

Министерство образования Республики Беларусь
Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ОТКРЫТИЯ ПРОФЕССИИ К МЕЖДУНАРОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ

Монография

Под редакцией
М.Н. Певзнера, В.И. Турковского

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2023

УДК 37.014
ББК 74.03+74.023
О-83

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 26.10.2023.

Одобрено научно-техническим советом учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 7 от 29.08.2023.

Р е ц е н з е н т ы :

доктор педагогических наук, профессор *Л.В. Резинкина* (Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна); доктор педагогических наук, доцент *З.С. Кунцевич* (Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет)

Под редакцией **М.Н. Певзнера, В.И. Турковского**

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ОТКРЫТИЯ ПРОФЕССИИ
О-83 К МЕЖДУНАРОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ : монография / под ред. М.Н. Певзнера, В.И. Турковского. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 334 с.
ISBN 978-985-30-0058-0.

В монографии, подготовленной коллективом ученых Российской Федерации, Республики Беларусь и Республики Кыргызстан на основе различных научных подходов, раскрываются проблемы открытого образования на разных исторических этапах.

Данные проблемы авторами рассматриваются в контексте цифровой трансформации образовательного процесса в школе и вузе, интернационализации высшего образования в условиях кризиса международных отношений, а также в свете других актуальных вопросов педагогической науки. Особое внимание уделяется проблемам ориентации школьников на педагогическую профессию и научно-методическому сопровождению психолого-педагогических классов.

Монография составлена по итогам Международного форума «Открытое образование: от открытия профессии к международному сотрудничеству», прошедшего 16–17 мая 2023 года в Великом Новгороде. Издание будет полезно аспирантам, педагогам, руководителям образовательных организаций, а также студентам, изучающим педагогику и психологию.

УДК 37.014
ББК 74.03+74.023

ISBN 978-985-30-0058-0

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2023
© НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2023

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого Юрия Сергеевича Боровикова

Тема открытого образования волнует не только узких специалистов в области психолого-педагогических наук, но и приобретает широкое социальное звучание. Открытость – главная характеристика информационного общества XXI века, основанного на знаниях, а информация в системе открытого образования становится важным стратегическим ресурсом общественного развития.

Окружающий нас мир становится всё более противоречивым и многополярным, что заставляет задуматься о границах открытости, об утверждении национальных приоритетов в развитии системы высшего и среднего образования. Одним из таких приоритетов является сохранение базовых ценностей и многовековых традиций российского просвещения и образования. Новгородский государственный университет, который носит имя родоначальника новгородского образования князя Ярослава Мудрого, отмечает в этом году своё 30-летие. Достоинно продолжая традиции новгородского просвещения, Университет аккумулировал лучшие мировые практики открытого образования и стал центром притяжения студентов из разных стран мира.

НовГУ всегда открыт самым смелым инновационным идеям и технологическим решениям. Создание в Новгородском регионе Новгородской технической школы, Инновационного научно-технологического центра «Интеллектуальная электроника – Валдай», Передовой инженерной школы открывает уникальные возможности для творческого саморазвития тех, кто учит, и тех, кто учится. Сегодня университет предоставляет преподавателям и студентам, а также различным группам населения широкий доступ к интеллектуальным и информационным ресурсам на разных этапах непрерывного образования в течение всей жизни.

Одним из ключевых слов в теме «Открытое образование» является «открытие профессии». Будучи открытой социально-педагогической системой, Университет вносит большой вклад в процесс личностного и профессионального самоопределения учащейся молодёжи, что нашло своё подтверждение в реальной практике взаимодействия Университета с образовательными организациями Новгородской области. Свидетельством открытости Университета региональному сообществу стали: работа предвуниверсария НовГУ, научно-методическое сопровождение психолого-педагогических классов, проведение для них образовательных интенсивов и мастер-классов, стипендиальная поддержка университетом лучших учащихся школ, организация совместной проектной деятельности студентов и школьников.

Весьма символичным является то, что монография выходит в Год педагога и наставника, объявленный в России. Нам очень приятно, что этот труд будет издан в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова, который является нашим надёжным партнёром и с которым нас связывает многолетнее сотрудничество в области науки и образования.



ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ректора Витебского государственного университета имени П.М. Машерова Валентины Васильевны Богатырёвой

Республика Беларусь и Российская Федерация в течение многих лет выстраивают свое взаимодействие на основе тесного сотрудничества в составе Союзного государства. Одной из важнейших составляющих социально-экономического блока факторов, влияющих на интеграционные процессы Республики Беларусь и Российской Федерации, и приоритетом в вопросах белорусско-российского сотрудничества является образовательная сфера. Необходимо отметить, что наши государства обладают схожим потенциалом развития и представляют страны с высокими индексами уровня образования и человеческого развития.



Безусловно, система образования наших государств также вносит весомую лепту в формирование единой, четко структурированной системы воспитания настоящего Человека. Наиболее важным, первостепенным в этом направлении является воспитание гражданственности и патриотизма у каждого члена общества. Ведь именно эти качественные характеристики закладывают фундамент исторической памяти народа.

Историческая память в настоящее время – одна из наиболее актуальных и дискуссионных проблем. На государственном уровне обеих стран принят и находится на стадии утверждения целый ряд нормативных правовых актов, создающих основы должного понимания процесса формирования достойного гражданина, патриота своей страны.

Содержание законодательных документов Беларуси и России позволяет нам предметно рассмотреть и предложить механизмы сотрудничества по вопросам гражданского и патриотического воспитания на макро-, мезо- и микроуровнях. Так, взаимодействие по гражданско-патриотическому воспитанию на трех уровнях мы предлагаем рассмотреть в разрезе разработанной нами программы по гражданско-патриотическому воспитанию молодежи Беларуси и России. Программа направлена на системную деятельность по формированию у подрастающего поколения высокой нравственности, гражданской солидарности, гордости за исторические и современные достижения стран и ее граждан, уважение к культуре, традициям и истории народов Беларуси и России.

События последних лет как никогда ярко высветили проблемы, которые касаются каждого из нас. Это и вопросы взаимоотношений разных поколений, и отсутствие глубокого понимания происходящего в мире, и осознание главенствующей роли воспитания в каждом событии, каждый день, при каждой встрече с молодежью.

