. 2016. № 1 (41). С. 23–34.
6. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М.: Наука, 2010.
7. Уткина Т. В. Инновационные технологии изучения мифов в современной литературе: монография. Саранск, 2016.
8. Пушкин А. С. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях. М.: Омега, 2015.

Н. С. Черева

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профессионального саморазвития педагога в образовании с позиций компетентностного подхода, выявлены механизмы саморазвития и его структурные элементы, обосновываются подготовительный, интегрирующий, креативный этапы профессионального саморазвития личности педагога.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, профессиональная компетентность, профессионализм.

Стратегическое направление экономического и социального развития нашей страны требует новых высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности во всех сферах, отличающихся прежде всего тем, что они являются носителями новейших знаний и технологий. Со сменой требований к субъекту деятельности меняются требования к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса. Разработка концепции профессионального развития субъекта деятельности становится сегодня актуальной научно-практической задачей. Спектр задач, исследуемых и решаемых педагогической психологией в настоящее время, расширяется [1]. Это обусловлено не только тем, что ею изучаются процессы социализации личности, но и становлением личности как индивидуальности. Обычно развитие человека, педагога подчиняется законам интериоризации, но в нем присутствуют также процессы недоинтериоризированности. Таким образом, субъектный опыт, получаемый педагогом в процессе его профессиональной деятельности, зачастую является не позитивным, а негативным фактором развивающегося ученика как одного из субъектов образовательного процесса [2]. Утверждение К. Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [3]. Способность «творить себя» в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, остройшей потребностью дня. Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников

активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании.

Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. Внешние источники (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития [4]. Для развертывания процессов саморазвития большое значение имеет уровень сформированности самооценки. Психологи отмечают два приема формирования верной самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – сопоставить их с мнениями окружающих. Если притязания невысоки, то это может привести к формированию завышенной самооценки. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеют высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога [5]. Если к саморазвитию относиться как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть самоанализ. Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к развитию познавательных психических процессов: мышления, воображения, памяти и др. Не случайно многие психологи и педагоги в ряду профессионально значимых свойств личности учителя называют способность к распределению внимания, профессиональную память на лица, имена, психические состояния, педагогическое воображение, наблюдательность и т.д. [6]. Составной частью профессионального саморазвития является самообразовательная работа педагога. Овладение умениями и навыками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха. В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

- культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;
- устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;
- рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;
- гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы. Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога – его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных

проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий, в деятельности педагогических команд, участии в межсетевом взаимодействии и т.д. [5].

Саморазвитие имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны, это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой – овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли будущий педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия [7]:

- целеполагание: ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;
- планирование: выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;
- самоконтроль: осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;
- коррекция: вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений. Поэтому исследователи выделяют три стадии профессионального саморазвития. На начальной стадии овладения профессиональным самовоспитанием его цели и задачи неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще, которое появляется при воздействии внешних стимулов. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура, поэтому студент нуждается в помощи со стороны значимого другого (преподавателя). На второй стадии овладения саморазвитием целеполагание становится более определенным и конкретным. При этом цели и задачи, которые ставит перед собой студент, касаются конкретных качеств его личности. Многие в процедурах саморазвития зависят от внешних обстоятельств. Однако по мере накопления опыта процедуры реализации саморазвития сокращаются.

Рассудительность, самоинструкция, самокритичность – существенные проявления саморазвития на этой стадии. На третьей стадии саморазвития педагог самостоятельно и обоснованно формулирует его цели и задачи. При этом содержание саморазвития поднимается от частных качеств до глобальных или общих профессионально значимых свойств личности. Планирование работы над собой, отбор средств самовоздействий осуществляются легко. Все основные действия саморазвития: целеполагание, планирование, самоконтроль, самокоррекция – осуществляются автоматически, непринужденно. Вне самообразования идея личностного и профессионального развития учителя неосуществима. Социологи утверждают, что перспективой развития общества является трансформация деятельности в самодеятельность (общесоциологический закон), развития в саморазвитие, образования в самообразование. Развитие личности профессионала характеризуется активным преобразованием своего внутреннего мира, определяемое процессами самодвижения личности и ее деятельности, способностью встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности в целом.

Список литературы

1. Голиков Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации // Вестник ТюмГУ. Тюмень: ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». 2004. № 2. С. 210–219.
2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию // Социально-

психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

3. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1956.

4. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989.

5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.

6. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учеб. пособие Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.

7. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.

М. И. Шевченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Аннотация. В статье приводится краткий обзор актуальности развития умений учебной автономии. Статья посвящена формированию учебной автономии студентов с использованием современных цифровых технологий. Проанализированы различные трактовки понятия учебной автономии. Рассматривается использование цифровых технологий с целью повышения эффективности и результативности образовательного процесса.

Ключевые слова: самообразование, учебная автономия, непрерывное образование, цифровизация образования, информационно-коммуникативная компетентность, онлайн-курс, цифровые технологии.

Проникновение цифровых технологий во все сферы жизни вызывает необходимость развития нового качества образования. Эти перемены характерны как для социальных сфер, так и для образования. В связи со стремительным развитием науки и технологии у современного специалиста должны быть сформированы профессиональные и социокультурные компетенции. И это новшество касается не только выпускников вузов, но и всех уже состоявшихся специалистов. Своевременное научение и использование современных цифровых технологий позволяет быть профессионалом своего дела в полном смысле этого слова.

В настоящее время обучение современным цифровым технологиям проходит чаще всего онлайн. При этом даже онлайн-лекции можно посмотреть в записи, поэтому необходимо быть организованным человеком, уметь правильно расставлять приоритеты и планировать свое время. То есть образование на протяжении всей жизни стало доступным каждому. Ведь под цифровизацией в образовании следует понимать не «подготовку к жизни и труду», а «непрерывное образование и личностное развитие на протяжении всей жизни». В связи с этим актуальным стал термин «учебная автономия».

В исследовательской литературе существует множество определений термина. Так, автономия рассматривается как «способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений» [5, с. 12], как «способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлекссию и коррекцию учебной деятельности,

и, накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности/независимости от преподавателя и принятии на себя его функций» [5, с. 12].

Следует отметить, что учебная автономия предполагает осознание каждым обучающимся ответственности за результат и процесс учебного труда. Впервые термин «учебная автономия» появился в конце XX века во Франции. Его автором являлся Анри Холек, руководитель языкового центра. Согласно его трактовке, учебная автономия – это способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность. То есть обучающийся самостоятельно ставит цели, определяет содержание учебной деятельности, приемы, методы и оценивает результаты. Холек также подчеркивал, что обучить учебной автономии можно каждого обучающегося [2].

Д. Литтл расширил определение Холека, указав, что помимо ответственности за собственное обучение учебная автономия предполагает развитие способности у обучающегося дистанцироваться, принимать решения самостоятельно и критически оценивать результаты своей работы.