Особую роль в решении обозначенных задач играют дисциплины социально-гуманитарного блока, совершенствование содержания которых продиктовано временем и, прежде всего, необходимостью повышения воспитательного потенциала образовательного процесса. Ведь именно воспитание гражданина, настоя-

щего патриота, умеющего ценить и беречь свою страну, – стратегическая цель систем образования.

Мы полагаем, что обновленное содержание социально-гуманитарных дисциплин позволит создать условия для повышения качества и эффективности подготовки специалистов всех сфер экономики – от агрария и инженера до врача и учителя. Это возможно посредством включения в каждую дисциплину конкретных фактов, анализ которых позволит студенту осознать происходящее и через личностное восприятие событий дать им верную оценку. Важнейшим приоритетом отечественного образования является духовно-нравственная составляющая личности обучающихся.

В связи с этим считаем необходимым обязательное изучение студентами истории белорусской государственности, современной политэкономии, философии с предоставлением студентам возможности изучения дисциплин по выбору: культурологии, основ права, социальной психологии, профессиональной культуры, педагогики и психологии личностно-профессионального развития и др.

Содержание новой учебной дисциплины «История белорусской государственности» будет способствовать формированию обоснованной гражданской позиции у студенческой молодежи посредством более глубокого изучения и осмысления исторических событий (особая роль отведена событиям Великой Отечественной войны, осознанию трагедии белорусского народа) и фактов, достоверно описывающих ключевые этапы развития белорусской государственности, становления основ государственного устройства Республики Беларусь.

Дисциплина «Современная политэкономия» будет опираться на освоение взаимосвязей и взаимозависимостей экономической и политической систем и роли государства в социально-экономическом развитии, тенденций современной геополитики и ее определяющей роли для геоэкономики в условиях глобализации и регионализации, в т.ч. с обоснованием позиции и достижений Республики Беларусь. Сегодня в нашей стране каждый умеющий думать человек как никогда осознал тесную связь между политическими решениями и экономическими последствиями от них.

Учебная дисциплина «Философия» будет призвана выполнять роль стратегического ориентира в формировании мировоззрения и духовной культуры личности: задавать человеку интегральное видение мира сквозь призму общечеловеческих ценностей, помогать овладеть системным мышлением, преодолеть фрагментарность (клиповость) сознания, познавать смысл и содержание глобальных проблем современности, видеть перспективы их разрешения.

Мы осознаем, что сегодня мало вооружить знаниями, нужно вырастить настоящего гражданина, воспитать патриота нашей родной Беларуси, научить его мыслить, уважать и почитать мнение старшего поколения и ценить достижения своей Родины. Именно этот посыл и положен в основу образовательного процесса.

Более того, что сделать просто качественный контент учебника – это много, но недостаточно. Ведь определяющим фактором в образовательном процессе выступает личность преподавателя, его способность донести факты, заставить молодого человека задуматься над теми или иными событиями и, как результат, подвести его к правильным выводам, уметь вызывать интерес у молодежи и разговаривать с нею на одном языке.

Каждый педагог должен личным примером воспитывать молодежь, своими поступками учить уважать накопленный опыт поколений, подчеркивать достижения своей страны и роль государства в жизни каждого члена общества.

Существующая система повышения квалификации ППС должна обеспечить особый сегмент работы, наиболее значимый для молодых педагогов: *во-первых*, выявлять воспитательную составляющую в каждой дисциплине (ведь любой предмет можно и нужно преподавать сквозь призму отечественных открытий и нравственных ценностей своего народа); *во-вторых*, доносить информацию, используя разные формы и методы преподавания – от традиционных до инновационных (проектный, кейс-технологии, семинар-диспут).

Обучение и воспитание не должны ограничиваться аудиторией. Опыт нашего университета показывает, что особенно эффективными формами взаимодействия со студенчеством, позволяющими привести к осознанию единства общества, принятию национальных традиций и ценностей, являются молодежные объединения, активно работающие с более опытными наставниками: школа лидеров Машеровцы; трудовые и волонтерские отряды, конкретные добрые дела, трудотерапия, сельхозработы, участие в стройках; добровольные дружины. Именно эти окрыленные вниманием и жаждущие действовать юноши и девушки – главная составляющая воспитательного процесса. Наши студенты постоянные участники и организаторы тематических турслетов, звездных походов, благотворительных акций, диалоговых площадок, где происходит становление молодежи университета, настоящих патриотов, любящих свою альма-матер, малую Родину и нашу синеокую Беларусь.

Убеждены, что только системный подход на основе принципов взаимовыгодного партнерства с применением разработанного инструментария и организацией должного контроля за исполнением четко поставленных задач позволит достичь тесного и эффективного взаимодействия между нашими образовательными системами.

Желаю Вам плодотворного и конструктивного сотрудничества и новых важных достижений в формировании гражданственности и патриотизма у каждого представителя наших стран!

ВВЕДЕНИЕ

Вниманию читателя предлагается коллективная монография российских и белорусских ученых, представляющая широкий спектр авторских позиций о сущности и технологиях открытого образования в исторической ретроспективе и современном контексте.

Несмотря на отсутствие единой трактовки открытого образования в современной педагогической науке в обобщенном виде оно может быть представлено как сложная социально-педагогическая система, проявляющая способность гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и обеспечивающая доступ индивида к образовательным ресурсам в течение всей его активной жизни.

Монография состоит из пяти тематических разделов – глав, в каждой из которых рассматриваются отдельные аспекты открытого образования.

Так, в первой главе «Проблемы открытого образования: история и современность» представлены различные методологические подходы к интерпретации открытого образования: средово-технологический, который связан с формированием цифровой образовательной среды и дистанционным обучением, общепедагогический, рассматривающий открытое образование как сложную социально-педагогическую систему, гибко реагирующую на вызовы внешней среды, и дидактический, фокусирующий свое внимание на концепции непрерывного образования в течение всей жизни и технологиях открытого обучения. В первой главе представлены также исторические предпосылки развития идеи открытости в образовании и раскрыты особенности открытости образования миру, человеку и обществу. Особый акцент делается на различных формах и методах открытия школы социуму и созданию экосистемы «Город–университет». Дидактические аспекты открытого образования раскрываются в постнеклассической парадигме.

Вторая глава «Интернационализация высшей школы в условиях многополярного мира» посвящена стратегиям и моделям интернационализации высшего образования в условиях кризиса международных отношений. Авторы рассматривают вопросы формирования языковой образовательной политики в условиях мультязычной среды, а также новые векторы международного сотрудничества и «новые» языки межкультурной коммуникации. Часть главы посвящена результатам исследований социально-психологической адаптации ино-

странных студентов и особенностям их физического воспитания в российском университете.

В третьей главе «Педагог в мире технологий» рассматриваются возможности, риски и угрозы цифровой трансформации образовательного процесса в школе и вузе, роль цифровых компетенций в формировании личности молодого педагога. Авторы рассматривают различные аспекты цифровизации образования: ее влияние на психофизиологическое здоровье детей, особенности воспитания школьников и формирование их коммуникативной культуры в условиях цифровой среды, а также реализацию проактивного подхода к обучению иностранному языку при внедрении дистанционных курсов.

В четвертой главе «Становление педагога будущего: от открытия профессии к педагогическому мастерству» раскрыты основы и технологии научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов, организации в этих классах творческих испытаний. В этой главе также представлены организационно-педагогические условия развития лидерского потенциала старших школьников в процессе проектной деятельности и описаны суждения представителей разных поколений о профессионально важных качествах педагога.

Различные проблемы педагогической науки и практики освещаются в пятой главе «Общие вопросы педагогики и психологии». Особое внимание уделяется созданию инклюзивной образовательной среды, формированию инклюзивной компетентности учителей, различным методикам работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, а также вопросам семейного воспитания.

Авторы надеются, что широкий спектр психолого-педагогических проблем, представленных в монографии, позволит найти заинтересованного читателя, которого волнуют актуальные вопросы открытого образования.

ГЛАВА 1

ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

1.1. ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ К ОТКРЫТОСТИ ШКОЛЫ ОБЩЕСТВУ

М.Н. Певзнер, П.А. Петряков

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В современной педагогической науке отсутствует единое понимание термина «открытое образование», поскольку сам термин «открытость» многозначен. Он включает характеристику образовательного учреждения (открытая школа, открытый университет), образовательного процесса (открытый класс, открытый план, открытый урок) и системы образования в целом (открытое образование). Исходя из этого, актуальность исследования заключается в потребности науки и практики в осмыслении феномена «открытое образование» в современном социокультурном контексте, раскрытии различных аспектов открытого образования и способов его реализации в системе высшего и среднего образования. Целью исследования является определение различных методологических подходов к многоаспектному феномену «открытое образование» и раскрытие его особенностей на современном этапе развития образовательных систем.

Авторы выделяют наиболее распространенные методологические подходы к интерпретации открытого образования: средово-технологический, который связывает открытое образование с созданием цифровой образовательной среды и открытых онлайн-курсов, общепедагогический, который трактует открытое образование как сложную социально-педагогическую систему, интегрирующую формальное, неформальное и информальное образование, и дидактический подход, концентрирующий свое внимание на нелинейности образовательного процесса и новых функциях обучающихся (самоопределение, самоорганизация, самостоятельность).

Ключевые слова: открытость, открытое образование, обучение в течение всей жизни, открытие образования миру, обществу и человеку, цифровая образовательная среда.

Научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 23-28-01471 «Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете».

Введение. В 2000 году в Великом Новгороде почти одновременно вышли в свет две книги – монография «Педагогика открытости и диалога культур» и концепция «Образование Великого Новгорода как открытая система». В этих книгах было представлено целостное философско-педагогическое понимание открытого образования и обозначены пути развития новгородской системы образования на принципах открытости и социального партнерства. Прошло более двух десятилетий, а в современной педагогической науке до сих пор отсутствует единое понимание термина «открытое образование». Это связано с тем, что сам термин «открытость» интерпретируется достаточно широко и охватывает различные области педагогической деятельности, включая характеристику образовательного учреждения (открытая школа, открытый университет), образовательного процесса (открытый класс, открытый план, открытый урок) и системы образования в целом (открытое образование). Исходя из этого, актуальность исследования заключается в потребности науки и практики в осмыслении феномена «открытое образование» в современном социокультурном контексте, раскрытии различных ас-

пектов открытого образования и способов его реализации в системе высшего и среднего образования. Целью исследования – определение различных методологических подходов к многоаспектному феномену «открытое образование» и выявление его особенностей на современном этапе развития образовательных систем.

Когда слово «открытый» появилось в наименовании учебных заведений, это означало протест против «закрытой» традиционной, классической педагогической системы. Таким образом, в 90-е годы XX в. было решено переименовать вечерние школы в открытые. В системе высшего образования «открытыми» стали называть вузы или их подразделения, в которых учебный процесс отличался от традиционной системы обучения студентов [1].

В зависимости от трендов общественного развития, в различные исторические периоды идея открытости в разной степени затрагивала многие сферы социально-экономического развития на протяжении всей российской истории, включая время Петровских реформ и первые годы Советской власти. Эта идея была созвучна идеям свободы, гласности, демократизации, гуманизации общества и образования и во многих аспектах сочеталась с идеей народности. Исторический опыт ритмичного циркулирования идеи открытости в обществе и образовании заложил научно-методологические основы современных исследований открытых и других альтернативных педагогических систем [2].

В.И. Соколов рассматривает открытость как «прозрачность» педагогической системы, что предполагает осмысление педагогами и обучающимися миссии, целей и перспектив развития образовательной организации, а также участия всех субъектов образовательного процесса в управленческой деятельности. Автор считает важным размещение подробной информации об организации, ее особенностях, о ходе учебного процесса на интернет-сайтах в открытом и авторизованном доступе, что обеспечит открытость образовательной организации социуму [1].