Отечественные исследователи также занимались исследованием данной проблемы. Среди них Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, Р. М. Микельсон и др. По мнению Н. Ф. Коряковцевой, учебную автономию следует рассматривать как способность обучающегося к результативной образовательной деятельности, что включает в себя создание личностного образовательного продукта, оценивание учебной деятельности, продуктивное взаимодействие с образовательной средой и, безусловно, ответственность за учебный процесс и его результат [1].

Е. Н. Соловова абсолютно разделяет мнение Холека о понимании обучающимся личной ответственности за собственное обучение. Однако Е. Н. Соловова определяет роль преподавателя как стратега и консультанта по иноязычному общению, а также преподаватель должен разделять ответственность с обучающимися за результаты процесса обучения [2].

Таким образом, рассмотрев несколько трактовок определения «учебная автономия», мы определяем ее как самостоятельное управление собственным учением, которое включает в себя постановку целей, организацию учебного процесса, а также оценку проделанной работы.

Именно использование цифровых технологий является одним из условий формирования учебной автономии. Здесь уместно говорить также об использовании образовательных онлайн-платформ [4]. Возможности использования цифровых технологий широки. Их разнообразие представляет огромный потенциал для реализации различных целей, в том числе и для формирования учебной автономии.

Цифровые технологии быстро распространяются и обновляются (высокоскоростной интернет; высокопроизводительные цифровые мобильные устройства – смартфоны, планшеты и т.п.; инструменты Web 2.0 – блоги, вики, социальные сети и т.п.; облачные сервисы – Google, Office 365 и т.п.); новое поколение устройств виртуальной реальности и искусственного интеллекта. Это открывает неограниченные возможности доступа к цифровым инструментам, материалам и сервисам. Студенты и преподаватели получают беспрецедентный контроль над своим информационным пространством и его совместным использованием. Расширились их возможности для самоконтроля и взаимного контроля, для формирования интереса к обучению, для содержательного обучения. Вполне очевидно, что студентам и педагогам доступно множество конкурирующих источников: цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы,

онлайн-курсы и различные онлайн-сервисы, в том числе и ЭИОС. Цифровые источники, доступные через интернет, насчитывают сотни тысяч образовательных материалов, благодаря им появляется реальная возможность подбирать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучаемых, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым из них требуемых образовательных результатов [4].

Цифровые технологии предлагают все возрастающие возможности для развития учебной автономии студентов, так как их использование требует от обучаемых выступать в роли активных субъектов, которые могут самостоятельно выбирать и выполнять задания для достижения поставленной цели.

Информатизация образования направлена на решение усложняющихся задач формирования компьютерной грамотности учащегося, повышение результативности образовательного процесса. Сегодня цифровые технологии являются инструментом трансформации образования. Как мы уже отмечали в начале статьи, на сегодняшний день существует множество онлайн-курсов. Это поистине феномен современного образования.

Таким образом, формирование информационно-коммуникативной компетентности является актуальным вопросом цифровизации образования. Возникает все больше стимулов, подогревающих интерес обучающихся к углубленной подготовке в области цифровых технологий и программирования.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе будет успешным при соблюдении следующих аспектов:

- технологические (доступность, надежность и простота использования цифровых технологий, а также налаженная поддержка технологической инфраструктуры цифровой образовательной среды);
- организационно-методические (наличие очевидной целесообразности и организационных условий для использования цифровых технологий в учебном процессе, а также доступность и качество цифровых образовательных ресурсов: цифровых источников, инструментов и сервисов);
- кадровые (готовность и способность педагогов результативно работать в цифровой образовательной среде с использованием новых методов и форм учебной работы, а также наличие поддержки таких педагогов со стороны администрации, родителей и окружающего сообщества).

Прежде всего необходимо отметить, чтобы использование цифровых технологий способствует улучшению образовательных результатов. То есть можно в любой момент вернуться к записи лекции или выполнить снова практическую работу, пока материал не будет полностью усвоен [3]. Таким образом, мы рассмотрели существующие варианты трактовки термина «учебная автономия» и пришли к выводу, что учебная автономия – это приобретенная способность учащегося брать на себя ответственность за свой учебный процесс. Ценность формирования учебной автономии у обучающихся заключается в развитии самостоятельности при достижении самостоятельно поставленных целей, что необходимо каждому обучающемуся вне зависимости от образовательной ступени.

Необходимо выполнить полный цикл работ по распространению соответствующих инноваций, включая: обновление содержания образовательной работы, освоение новых методов и форм учебной работы, переход к аутентичным методам и инструментам оценивания, которые демонстрируют результативность учебной работы. Для этого каждой образовательной организации требуется четкая стратегия и план развития, выполнение которого приведет к созданию необходимых условий.

Список литературы

1. Голошумова Г. С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 56–58.
2. Даниленко А. С. Учебная автономия в контексте современного образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya>
3. Козлов Р. С., Козлова Н. Ш. Использование цифровых технологий в системе образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-sisteme-obrazovaniya>
4. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyte-tehnologii-v-obrazovanii>
5. Молчанская О. Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 12–14.

Р. М. Шерайзина, Т. Б. Чугунова

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. Запросы современного рынка труда ориентированы на квалифицированных, компетентных и конкурентноспособных профессионалов, которые демонстрируют готовность осуществлять коммуникацию для решения задач профессиональной деятельности, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами, руководить коллективом, что выдвигает проблему качественной подготовки образовательных менеджеров как профессионально-педагогических кадров в число приоритетных

Ключевые слова: образовательный менеджмент, подготовка магистров, современный вуз.

Целью магистерской программы «Образовательный менеджмент» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) [1] является подготовка обучающихся к высококвалифицированной деятельности в области обучения и развития персонала, а также к руководящей деятельности в сфере образования [2].

Руководитель образовательной программы «Образовательный менеджмент» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» Р. М. Шерайзина рассматривает активацию интеллектуального потенциала магистрантов и преподавателей: через включение магистрантов в подготовку и проведение научно-практических конференций на университетском, российском и международном уровнях; совместное обучение студентов магистратуры, аспирантуры и преподавателей на курсах повышения квалификации, выездные практические занятия на базе образовательных организаций [5].

Рассмотрим примеры организации внеучебной деятельности студентов магистратуры по профилю «Образовательный менеджмент» в ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». В рамках деятельности разновозрастного научного сообщества на базе Института непрерывного педагогического образования в рамках Международной конференции «Концепции и модели подготовки учителей к лидерству» (проект DeSTT Development of Skills and Teachers Training

for Leadership Project) состоялся научно-исследовательский семинар «Психолого-педагогические технологии развития лидерских качеств педагогов и обучающихся». В семинаре приняли участие магистранты первого и второго курса, обучающиеся по профилю «Образовательный менеджмент». Выступление на международной конференции способствовало развитию у магистрантов научно-просветительских навыков в исследовательской среде (понимание контекста, в котором проводится исследование на национальном и международном уровнях; следование стандартам исследовательской практики в университете и научной области); коммуникативных навыков (умение выдвигать аргументы и адаптировать изложение идей применительно к аудитории, содействие ознакомлению широкой публики с исследуемой проблемой).