Т.М. Ковалева выделяет информационный, социальный и антропологические аспекты открытого образования [3]. Информационный аспект заключается в подготовке обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе. Социальный аспект открытого образования предполагает развитие у учащихся таких качеств, как коммуникабельность и толерантность, позволяющие социализироваться человеку в открытом обществе, устанавливать различные социальные контакты, понимать разные логики, типы мышления и культурные образцы. При этом в школах должны внедряться открытые социальные технологии организации демократического уклада жизни в гражданском обществе и практиковаться такие методы и формы образовательной деятельности, как гражданские форумы, школьный парламент, дискуссионные клубы, коммуникативные тренинги и дебаты. Главной целью антропологического аспекта открытого образования является конструирование собственного витагенного и социального опыта, умения использовать различные материальные и образовательные ресурсы для конструирования собственной программы развития. По мнению автора, учащийся самостоятельно проектирует свою образовательную траекторию и несет ответственность за результаты своей образовательной деятельности и возникающие риски [4].

Таким образом, открытое образование представляет собой многоаспектный педагогический феномен, содержательное наполнение которого зависит от особенностей исторического периода развития образовательной системы и различных авторских позиций, трактующих открытое образование в русле разных методологических подходов.

Материал и методы. Материалом для изучения проблемы на теоретическом уровне выступили научные труды следующих авторов: В.О. Букетова, В.С. Егорова, О.М. Зайченко, Т.М. Ковалевой, А.Г. Оганесян, М.Н. Певзнера, В.И. Соколова, В.И. Тислянской, Т.В. Фуряевой, Е.А. Фуряева, Н.Л. Худяковой др. В ходе работы авторами применялись общенаучные методы, такие как анализ, синтез, обобщение, сравнение различных методологических подходов к определению понятия «открытое образование». Помимо этого, было проведено эмпирическое исследование отношения педагогов-практиков к проблемам открытого образования путем проведения онлайн-анкетирования с помощью сервиса Google forms.

Результаты и их обсуждение. Проведенное авторами статьи онлайн-анкетирование педагогов, в котором приняло участие более 60 человек, показало, что наибольшее количество респондентов (83%) связывают открытое образование с открытием школы социуму. Следующими по значимости, с точки зрения педагогов, являются открытые онлайн-курсы и образование в течение всей жизни. Менее 5% опрошенных трактует открытое образование как дистанционное обучение. Такой результат представляется неожиданным, поскольку в публикациях последних лет оба феномена рассматриваются практически как идентичные. При этом 71% опрошенных открытой школой считает школу, в которой используются цифровые образовательные технологии. Более половины опрошенных связывают открытость школы с ее сотрудничеством с учреждениями культуры и спорта региона. Значительное количество респондентов считают открытой школу, в которой господствует доброжелательный климат. Согласно мнению 29% опрошенных, открытой является та школа, в которую принимают всех тех, кто желает в ней учиться. И лишь 7% опрошенных называют открытой школу, в которой развито школьное самоуправление и в которой родители участвуют в соуправлении. Положительно оценивают открытое образование более 90% опрошенных педагогов. Положительная оценка, прежде всего, связана с тем, что, по мнению респондентов, открытое образование обеспечивает доступность образовательных ресурсов (80%) и гибко реагирует на вызовы внешней среды (72%). При этом более половины опрошенных высоко оценивают открытое образование, отмечая то, что оно дает возможность обучения в течение всей жизни (53%) и развивает самостоятельность учащихся (51%). Вместе с тем наряду с преимуществами опрошенные педагоги видят и риски открытого образования, в числе которых респонденты называют: опасность потери качественного своеобразия отечественной системы образования (39%), уход от лучших традиций российской и советской педагогики (29%), при этом 35% опрошенных не видят рисков в реализации концепции открытого образования в современной школе.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы и результаты опроса педагогов, важной характеристикой открытого образования является его *открытость обществу*. Австрийский философ Карл Поппер разделял все общества на два типа: открытые и закрытые. По его мнению, коллективистское общество, следуя определенным традициям, табу, ограничивает свободу человека и препятствует раскрытию его творческого потенциала [5]. Мы вряд ли можем согласиться с таким разделением двух типов общества, поскольку коллективистское общество вполне может быть открытым и обеспечивать расцвет индивидуального творчества. Для современного понимания открытого общества важен не отказ от традиционных ценностей и культурных образцов, а создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого члена общества, обеспечение ему равных шансов для получения образования, укрепления своего общественно-го статуса и социального лифта.

В качестве примеров такого подхода можно привести различные формы стимулирования социальной и творческой активности учащейся молодежи, включая различные виды материальной поддержки студентов университета. Так, например, обучающийся в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого (НовГУ) студент может за успехи в учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности стать обладателем более 10 стипендий федерального, регионального и муниципального уровня, включая такие, как «Господин Великий Новгород», стипендия Мэра Великого Новгорода, стипендия «НовГУ – мудрый выбор» и «Мудрый учитель».

Открытие образовательной организации социуму продолжает отечественные традиции «общинного образования», которое предполагает продолжение учебного процесса вне стен учебного заведения, при широком взаимодействии школ и вузов с социумом. Согласно С.Т. Шацкому, «школа, изучающая среду во всем ее разнообразии, организующая жизнь детей, не может этого делать в стенах своей школы: она не может быть одинокой, замкнутой... школа “в себе” – не наша школа» [6, с. 143].

В современных условиях взаимодействие образовательных организаций и общества развивается в различных формах. Наиболее распространенными формами такого взаимодействия являются:

- создание на территории региона детско-взрослых сообществ, в которых учащиеся включаются в различные виды общественно значимой деятельности: волонтерство, цифровое тьюторство, экологические и природоохранные проекты, молодежные обмены с различными городами и регионами России;

- реализация в школах и вузах инновационных, проектно-ориентированных моделей обучения, конечным результатом которого является создание обучающимися проектных продуктов, востребованных реальным производством, социальными учреждениями и организациями городского хозяйства;

- формирование территориальных экосистем, например «Университет-город», которая является единым культурно-образовательным жизненным и опытным пространством для личностного и профессионального развития студентов и школьников.

Таким образом, одним из постулатов концепции открытия школы социуму является интеграция образования и общества.

По мнению многих ученых и практиков, открытое образование предполагает открытость не только обществу, но и человеку. Идея открытости образования человеку нашла свое отражение в концепции непрерывного образования в течение всей жизни, а также в концепции открытого обучения. Открытое обучение понимается как основанное на идеях реформаторской педагогики, свободное от жесткой регламентации личностно-ориентированное обучение на деятельностной основе, имеющее, как правило, проблемный и развивающий характер.

В качестве методического ядра открытого обучения выступает обучение через открытие, позволяющее учащимся реализовать свои познавательные способности в режиме активного поиска.

Открытое обучение предполагает:

- высокую степень самостоятельности обучающихся при отборе содержания, методов и технологий обучения. К основным технологиям обучения в системе открытого образования мы относим: кейс-технология, TV-технология, сетевую технологию.

- отсутствие формализма в планировании учебного процесса, ограничивающего самостоятельность и инициативность учащихся;
- сотрудничество, соуправление и сотворчество педагогов и обучающихся в различных сферах деятельности: учебной, культурно-просветительской, досуговой, спортивной.

Размышляя о перспективах развития системы открытого образования нельзя не отметить влияние на эту систему современных форм интернет-социализации, каждая из которых выполняет свою специфическую функцию. Посредством освоения новых цифровых технологий информационной культуры и социальных норм молодые люди осваивают социокультурную среду сетевых сообществ. Такие виды интернет-социализации, как онлайн-форумы, чаты, электронные библиотеки, досуговые сервисы и др. становятся атрибутом современной системы открытого образования.

Заключение. Анализ теоретических представлений об открытом образовании, представленных в научной литературе, позволяет выделить наиболее распространенные подходы к интерпретации данного феномена: средово-технологический, общепедагогический и дидактический. Первый подход, который доминирует в научных публикациях последних лет, связывает открытое образование с созданием цифровой образовательной среды, открытых онлайн-курсов, дистанционным обучением и применением цифровых технологий, ресурсов и инструментов в образовательном процессе в целом. Общепедагогический подход дает более широкое представление об открытом образовании как сложной социально-педагогической системе, которая, во-первых, представляет собой совокупность всех видов и способов получения образования (формального, неформального и информального), во-вторых, гибко реагирует на изменения и вызовы во внешней среде, в-третьих, обеспечивает доступ индивида к образовательным ресурсам в течение всей его жизни и обеспечивает продвижение человека в культурно-образовательном пространстве в поиске точек роста. Дидактический подход концентрирует свое внимание на нелинейности образовательного процесса и новых функциях обучающихся (самоопределение, самоорганизация и самостоятельность). При этом ряд сторонников данного подхода настаивают на отказе от всех формальных ограничений, включая, например, отсутствие фиксированных сроков обучения в вузе, прием в университеты в течение учебного года, необязательное посещение аудиторных занятий, бесконтрольное поступление в вузы и др. Такие радикальные взгляды представляются в некоторой степени идеализированными и сложно реализуемыми в системе формального образования.

Избежать крайностей в оценке преимуществ и рисков открытого образования позволяет дихотомия «открытость–закрытость». Открытость предполагает внедрение инновационных идей, новых подходов и методик в образовательную практику, партнерское взаимодействие с социальными институтами региона, обмен научной и методической информацией с различными образовательными организациями, свободный доступ к образовательным и информационным ресурсам не только для учителей и учащихся, но и для жителей региона.

Закрытость системы образования предполагает определенный консерватизм, который обеспечивает ее устойчивость и сохранение лучших традиций отечественной педагогики. Определенная степень закрытости позволяет школе сохранить ее автономию, развиваться в соответствии с собственной миссией и видением своих перспектив. Следовательно, открытость и закрытость не являются взаимоисключающими феноменами, а составляют единое целое.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что открытое образование представляет собой сложную социальную систему, которая гибкого реагирует на изменения внешней среды и соответствующие им образовательные потребности и запросы различных групп населения, обеспечивая свободный доступ индивида к образовательным ресурсам на различных этапах его жизненной и профессиональной биографии.

Литература

1. Соколов, В.И. Что мы называем открытым образованием? / В.И. Соколов // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2011/05/63> (дата обращения: 31.04.2023).
2. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 261 с.
3. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании: сб. ст. – М.: МИОО, 2008. – С. 8–16.
4. Фуряева, Т.В. Открытое гуманитарное образование как условие формирования культурно-досуговой компетентности у обучающихся / Т.В. Фуряева, В.И. Тисляноква, Е. А. Фуряев // Вест. ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2019. – № 3(200).
5. Поппер, К. Открытое общество и его враги / К. Поппер. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива». – 1992. – Т. 1: Чары Платона. Пер. с англ., под ред. В. Н. Садовского. – 448 с.
6. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий / сост.: Л.Н. Скаткин [и др.]; под ред. Н.П. Кузина [и др.]. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 269 с.

1.2. ОБ ИСТОКАХ И СУЩНОСТИ ИДЕИ ОТКРЫТОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Иванов

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Раскрыта теоретическая и прикладная сущность идеи открытости в образовании в генезисе. Истоки идеи открытости берут своё начало от философов Древней Греции, получая содержательное научно-практическое наполнение в последующие эпохи. Особое влияние на экстраполяцию философской идеи открытости в сферу образования оказал принцип «открытого вопроса». В теоретико-прикладном педагогическом измерении идея открытости во многом схожа, с рождённой в недрах гуманистической педагогики, идеей «свободного воспитания». В своём развитии идея открытости в образовании прошла несколько этапов, начиная с 60–70-х годов XX века. В настоящее время её реализация предполагает создание открытой, гибкой и индивидуально ориентированной системы образования, активно использующей возможности информационных образовательных технологий. Важной составляющей такой системы является направленность на развитие у обучающихся критического мышления и способности к самообразованию.

Ключевые слова: идея открытости, идея открытости в образовании, генезис идеи открытости в образовании, принцип «открытого вопроса».

Введение. Идея открытости в образовании в настоящее время является весьма популярной и обсуждаемой среди учёных-педагогов, а также представите-

лей некоторых других наук. Это обусловлено, с одной стороны, продолжающимися процессами глобализации и социальными изменениями, связанными с построением открытого гражданского общества, а с другой – с изменениями в самой сфере образования. К ним можно отнести процессы гуманизации, где понятие «открытый» в различных педагогических интерпретациях во многом соотносимо с понятием «свободный», а также усиление связей в сфере разноуровневых образовательных отношений и повсеместное внедрение информационных образовательных технологий.