Магистранты, изучающие иностранный язык, приняли участие в онлайн-семинаре «Стратегии обучения и профессионального развития учителей в области лидерства», который проводился в рамках проекта Development of Skills and Teachers Training for Leadership («Развитие компетенций и подготовка учителей в области лидерства»). Участие в семинаре позволило будущим управленцам получить знания о теориях лидерства, роли педагога в системе образования, стилях лидерства и роли лидера в организации, навыках лидера, карьере лидеров в сфере образования, стратегиях лидерства для организационных изменений. По итогам обучения магистранты определили свои сильные стороны и возможности для их развития, что позволило сформировать индивидуальный план развития лидерских качеств.

Магистранты 1-го и 2-го курса также прошли обучение по курсу дополнительной общеобразовательной программы для педагогов «Проектная деятельность» [3]. Преподавателями курса выступили руководитель образовательной программы по профилю «Образовательный менеджмент» Р. М. Шерайзина и доцент кафедры, заместитель директора по научно-методической работе МАОУ «Гимназия № 4 имени Героя Советского Союза, Почетного гражданина Новгорода И. А. Каберова» Е. А. Медник. Методическая основа обучения сопровождалась учебным пособием «Основы проектной деятельности» [4], которое разработано профессорско-преподавательским составом кафедры начального, дошкольного образования и социального управления. В пособии представлено целостное междисциплинарное рассмотрение проектной деятельности в его теоретическом и прикладном аспектах; дана характеристика компетенциям и раскрыто содержание их подготовки в этом контексте.

Среди проектов, которые презентовали магистранты, – решение проблемы адаптации молодых специалистов, формирование навыков эмпатии у детей среднего школьного возраста и многие другие. В рамках повышения квалификации магистранты развивали навык управления исследованием (исследовательский менеджмент), который важен для будущего управленца – образовательного менеджера. Совместное обучение студентов магистратуры на курсах повышения квалификации способствовало развитию у магистрантов коммуникативной компетенции (умение активно взаимодействовать с окружающими людьми, рефлексировать свою тактику общения), социальной компетенции (социальное взаимодействие со слушателями курсов повышения квалификации), организационной компетенции (умение организовать и руководить работой команды), рефлексивной компетенции (анализ своей деятельности и коллег).

Для активизации организационной и социальной компетенций магистранты приняли участие в разработке электронных пособий по учебным дисциплинам «Лидерство и командообразование», «Управленческая культура педагога», «Образовательный менеджмент высшего и дополнительного профессионального образования». Для подготовки учебных пособий были выбраны ответственные магистранты по

каждому пособию, отвечающие за руководство работой студентов по разработке содержания (лекций и практических занятий), контрольных материалов и списка литературы. Магистранты, отвечающие за издание пособий, распределили обязанности между остальными студентами, которые отвечали за конкретный раздел пособия и подготовку его к выпуску. По итогу была организована презентация и защита трех разработанных магистрантами учебных пособий перед преподавателями кафедры. Конкурсный, соревновательный характер разработки пособий стимулировал выработку результативной стратегии работы в команде, ответственности за общее дело.

Таким образом, мы рассмотрели примеры организации внеучебной деятельности студентов магистратуры по профилю «Образовательный менеджмент» в ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». Эта деятельность, включающая реализацию принципов активности обучающегося и совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем, способствует развитию организационной, социальной и коммуникативной компетенции будущих руководителей образовательных организаций.

Список литературы

1. Основная профессиональная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Образовательный менеджмент» // Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. URL: <https://portal.novsu.ru/dept/1110/xx/dept/3255489/i.962757/?id=1012849>
2. Шерайзина Р.М., Александрова М.В. Введение в магистерскую программу «Образовательный менеджмент». Великий Новгород: Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2008.
3. Шерайзина Р.М., Медник Е.А. Дополнительная общеобразовательная программа для педагогов по программе «Проектная деятельность» по направлению «Педагог К-21» // НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2020.
4. Шерайзина Р.М., Медник Е.А., Александрова М.В. Основы проектной деятельности: учеб. пособие. Великий Новгород, 2020.
5. Шерайзина Р.М., Траценкова С.А., Александрова М.В. Эволюция процесса подготовки магистров – образовательных менеджеров в университете // Известия Смоленского государственного университета. 2016. № 2 (34). С. 250–257.

С.М. Шингаев

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлены актуальные вопросы, касающиеся профессионального здоровья педагогов. Приводится критический анализ имеющихся определений понятия «профессиональное здоровье», предлагаемых зарубежными и отечественными исследователями. Дается авторское определение. Описываются вызовы и требования профессиональной педагогической среды, оказывающие влияние на профессиональное здоровье педагогов. Выделяются психологические факторы профессионального здоровья педагогов.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, профессиональная деятельность, педагоги, вызовы, требования, профессиональная педагогическая среда.

Тема профессионального здоровья педагогов прочно вошла в поле научных и прикладных вопросов психологической науки, чему способствовало появление нового научного направления – психологии профессионального здоровья. На наш взгляд, важно обратить внимание на отличительные черты отечественного и зарубежного подходов к психологии профессионального здоровья. Не ставя своей целью в рамках статьи подробно описывать тот путь, который прошла новая наука (об этом читатель может прочесть в наших ранее опубликованных работах [11–16]), заметим, что за последние десятилетия зарубежными и отечественными учеными сделан определенный задел в плане формулирования понятия, выделения критериев профессионального здоровья. При большом разнообразии вариантов определения базового понятия, причем зачастую кардинально отличающихся друг от друга, в целом можно увидеть близкие подходы к определению понятия, предлагаемые учеными разных стран. Это сходство мы определяем вокруг двух важных, наш взгляд, положений.

Первое касается компонентов профессионального здоровья. Так, в западной науке превалирует понимание профессионального здоровья как совокупности вопросов, касающихся умственного, эмоционального и физического благополучия людей в процесс выполнения ими профессиональной деятельности [7; 18]. В работах Г. С. Никифорова, по праву считающегося родоначальником отечественной психологии профессионального здоровья, мы также видим указание на три компонента благополучия (физическое, психическое и социальное), а также отсутствие профессиональных болезней и травм [9; 10]. Близкой точки зрения придерживаются Л. И. Воронин, Р. Р. Каспранский, В. В. Моргун, также анализирующие три компонента (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) [3]. Несколько шире анализируют профессиональное здоровье Б. С. Братусь (им выделены уже не компоненты, а уровни, причем не три, а четыре уровня: соматический, психический, социальный, экзистенциальный) [1] и Е. К. Веселова, также описывающая четыре аналогичных уровня в континууме «профессиональное здоровье – нездоровье» [9]. В определении Международной организации труда (International Labour Organization, ILO) и Всемирной организации здравоохранения (World Health Organization, WHO) цель профессионального здоровья заявлена как «поддержание и обеспечение наивысшей степени физического, психического и социального благополучия работников во всех видах деятельности; предотвращение у работников отклонений здоровья, вызванных условиями их труда; защита работников от факторов риска, неблагоприятных для здоровья; размещение и обслуживание работника в окружающей профессиональной среде в соответствии с его физиологическими и психологическими способностями; адаптация работы к человеку и каждого человека к его работе» [18].