В качестве наиболее интересных исследований данной проблемы следует отметить научные изыскания М.Н. Певзнера и его коллег, рассматривавших идею открытости образовательного процесса с позиции различных философско-методологических подходов (антропологический, синергетический, системный, теории открытого общества) [1], а также работы по данной проблематике А.А. Рахкошкина (представил опыт реализации идеи открытости образования через открытость системы образования, открытость образовательной организации и открытость образовательного процесса) [2] и К.А. Зубаревой (обратила особое внимание на выбор наиболее эффективных форм и методов организации открытого педагогического взаимодействия) [3].

Целью настоящей статьи является раскрытие теоретического и прикладного аспекта идеи открытости в образовании в её генезисе.

Материал и методы. Представленные в статье материалы получены на основе теоретического, исторического и сравнительного анализа различных междисциплинарных данных по проблеме исследования и их дальнейшей авторской предметной научно-педагогической интерпретации.

Результаты и их обсуждение. Прежде чем рассматривать идею открытости в образовании, обратимся непосредственно к истокам и эволюции самой идеи открытости. Её генезис берёт своё начало в Древней Греции. Тогда она была связана с диалогом, служившим средством убеждения собеседников в своей правоте и одновременно с поиском истины, которую, по мнению философов того времени, можно постичь только путём обмена мыслями, мнениями и аргументами. Примером тому могут служить дошедшие до наших дней диалоги Сократа, Платона, Аристотеля и других античных мыслителей, в том числе и со своими учениками. В основу диалогического метода обучения тогда были заложены такие принципы, как равноправие участников, открытость к новым идеям и уважение к мнению других людей.

Что касается Средних веков, то в те времена идея открытости проявилась в стремлении к осмыслению и распространению знаний, приобретённых европейцами в ходе крестовых походов, что привело в итоге к созданию внецерковных учебных заведений: медицинских и юридических школ, университетов, академий и других образовательных институтов, ставших местом объединения людей, стремившихся к новым знаниям и научным открытиям.

В эпоху Просвещения идея открытости получила важный толчок к дальнейшему развитию в контексте проходивших тогда в Европе революционных событий и провозглашением идей равенства, справедливости, социальной свободы и свободы слова.

Заметную роль в содержательном наполнении идеи открытости, в том числе и в педагогическом аспекте, дал, сформулированный в начале XX века в недрах философской антропологии, так называемый, «принцип открытого вопроса». Он основывается на положении, что не может быть абсолютной уверенности в том или ином знании, а потому все знания должны подвергаться сомнению и критике. Любое утверждение, не подвергнутое критике, нельзя рассматривать как непреложную ис-

тину. Это касается, в том числе, вопросов о Боге, человеке (определение человека никогда не может быть завершённым, так как всегда незавершённым или открытым остаётся само его существование) и всех сфер его жизни, включая образование.

В середине XX века этот принцип был принят педагогической антропологией, где в одном варианте (О. Больнов и его последователи) «открытым вопросом» оставался человек, которого изучали в одномерном пространстве внутри сферы образования, а в другом (И. Дерболав, Г. Рот и др.) – принцип «открытого вопроса» несколько менял свою направленность. Человека рассматривали здесь целостно, во всех антропологических измерениях, но не он, а воспитание и обучение становились «открытым вопросом» для всякого человеческого проявления. Вполне естественно, что при таком подходе осознавалось наличие и предполагалась возможность использования различных исходных научно-теоретических посылок, а перед педагогикой, соответственно, не ставилась задача поиска и обоснования единственно верной образовательной парадигмы и создания на её основе какой-либо унифицированной концепции для последующей реализации во всех учебно-воспитательных заведениях. Это противоречило принципу «открытого вопроса» и могло привести к унификации образования во имя кем-то провозглашённых и принятых идеологических целей [4].

Если внимательно посмотреть на представленные выше интерпретации принципа «открытого вопроса», то нельзя не заметить, что он, по сути, близок «исходящей от ребёнка» педагогике «свободного воспитания», сближая её по ряду базовых позиций с педагогической антропологией. Неудивительно, что и часто употребляемое в современном образовании слово «открытый» в своём прикладном педагогическом выражении во многом тождественно тому, что ранее вкладывалось в понятие «свободный». Примером этому может служить движение за открытое обучение, получившее широкое распространение в странах Западной Европы во второй половине XX века. В качестве его основных характеристик выделяют: взгляд на детей как на активных творческих индивидов, способных к саморазвитию; взгляд на учителей как на творческих личностей, не признающих существующие стандарты образования и преподавания; взгляд на учение как на процесс свободной деятельности ребёнка, открывающего возможности взаимодействия между окружающим миром и собственным «я»; взгляд на образовательную организацию как на открытую социуму общину, основанную на субъект-субъектных отношениях и исповедующую в своей жизнедеятельности принципы «справедливого сообщества» [5].

В связи с распространением в западных странах различных моделей открытого обучения параллельно возникает необходимость специального теоретического педагогического осмысления категории «открытость». Здесь обычно выделяют две основные позиции. Первая из них рассматривает внешнюю сторону проблемы, где, с одной стороны, обосновывается значимость открытости образовательного процесса реально существующей действительности, а с другой – указывается на важность открытости окружающего мира образованию, благодаря которой тот может измениться в позитивном направлении. Сторонники же второй позиции, говоря об открытости образовательного процесса, в первую очередь, имеют в виду, что он должен исходить из потребностей и интересов обучающихся, в то время как сами они должны обладать открытым мышлением, то есть быть смотивированными и готовыми к нестандартным решениям и творчеству.

В качестве практического воплощения идеи открытости в образовании можно отметить, впервые появившиеся в 60–70-х годах XX века, прежде всего в США, так называемые, «открытые школы» и «школы без стен».

«Открытые школы» ставят перед собой цель создать более открытую и гибкую образовательную среду. В них обучающиеся могут брать на себя большую ответственность за своё образование и выбирать те предметы, которые хотят изучать. Обычно в таких школах предлагается много дополнительных образовательных возможностей в виде различных курсов, лекций и внеклассных занятий.

Что касается «школ без стен», то их концепция предполагает возможность обучения вне традиционных классных кабинетов. Дети там проводят эксперименты в лабораториях, занимаются сельским хозяйством, строительством и т.д. Одной из главных целей здесь является подготовка подрастающего поколения к реальной жизни, где они смогут применить полученные в школе знания умения и навыки в конкретных жизненных ситуациях.