Второе сходство взглядов мы видим в содержательном наполнении, когда наравне с благополучием людей (физическим, эмоциональным, когнитивным, интеллектуальным, психическим, социальным – такие термины, как правило, используют авторы подходов к понятию профессионального здоровья) в общую совокупность проблем включают вопросы изучения стресса в профессиональной деятельности, его влияния на здоровье работающих людей, выработку механизмов и способов преодоления негативного влияния стресса и профилактике профессионального выгорания.

Одновременно стоит констатировать и существенные различия в содержании проблемного поля психологии профессионального здоровья в отечественной и зарубежной психологии. Анализ зарубежной научной литературы по заявленной теме свидетельствует, что исследования, касающиеся профессионального здоровья, касаются в основном трех вопросов: как поддерживать здоровье сотрудников на рабочем месте;

как улучшать условия труда на производстве с точки зрения обеспечения здоровья и безопасности работников; как повысить производительность труда через поддержание благоприятного социально-психологического климата в трудовом коллективе.

Отечественные авторы, как нам представляется, предлагают более широкий спектр проблем. С точки зрения В. А. Пономаренко [8], в профессиональном здоровье, рассматриваемом через понятие профессиональной надежности, важное место занимают компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности. Близкой позиции придерживаются В. И. Шостак, Л. А. Яньшин [17], А. Г. Маклаков [5], С. Ф. Гончаров, А. Ф. Бобров, В. Ю. Щебланов [4], определяющие профессиональное здоровье как динамическое состояние, отражающее эффективность адаптационного процесса организма человека к условиям жизнедеятельности. Л. М. Митина предлагает изучать профессиональное здоровье через рассмотрение категории «способность», при этом здесь также акцент делается на компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы человека, позволяющие поддерживать необходимый уровень его работоспособности [6]. Заметим, что докторская диссертация Л. М. Митиной посвящена психологии профессионального развития учителя. Г. П. Вербина исходит из понимания профессионального здоровья как системы основных психофизиологических функций, личностных качеств и деятельностных проявлений [2].

Таким образом, резюмируя краткий обзор имеющихся определений и подходов к изучению профессионального здоровья, констатируем не только отсутствие единого мнения о содержании понятия (а в принципе, возможно ли единое мнение о каком-либо явлении, феномене в такой сложной науке, каковой является психология?), но и широкий спектр подходов, рассматривающих изучаемое явление: свойство организма, процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, способность человека, динамическое состояние, многоуровневое понятие. Такой большой разброс определения понятий, с одной стороны, свидетельствует не только о недостаточной разработанности проблемы, но и о стремлении ученых «нащупать» то звено, за которое можно вытянуть всю содержательную цепочку этого нового и сложного понятия; а с другой стороны, это затрудняет решение вполне конкретных практических задач укрепления, сохранения, поддержания профессионального здоровья применительно к той или иной профессиональной группе.

Итак, под профессиональным здоровьем педагогов мы понимаем комплекс характеристик человека, позволяющих ему успешно справляться с вызовами и требованиями профессиональной педагогической среды [11].

Под вызовами профессиональной педагогической среды мы понимаем прежде всего факторы, связанные с опасностью, угрозами, рисками, присущими именно профессии педагога и к которым относим типичные профессиональные заболевания педагогов (заболевания голосовых связок, ангина, варикозное расширение вен на ногах, нарушения желудочно-кишечного тракта из-за регулярного приема пищи), а также основные профессиональные синдромы. К последним мы относим: карпальный (запястный) синдром, синдром информационной усталости, синдром хронической усталости, синдром профессионального/эмоционального выгорания; прокрастинация, ангедония.

Кроме синдромов, к профессиональным стрессорам педагогов мы относим фобии (страхи): страх начальника, страх постоянного дедлайна, страх оказаться в состоянии внутришкольной конкурентной борьбы, страх оказаться объектом сплетен.

Кроме вышеперечисленных следует выделить целую группу вызовов социальной среды:

1) модернизация образования, ориентация на формирование и развитие у обучающихся soft skills, необходимость построения индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных детей, детей с особыми образовательными потребностями, детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) необходимость внедрения в образовательные организации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального и общего образования;

3) обязательная аттестация педагогов в соответствии с профессиональным стандартом, оценка необходимых компетенций;

4) ориентация в образовательных организациях не только на учебный процесс, но и на воспитание, развитие, социализацию детей и подростков.

К требованиям профессиональной педагогической среды мы относим необходимость выполнения деятельности в условиях неопределенности, полнотонии (одновременного выполнения нескольких видов деятельности одновременно), быстрой смены темпа и ритма деятельности, биполярности переживаемых эмоций во многих рабочих ситуациях, а также важность соблюдения баланса «работа/личная жизнь». Сюда же входят факторы профессиональной деятельности: чрезмерная перегрузка, эмоциональное напряжение на работе; ненормированный рабочий день (ушли в прошлое восьмичасовой рабочий день и отчетливо выделенные выходные, сейчас рабочий день педагога явно ненормированный; дефицит времени при выполнении профессиональной деятельности; неудовлетворительные перспективы служебного продвижения/карьеры (карьера в большей степени может быть горизонтальная, нежели вертикальная); неясно очерченный круг обязанностей и прав, присущих занимаемой должности.

Список литературы

1. Братусь Б. С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности. М.: Изд-во МГУ, 1988.

2. Вербина Г. П. Психолого-акмеологическая концепция развития профессионального здоровья специалиста: дис. ... д-ра психол. наук. Тамбов, 2011.

3. Воронин Л. И., Каспранский Р. Р., Моргун В. В. О профессиональном здоровье космонавтов // Научные чтения памяти К. Э. Циолковского. URL: <http://readings.gmik.ru/lecture/2002-O-PROFESSIONALNOM-ZDOROVE-KOSMONAVTOV>

4. Гончаров С. Ф., Бобров А. Ф., Щепланов В. Ю. Профессиональное здоровье и методы его количественной оценки // Международная конференция «Бизнес и здоровье». М., 1994. Т. 1. С. 17–18.

5. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.

6. Митина Л. М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование. 1998. № 9–10. С. 166–170.

7. Мучински П. Психология, профессия, карьера: учебник. СПб.: Питер, 2004.

8. Пономаренко В. А. Психология жизни и труда летчика. М.: Воениздат, 1992.

9. Психология здоровья: учебник / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003.

10. Психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2002.

11. Шингаев С. М. Профессиональное здоровье педагогов: теория и практика // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде: коллективная монография. СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2019. С. 46–62.

12. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014.
13. *Шингаев С. М.* Психология профессионального здоровья. СПб.: СПВУРЭ, 2005.
14. *Шингаев С. М.* Психология профессионального здоровья: становление нового научного направления // XVII Международная научно-практическая конференция «Служба практической психологии в системе образования»: сб. материалов. СПб.: СПб АППО, 2013. С. 593–597.
15. *Шингаев С. М., Никифоров Г. С.* Психология профессионального здоровья как актуальное научное направление // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2, март-апрель. С. 44–54.
16. *Шингаев С. М.* Основные направления психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов // Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденции развития научного исследования. СПб.: СПб АППО. 2016. С. 142–145.
17. *Шостак В. И., Яньшин Л. А.* Военно-профессиональная работоспособность как критерий здоровья // Военно-медицинский журнал. 1993. № 1. С. 61–62.
18. Occupational safety and health. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Occupational_safety_and_health

А. С. Яшунькина

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос инновационных и экспериментальных процессов, способствующих достижению высоких показателей в общей системе образовательного учреждения. Приведены отличительные признаки экспериментальной или инновационной деятельности, раскрыты актуальные проблемы управления образовательными проектами. Дана интерпретация позиций качества образования, а также влияние управления процессами инноваций на повышение качества и достижение результативности экспериментальной работы.

Ключевые слова: инновация, управление, качество образования, экспериментальная деятельность, образовательные проекты.

Исходя из прогноза социально-экономического развития Российской Федерации, рассчитанного на период до 2036 года, для активизации направлений в таких сферах, как научно-технологической и социально-экономической, развитие системы образования должно ориентироваться на повышение конкурентоспособности современного российского образования на мировой арене, а также должны быть созданы необходимые условия для самореализации каждого гражданина. Включение России в число ведущих стран мира по качеству общего образования, а также воспитание социально ответственных и всесторонне развитых граждан становится приоритетным в данной системе [5]. В качестве ключевых целей развития сферы образования, выступают следующие:

- внедрение на уровнях основного и среднего общего образования инновационных методов учебно-воспитательного процесса, педагогических технологий, гарантирующих формирование у обучающихся необходимых компетенций, а также повышение мотивации к обучению и степени вовлеченности в процесс образования;

- формирование необходимых условий для раннего развития детей;
- формирование современной и безопасной цифровой среды образования, которая была бы способна обеспечить на всех уровнях высокое качество и доступность образования;
- формирование общегосударственной системы профессионального роста педагогических работников, под которую попадают все работающие в учреждениях общего образования педагоги;
- обновление системы профессиональной подготовки, в том числе путем внедрения адаптивных и ориентированных на практическую деятельность программ образования;
- создание системы постоянного обновления профессиональных стандартов, а также освоения всеми желающими новых умений и навыков путем непрерывного образования в течение всей жизни.

Для реализации достижения цели и поставленных задач необходимо применять и учитывать комплекс мер, таких как экономическая политика, реализация государственных программ, стратегии развития, «дорожные карты» по решению определенных проблем. И непосредственно с помощью проектного подхода, т.е. внедрения и реализации экспериментальных инновационных проектов в сфере образования (в рамках проектов различного уровня, в том числе национальных проектов Российской Федерации, ведомственных проектов федеральных органов исполнительной власти в сфере образования) [5].

По мнению Т.Г. Новиковой, «инновация – это сложный процесс (новый метод, методика, технология, программа), который представляет собой цепь связанных друг с другом и целенаправленных изменений, являющихся результатом творческой деятельности. Этот процесс обладает социальной значимостью и реализуется в образовательной практике в целях удовлетворения новых или уже имеющихся потребностей. Как мы полагаем, в этом процессе максимально полно отражается смысл данного понятия применительно к сфере образования» [4, с. 47]. На сегодняшний день инновации являются важной составляющей развития сферы образования. Различные инициативы отображаются в тенденциях накопления и трансформации в образовательном пространстве, а применяя в комплексе данные инновации, можно сказать, что это приведет к достаточным изменениям в образовательной сфере, а также к преобразованию ее содержания и повышению качества. Инновационная деятельность – это деятельность по организации и реализации инновационного процесса, непосредственно связанная с прямым назначением, т.е. модифицированием методик и содержания практики образования, направленной на повышение уровня эффективности.

Для поиска наиболее значимых условий развития образовательных учреждений необходимо наличие совокупности тактических и стратегических задач, позволяющих комплексно подойти к реализации намеченных изменений. В этом случае деление на краткосрочные и стратегические задачи будет наиболее оптимально в силу из разных назначений. Краткосрочные задачи будут обеспечивать качество работы образовательного учреждения в сферах научно-образовательной деятельности, экономической и кадровой политики учреждения и также в развитии инфраструктуры. Стратегические задачи будут отражать так называемые точки роста образовательного учреждения в данных сферах. Инновационные проекты в этом случае будут выступать одним из главных показателей механизма инновационного развития учреждения.

Стоит отметить, что развитие системы образования в целом и конкретных организаций дополнительного образования в частности будет основываться как на иннова-

ционной, так и на экспериментальной деятельности, что, в свою очередь, приводит к обновлению в содержательном отношении в сфере образования. К основной функции экспериментальной или инновационной деятельности будут относиться: повышение уровня мотивации профессионального роста и непрерывного самосовершенствования педагогических работников, активизация их творческой самостоятельности, возрастающий интерес к применению нововведений, а также использование новых инструментов достижения высоких образовательных результатов. Данная функция способна развивать субъектную позицию педагога, а это, в свою очередь, будет способствовать развитию субъектности обучающихся.

Экспериментальная деятельность в сфере образования ориентирована на развитие и совершенствование управления инновационной деятельностью образовательных учреждений на разных уровнях. При этом будет иметь значение довольно широкий спектр актуальных проблем образования (в том числе методологии формирования содержания образования с учетом актуальных и перспективных требований личности и общества; использования в экспериментальном проектировании информационно-коммуникационных технологий в процессе образования и в управлении учреждением образования; развития учебных заведений многофункционального характера) [4, с. 41].

Основными признаками экспериментальной или инновационной деятельности являются разные виды деятельности, позволяющие представить примерные шаги реализации нововведений. Данные признаки представлены на рис. 1. Стоит отметить, что содержание понятия инновационного проектирования отличается от содержания простого проектирования. Инновационное проектирование – это процесс формирования инновационного проекта, который может быть рассмотрен в качестве одной из форм целевого управления инновационной деятельностью, реализацией инноваций и совокупностью определенных документов.