Если вернуться к рассмотрению эволюции идеи открытости в общенаучном плане в контексте современности, то сейчас она включает в себя такие аспекты, как свобода выражения, свободный доступ к информации, а также, не потерявший актуальности в течение двух с лишним веков, принцип равенства и справедливости. Данная идея является неотъемлемой частью общественных дискуссий о свободе и правах человека, демократии, открытости общества и государственных структур и корпораций. Кроме того, она получила развитие в соответствии с ускоряющимся научно-техническим прогрессом, особенно в области открытого программного обеспечения, открытых данных и движения за открытую науку. Это стало основой для многих социальных и технологических проектов XXI века, направленных на сближение людей и обмен знаниями и опытом, что должно было поспособствовать росту и развитию как общества в целом, так и каждого человека в отдельности.

Идея открытости в образовании в наши дни реализуется посредством различных подходов и методов, направленных на поддержание самостоятельности обучающихся и гибкости образовательного процесса.

Одним из таких подходов является, постоянно совершенствующийся в течение последних десятилетий, дифференцированный подход, позволяющий обучающимся выбирать собственный образовательный маршрут, соответствующий их индивидуальным интересам, потребностям, возможностям и уровню знаний, включая использование потенциала информационной образовательной среды.

Другой подход, связанный с реализацией идеи открытости в образовании, предполагает создание учебных проектов, ориентированных на решение реальных проблем в различных областях жизни, таких как организация досуга, охрана и поддержание здоровья, информационное обеспечение, социальная работа, экология и т.д.

Кроме того, идея открытости в образовании сейчас реализуется посредством активизации сотрудничества с различными социальными партнёрами и образовательными организациями, в том числе с использованием доступных онлайн-ресурсов и иных информационных технологий.

Наконец, важной составляющей реализации идеи открытости в образовании является неформальное, заинтересованное, основанное на гуманистических принципах взаимодействие педагога и обучающихся как в ходе занятий, так и за рамками образовательного процесса.

Заключение. Всё вышеизложенное в статье показывает, что идея открытости, зародившись в период античного мира, прошла значительную эволюцию в научно-философском измерении, проявляясь в различных теоретических и прикладных аспектах, в том числе и в сфере образования.

В развитии идеи открытости в образовании можно выделить несколько этапов.

Первый этап связан с новым развитием педоцентристской педагогики в 60–70-е годы XX века. Основная его суть состояла в том, что обучающийся признавался центром образовательного процесса, а педагог не столько наставником, сколько старшим товарищем, помощником и консультантом, обеспечивающим возможность для самораскрытия и реализации интересов, потребностей и стремлений своих подопечных.

Второй этап был вызван началом развития информационных технологий в конце 80-х – 90-х годах XX века. Это время характеризовалось тем, что обучающиеся постепенно стали получать доступ ко всё более и более широкому спектру образовательных материалов и ресурсов, что делало из них активных участников образовательного процесса.

Третий этап приходится на начало XXI века и связан с развитием открытых, в том числе массовых, онлайн-курсов (massive open online course, MOOC). MOOC представляет собой формат обучения, обеспечивающий свободный доступ к освоению дистанционных образовательных программ любому желающему без ограничения числа участников, что даёт возможность миллионам людей со всего мира получать необходимое им образование, самостоятельно организуя образовательный процесс.

Сегодня реализация идеи открытости в образовании подразумевает создание открытой, гибкой и индивидуально ориентированной системы образования, где обучающиеся становятся активными участниками своего обучения, а педагоги выступают в роли заинтересованных, гуманистически направленных наставников и помощников. Эта наша новая реальность, обусловленная очередным витком в развитии педагогической науки и практики вкупе с информационными технологиями, благодаря чему знания становятся доступными всем, независимо от страны и места проживания, социального статуса и материального достатка человека. Важным аспектом такой системы является акцент на развитие критического мышления и способности к самообразованию.

Литература

1. Педагогика открытости и диалога культур: монография / И.В. Алексашенкова [и др.]; под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.
2. Рахкошкин, А.А. Открытость образовательного процесса: (на примере западноевропейской педагогики): монография / А.А. Рахкошкин. – Великий Новгород: МИОН, 2005. – 139 с.
3. Зубарева, К.А. Открытость как феномен современного образования / К.А. Зубарева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 6–11.
4. Иванов, Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: монография / Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ, 2013. – 380 с.
5. Певзнер, М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX веков: монография / М.Н. Певзнер. – Новгород: НовГУ, 1996. – 181 с.

1.3. ОТКРЫТИЕ ШКОЛЫ СОЦИУМУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

М.В. Звяглова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. На основе анализа зарубежных и российских источников представлены основные этапы развития концепции открытия школы социуму: от идеи общинного образования до современных подходов организации школы и её взаимодействия с социумом. Исторический экскурс основан на раскрытии философско-педагогической концепции Д. Дьюи и идей других видных ученых конца 19 – 20 веков. В статье дана характеристика понятий «община», «общинное образование», «открытие школы социуму», представлено своеобразие отечественных школ, в основе деятельности которых были заложены идеи открытости и общинности, раскрыты ключевые характеристики современной школы, открытой социуму.

Ключевые слова: открытость, община, общинное образование, русская школа, открытие школы социуму, непрерывное образование.

Введение. Проблема, как школа должна взаимодействовать с семьей, общественными организациями, различными социальными институтами, всегда поднималась в истории образования. При этом не менялась основная мысль: школа – центр воспитания в социальной среде. Являясь таковым, школа достаточно часто брала на себя функции воспитания, вплоть до освобождения родителей от их естественных функций (кадетские корпуса и институты благородных девиц в России, частные школы и пансионы за рубежом). Исторический опыт реализации такой позиции показал, что это противостоит естественному, нежизненно и несостоятельно.

Цель данной статьи – раскрыть историю становления и развития феномена «открытие школы социуму», который стал фундаментом создания школ нового типа на рубеже 19–20 вв. и идеи которого воплощаются в практике современных школ.

Материал и методы. Теоретический анализ работ философов, психологов и педагогов прошлого позволил выявить ключевые идеи в развитии педагогической теории и практики конца 19 – начала 20 века.