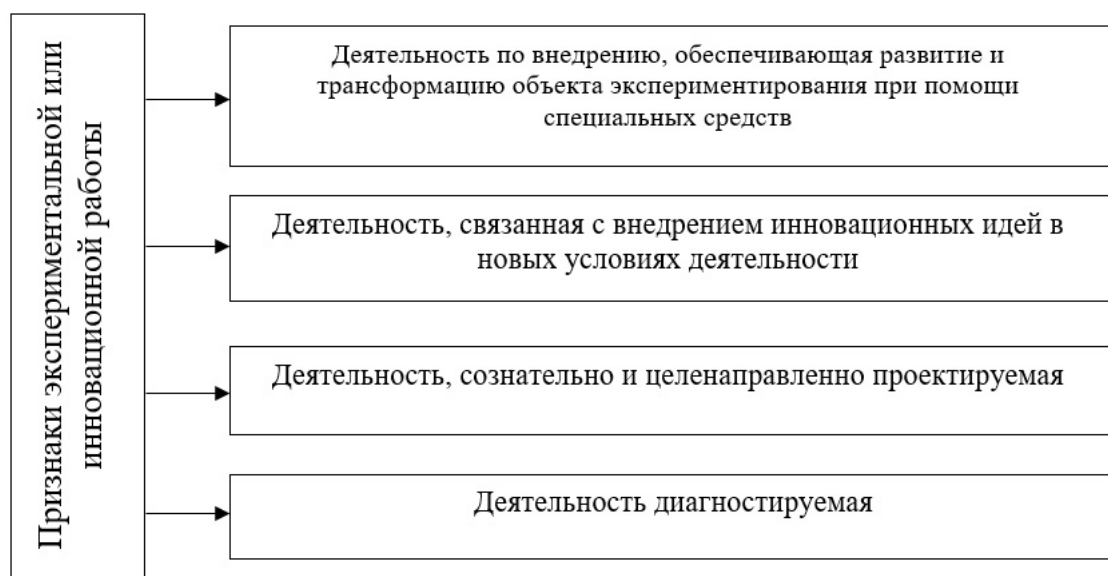


Рис. 1. Признаки экспериментальной инновационной деятельности

Говоря об экспериментальном проекте как о форме целевого управления инновационной деятельностью, стоит отметить, что это многоаспектная система мероприятий, в которых прослеживаются взаимосвязи и взаимозависимости по срокам и назначенным исполнителям, использованию ресурсов, достижение определенных резуль-

татов и реализация целей и задач в актуальных направлениях научно-технического развития. «Рассматривая реализацию инноваций как многогранного процесса, можно выделить комплексность разрабатываемых и осуществляемых мероприятий, таких как научно-технические, организационные, экономические, производственные, финансовые и коммерческие, совокупность которых и приводит к инновациям. Таким образом, инновационная деятельность реализуется в форме осуществления экспериментальных или инновационных проектов» [3, с. 587].

Образовательный проект, содержащий в себе явления инноваций или экспериментальной деятельности, также имеет отличительные черты, среди которых выделяются:

- высокий уровень неопределенности показателей проекта, снижающий степень достоверности предварительной экономической оценки и предполагающий использование для оценки системы дополнительных критериев;
- нацеленность на долгосрочные результаты, предполагающую формирование надежной базы прогнозирования, при учете временного фактора;
- привлечение специалистов высокой квалификации, научных сотрудников, уникальных ресурсов, обуславливающее необходимость детальной проработки конкретных элементов проекта;
- возможность получения неожиданных побочных результатов, потенциально представляющих собой коммерческую ценность [4, с. 42].

Качество образования в Российской Федерации является вопросом не только всей системы образования, но и контролируется государством на разных его уровнях. Говоря про качество образования, стоит отметить его отражение в следующих позициях:

- 1) качество результата, отражающееся в готовности учащегося к самостоятельной жизни или дальнейшему образованию;
- 2) качество процесса, определяющееся динамикой профессионально-педагогической деятельности;
- 3) качество управления сферой образования.

Указанные взаимосвязанные и взаимозависимые составляющие способны дать представление как о структуре системы образования, так и о непосредственных участниках образовательных процессов как индикаторах уровня качества образования в рамках той или иной образовательной структуры, т.е. конкретного учебного заведения, образовательной системы регионального или национального уровня и т.д.

В более узком смысле на уровне учебного заведения качество образования в современном мире образуется за счет качества элементов образовательных процессов:

- а) на уровне качества результата, т.е. качества развития потенциала учащихся;
- б) на уровне качества процесса:
 - качества развития потенциала педагогического состава;
 - качества программ образования;
 - качества используемых в образовательном процессе средств, т.е. материально-технической базы, передаваемых знаний и навыков, учебно-методического обеспечения и т.д.;
- в) на уровне качества управления:
 - качества управления системами и процессами образования;
 - качества мониторинга школьного образования.

Обеспечение качеством каждого субъекта образовательной деятельности может быть реализовано с помощью внедрения в образовательную деятельность инноваций, что в современных условиях развития образовательного учреждения является его

неотъемлемой частью. Существует множество сценариев и алгоритмов внедрения инновационной деятельности в образовательное пространство учебного учреждения, среди которых выделяется проектная технология реализации инноваций в учебном заведении» [2, с. 47].

Суть данной технологии сводится к реализации в течение определенного временного промежутка (например, учебного года) конкретных экспериментальных инновационных мероприятий, ориентированных на обеспечение развития учащихся и осуществляемых в формате экспериментальных проектов образования силами временных педагогических коллективов, при участии и/или поддержке внешних экспертов, а также предусмотренных общей инновационной концепцией работы образовательного учреждения.

Экспериментальный или инновационный образовательный проект рассматривается в качестве системы деятельности субъектов образования по формированию уникальных образовательных продуктов, услуг и результатов. Инновационный образовательный проект обеспечивает процессы трансформации социальной действительности и включает комплекс связанных друг с другом мероприятий, направленных на достижение в течение заданного периода времени и при установленном бюджете определенных целей и задач [1, с. 14].

Таким образом, инновационное проектирование предназначено для изменения существующей действительности, подготовки теоретической базы будущих изменений, нацеленных на достижение основных целей и задач, т. е. для конструктивного преобразования условий социальной и педагогической реальности в целом. В настоящее время экспериментальное инновационное образовательное проектирование используется в нашей стране на всех ступенях образования.

Список литературы

1. *Довженко Н. В.* Нормативно-правовое обеспечение проектной и инновационной деятельности преподавателя: от теории к практике // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 13–15.
2. *Кирдянкина С. В.* Инновационное проектирование образовательных систем // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 3 (32). С. 46–55.
3. *Нетесова Н. И.* Развитие проектного метода в системе образования // Молодой ученый. 2014. № 19 (78). С. 587–590.
4. *Новикова Т. Г.* Экспертиза инновационной деятельности в образовании: монография. М.: АПКиППРО, 2016.
5. О прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312165/

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Наталья Владимировна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, заместитель директора по УВР ГБОУ Гимназия № 402 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Антуфьева Марина Павловна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, Центр семейного обучения «Сфера» ООО «АРЕАМ-групп», специалист отдела консультирования (г. Санкт-Петербург).

Боброва Марина Зигфридовна, аспирант кафедры управления и экономики образования, заведующий отделом учебно-организационной работы ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Белокурова Вера Викторовна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, ГБОУ школа № 153 Фрунзенского района СПб, учитель ОБЖ, иностранного языка (г. Санкт-Петербург).

Буренина Наталья Владимировна, аспирант кафедры психологии ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель ФГКОУ «СПб СВУ МО РФ» (г. Санкт-Петербург).

Ванин Василий Александрович, аспирант кафедры психологии СПб АППО, ГБОУ СОШ № 518 Выборгского р-на, педагог-психолог (г. Санкт-Петербург).

Варсонова Дарья Александровна, аспирант кафедры иностранных языков ГБУ ДПО СПб АППО, ГБОУ СОШ № 356 с углубленным изучением немецкого и английского языков Московского района СПб, учитель немецкого языка (г. Санкт-Петербург).

Вершинина Оксана Ивановна, аспирант, преподаватель кафедры профессионального образования ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Вилкова Алевтина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель начальника ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва), профессор ВИПК МВД РФ (г. Домодедово).

Витвар Оксана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Воскобойникова Нина Андреевна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, учитель ГБОУ средняя школа № 368 Фрунзенского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Гераскина Юлия Сергеевна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, учитель биологии и географии ГБОУ гимназия № 278 имени Б.Б. Голицына Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Греку Ирина Алексеевна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 557 Невского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Дроздова Ольга Владимировна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель ГБПОУ «Некрасовский педколледж № 1» (г. Санкт-Петербург).

Дубровина Александра Вячеславовна, аспирант кафедры естественно-научного, математического образования и информатики ГБУ ДПО СПб АППО, учитель химии ГБОУ СОШ № 568 (г. Санкт-Петербург).

Зиновьева Валентина Николаевна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород).

Карагоди Василий Петрович, доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры товароведения и товарной экспертизы ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва).

Кислун Александр Игоревич, аспирант кафедры филологического образования ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Климатов Михаил, аспирант кафедры управления и экономики образования ГБУ ДПО СПб АППО.

Кочедыкова Людмила Валерьевна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель СПб ГБ ПОУ «Колледж «Звездный» (г. Санкт-Петербург).

Кулакова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва).

Мелетичев Вадим Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного образования (г. Санкт-Петербург).

Мельникова Анна Анатольевна, аспирант кафедры общественно-научного и культурологического образования ГБУ ДПО СПб АППО; учитель истории и обществознания ГБОУ школа № 634 с углубленным изучением английского языка Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Минина Вероника Витальевна, аспирант ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород).

Муштавинская Евгения Андреевна, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, методист Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Центрального района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Огорев Алексей Сергеевич, аспирант кафедры начального, основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, заместитель директора по УВР, учитель информатики ГБОУ школа № 14 Невского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Пинегина Анастасия Анатольевна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, учитель истории и культуры Санкт-Петербурга ГБОУ СОШ № 323 Невского района (г. Санкт-Петербург).

Поляков Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, начальник УФСИН России по Республике Дагестан, полковник внутренней службы (г. Махачкала).

Пономарева Елизавета Александровна, аспирант кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека ГБУ ДПО СПб АППО, педагог-организатор, учитель географии Частного общеобразовательного учреждения «Газпром школа Санкт-Петербург» (г. Санкт-Петербург).

Пяташ Дмитрий Валерьевич, аспирант кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель-организатор ОБЖ, ГБОУ лицей № 623 им. И. П. Павлова (г. Санкт-Петербург).

Ратникова Анна Анатольевна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, заместитель директора по воспитательной работе ГБУ ДО ДДТ Курортного района Санкт-Петербурга «На реке Сестре» (г. Санкт-Петербург).

Рогова Ирина Васильевна, учитель начальных классов, ГБОУ школа № 83 Выборгского р-на (г. Санкт-Петербург).

Родионова Надежда Анатольевна, аспирант кафедры филологического образования ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Романова Вероника Вячеславовна, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования ГБУ ДПО СПб АППО, Институт аналитического приборостроения Российской академии наук (ИАП РАН), ведущий инженер лаборатории (г. Санкт-Петербург).

Сивых Марина Владимировна, аспирант кафедры общественно-научного и культурологического образования ГБУ ДПО СПб АППО, ГБОУ СОШ № 237 Красносельского района Санкт-Петербурга, заместитель директора по учебной работе (г. Санкт-Петербург).

Сирош Ольга Николаевна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, учитель английского языка ГБОУ гимназия № 11 Василеостровского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Смирнова Татьяна Александровна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Сорокина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры начального основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, учитель физики ГБОУ Гимназия № 261 Кировского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Солодкова Татьяна Михайловна, аспирант кафедры основного и среднего общего образования ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель СПб ГБПОУ «Санкт-Петербургское музыкальное училище им. Н. А. Римского-Корсакова» (г. Санкт-Петербург).

Старченко Дмитрий Игоревич, аспирант кафедры профессионального образования ГБУ ДПО СПб АППО, начальник группы РЗА ООО «Санкт-Петербургский институт теплоэнергетики» (г. Санкт-Петербург).

Стальмакова Галина Брониславовна, аспирант кафедры профессионального образования ГБУ ДПО СПб АППО, преподаватель высшей категории Колледжа туризма и гостиничного сервиса (г. Санкт-Петербург).

Сухарева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры организации работы полиции Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург).

Тимонина Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород).

Тращенко Светлана Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород).

Уткина Александра Сергеевна, аспирант кафедры товароведения и товарной экспертизы (ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова») (г. Москва).

Хохлачева Ирина Владиславовна, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО, учитель французского языка ГБОУ СОШ № 485 Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Хохлова Елена Евгеньевна, аспирант кафедры управления и экономики образования ГБУ ДПО СПб АППО, директор ГБОУ СОШ № 193 Центрального района СПб (г. Санкт-Петербург).

Худяков Евгений Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (МИТУ–МАСИ) (г. Москва).

Цветкова Надежда Александровна, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник, ФКУ Научно-исследовательский институт ФСИН России (г. Москва).

Чапаева Диана Евгеньевна, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

Черева Наталья Сергеевна, аспирант кафедры управления и экономики образования ГБУ ДПО СПб АППО, директор ГБОУ лицей № 384 Кировского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

Чугунова Татьяна Борисовна, аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления (г. Санкт-Петербург).

Шевченко Марина Игоревна, аспирант кафедры иностранных языков, МАОУ Исетская СОШ № 2 Исетского района Тюменской области, учитель иностранного языка.

Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород).

Шингаев Сергей Михайлович, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ГБУ ДПО СПб АППО (г. Санкт-Петербург).

Яшунькина Александра Сергеевна, аспирант кафедры управления и экономики образования ГБУ ДПО СПб АППО, учитель иностранных языков ГБОУ гимназия № 402 Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
<i>Александрова Н. В.</i> Формирование естественно-научной грамотности в процессе дистанционного урока естествознания средствами СДО MOODLE	4
<i>Антуфьева М. П.</i> Опыт сопровождения семейного образования в зарубежных странах	7
<i>Боброва М. З.</i> Образовательные траектории: актуальные вопросы поступления выпускников 9-х классов в учреждения среднего профессионального образования	11
<i>Белокурова В. В.</i> Взаимообмен коммуникативным опытом как механизм развития коммуникативной культуры учащихся гетерогенных групп	14
<i>Буренина Н. В.</i> Использование технологии развития критического мышления на уроках иностранного языка как способа повышения мотивации суворовцев	17
<i>Ванин В. А.</i> Особенности эмоционального интеллекта учащихся основной школы	20
<i>Варсонова Д. А.</i> К проблеме диалога культур как инструмента межкультурной коммуникации	24
<i>Вершинина О. И.</i> Цифровая дидактика: педагогический дизайн в системе образования взрослых	27
<i>Вилкова А. В.</i> Духовно-нравственные ценности несовершеннолетних осужденных и особенности социально-образовательной среды	32
<i>Вилкова А. В., Сухарева Е. В.</i> Вербальное общение	37
<i>Воскобойникова Н. А.</i> О взаимосвязи критериев оценивания видов функциональной грамотности	40
<i>Гераскина Ю. С.</i> Проблема оценки образовательных достижений учащихся при изучении интегрированного курса «Естествознание»	44
<i>Греку И. А.</i> Критерии оценивания включенности педагогов в проектную деятельность как фактор развития их профессиональной компетентности	48
<i>Дроздова О. В.</i> Приемы когнитивной визуализации как средство формирования учебного концепта	52
<i>Дубровина А. В.</i> Процедурные знания как ведущий образовательный результат обновленного ФГОС ООО	56
<i>Карагоди В. П., Уткина А. С.</i> Цифровая сертификация изделий как альтернатива лабораторных работ при дистанционном обучении студентов	61
<i>Кислун А. И.</i> Влияние нелинейных текстов на формирование клипового мышления	65
<i>Климатов М.</i> Дошкольная образовательная организация как объект управления	68
<i>Кочедыкова Л. В.</i> Особенности освоения курса «Естествознание» в системе СПО: от учебно-познавательных задач к компетентностно-ориентированным заданиям	71
<i>Кулакова С. В.</i> Профессиональное выгорание психологов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: история феномена, анализ актуальной проблематики, направления профилактики	76
<i>Кулакова С. В., Цветкова Н. А.</i> Специфика личностных изменений пенитенциарного психолога в процессе профессиональной деятельности	81
<i>Мелетичев В. В.</i> Мотивация педагогической деятельности: размышления по результатам исследовательской работы	87

<i>Мельникова А. А.</i> Историческая память как фактор формирования национальной идентичности.....	91
<i>Минина В. В.</i> Демонстрационный экзамен как инновационная технология оценки качества образования в учреждении среднего профессионального образования.....	95
<i>Муштавинская Е. А.</i> Технология развития критического мышления как эффективный инструмент формирования читательской грамотности	97
<i>Огорев А. С.</i> Возможности учебного предмета «Информатика» в формировании математической грамотности	100
<i>Пинегина А. А.</i> Ожидания молодых учителей РФ от системы дополнительного профессионального образования.....	104
<i>Поляков А. В.</i> Развитие профессиональной компетентности сотрудников-наставников уголовно-исполнительной системы	109
<i>Пономарева Е. А.</i> Формирование социально-экономических компетенций экологической культуры учащихся в условиях цифровой образовательной среды.....	113
<i>Пяташ Д. В.</i> Проблема радиационной безопасности: изучение отношения педагогов и школьников к экологической проблеме	118
<i>Ратникова А. А.</i> Личностная успешность учащегося как проблема исследования.....	122
<i>Рогова И. В.</i> Использование интерактивной доски на уроках математики в начальной школе	127
<i>Родионова Н. А.</i> Бинарные оппозиции в стихотворении Ф.И. Тютчева «Эти бедные селенья...»	130
<i>Романова В. В., Витвар О. И.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов естественно-научных направлений вузов в условиях практики	135
<i>Сивых М. В.</i> Смена образовательных парадигм как условие развития представлений о профессиональном тезаурусе учителя.....	140
<i>Сирош О. Н.</i> Андрагогические условия профессионального развития учителя	146
<i>Смирнова Т. А.</i> Некоторые проблемы дистанционного обучения в пространстве образования взрослых	150
<i>Сорокина Е. Н.</i> Формирование умений естественно-научной грамотности на разных этапах урока естествознания	154
<i>Солодкова Т. М.</i> Метакогнитивные образовательные технологии как средство реализации программы «Музыка и здоровье».....	158
<i>Старченко Д. И.</i> Модель функционирования учебного продукта в системе отраслевого ДПО	162
<i>Стальмакова Г. Б.</i> Востребованность компонентов методологии логистики для повышения эффективности образовательного процесса СПО	168
<i>Тимонина Ю. А., Зиновьева В. Н.</i> Проблемы взаимодействия с заинтересованными сторонами при организации проектной деятельности в педагогическом вузе	172
<i>Тращенко С. А.</i> «ПРОрост» – технология проектирования индивидуального образовательного маршрута.....	175
<i>Хохлачева И. В.</i> К вопросу о современном состоянии олимпиад для школьников.....	180
<i>Худяков Е. Е.</i> Рефлексивные основы управленческой деятельности в образовательной организации	182

<i>Хохлова Е. Е.</i> Теоретические подходы к анализу социального партнерства.....	186
<i>Чапаева Е. Е.</i> Значимость символа яблока в национальной литературе: сравнительный аспект	189
<i>Черева Н. С.</i> Профессиональное саморазвитие педагога	192
<i>Шевченко М. И.</i> Использование современных цифровых технологий в образовании и науке.....	195
<i>Шерайзина Р. М., Чугунова Т. Б.</i> Магистерская программа «Образовательный менеджмент»: из опыта работы.....	198
<i>Шингаев С. М.</i> Актуальные вопросы профессионального здоровья педагогов...	200
<i>Яшунькина А. С.</i> Актуальные вопросы управления инновационными образовательными проектами	204
Сведения об авторах.....	209

Научное издание

БИБЛИОТЕКА АСПИРАНТА

ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции аспирантов,
соискателей, докторантов, научных руководителей,
молодых ученых, специализирующихся в области образования

Редактор-составитель *М. М. Буркина*
Издано в авторской редакции

Корректор *Н. Э. Тимофеева*
Компьютерная верстка *М.Н. Бусоргина*

Подписано в печать 31.05.22. Формат бумаги 60х84/8. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 27 п.л. Тираж 160 экз. Заказ № 13/7_22/.

Издательско-полиграфический отдел Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13