Сравнительно-исторический метод позволил изучить общее и особенное в педагогических идеях прошлого, выявить типичные явления и события, возникшие в разных странах на рубеже двух эпох.

Результаты и их обсуждение. Впервые ключевые, ведущие идеи концепции открытия школы социуму обозначил Джон Дьюи в своих работах «Демократия и образование» [1], «Школа и общество» [2] и др.

Подвергая критике современную ему школу, Дьюи тем не менее никогда не отказывался от неё как социального института образования. Однако кроме образовательных функций он видел в деятельности школы и её социальную составляющую, а именно – подготовку ребенка к жизни в обществе, которое было закрыто для ребенка школьными стенами на протяжении многих лет.

Рост и развитие являются центральными понятиями теории Д. Дьюи, «обучение на практике» или «*Leaning by doing*» — фундамент его концепции. Дьюи не хочет лепить своих учеников по шаблону или воспитать из них маленьких взрослых, которые соответствуют ожиданиям педагога. Для него важно субъектное развитие личности. Перед педагогом, по его мнению, стоит задача – создать для ученика стимулы, импульсы и возможности для обучения. В своей концепции Дьюи опирался на взгляды Ж.Ж. Руссо, на него он неоднократно ссылался в работах. Однако в отличие от Руссо, Дьюи исходил не из того, что природа, вещи и люди сосуществуют, а из того, что эти три компонента взаимодействуют. «Ребенок должен вой-

ти в соприкосновение с большим числом взрослых людей и большим числом детей, чтобы могла создаваться самая свободная и богатая социальная жизнь» [3].

Переделать «парты для слушанья» в столы для ручного творчества ребенка; научить его изучать природу и окружающий мир не по учебникам, а разрабатывая собственный проект; включить ребенка и школу в реальную жизнь – такой видел Дьюи новую школу, «школу как социальный центр». «Школа должна преодолеть односторонность и ограниченность домашнего окружения ребенка. Благодаря школе, ребенок должен вырасти полноправным членом общества, он должен понимать и осваивать общественные цели и идеалы» [3]. Вместо классно-урочной системы – совместная групповая работа учащихся или разработка проекта, а учитель не источник информации, а человек, совместно с детьми открывающий мир, – так стала работать школа-лаборатория в Чикаго.

Содержание употребляемого Д. Дьюи в работах понятия «community» подразумевало общество, как в широком смысле этого слова, так и микросоциум, окружающий ребенка (семья, школа, ближайшее окружение, микрорайон). Перевод работ Дьюи на другие языки привел к варьированию данного термина: «сообщество», «община», «общность», «общинный», что и позволило утверждать, что именно его философско-педагогические идеи легли в основу концепции общинного образования как нового педагогического направления.

В развитии идей общинного образования, при котором происходит открытие школы сообществу, социуму, можно выделить три периода:

I период (конец 19 – 20-е гг. 20 в.) – начало реализации идей общинного образования в странах Западной Европы, США и России.

II период (80–90-е гг. 20 в.) – возрождение идей общинности в практике школы Западной Европы и СССР.

III период (нач. 21 в. – по настоящее время) – развитие школ в России на основе идей педагогики открытости.

Феномен общины изучали философы, социологи, демографы, этнографы, психологи и, конечно же, педагоги. В общине существуют три взаимосвязанных компонента: территориальность, социальная интеракция и межличностные отношения.

Община как педагогическое явление существовала всегда, со времен первобытнообщинного общества, когда община не только занималась хозяйственной деятельностью, но и обучали детей, обучались взрослые, выстраивались социальные взаимоотношения.

Нам близка точка зрения М.Н. Певзнера о том, что «община как совокупность общественных отношений, характеризующих среду обитания детей и являясь для ребенка опытным полем и фактором развития, дает импульсы для организации новых форм воспитания, обучения и организации школы» [4, с. 156].

Представляет интерес подход к организации школы в русле идей общинности Генри Морриса (Англия). Именно благодаря его идее создаются новые учебные заведения, цель которых – изменить социокультурную инфраструктуру деревни (Village Colleges).

Целью «сельских колледжей» стало приобретение школьниками образования с учетом специфики сельской местности, ее запросов и потребностей. При этом Моррис видел свою задачу и в том, чтобы школой реализовывались социально-педагогические функции: взаимодействие с родителями и общиной, консультирование по различным вопросам, образование взрослых и организация совместных мероприятий.

У общинного образования существуют четыре ключевых момента:

- экстенсивность (выход образования и воспитания за пределы образовательной программы школы);
- многообразие форм взаимодействия школы с сообществом («Community School»);
- универсальность (участие в жизни школы всех категорий населения, независимо от возраста, потому что каждый найдет для себя дело по душе);
- социальная защищенность (решение социальных проблем различного уровня).

В концепции общинного образования выделяют три ведущих принципа: *общинного развития, непрерывного образования и поликультурный подход.*

Общинное развитие – это формирование у людей интереса к совместной деятельности, к совместному решению проблем, которые влияют на их жизнь. И важную роль в этом отношении играет школа, которая способствует включению родителей, а затем и общественности в разрешение возникающих ситуаций и проблем.

Принцип непрерывного образования (Lifelong Learning), основанный на идеях Д. Дьюи и Г. Морриса, позволяет школе стать общественным центром, где взрослые люди различного возраста получают основное и дополнительное образование, оканчивают курсы повышения квалификации и др., развивая себя на протяжении всей жизни.

Поликультурный подход предполагает воспитание толерантности и навыков коммуникации в общении с людьми различных культур и различного возраста.

Дальнейшее развитие идей общинного образования в рамках реформаторского движения «захватило» страны Западной Европы: экспериментальная школа Ф. де Васконселоса (Бельгия), Оденвальдская школа П. Гехееба (Германия), школы С. Редди (Англия), сельские воспитательные дома Г. Литца и его последователей (Германия), школа О. Декроли (Бельгия), школа Э. Демолена (Франция) и др.

В России развитие школ в духе общинности и открытия социуму было не таким масштабным, однако такие школы открывались по частной инициативе передовых педагогов уже во второй половине 19 века:

1. Гимназия К.И. Мая (Санкт-Петербург), ставшая для детей своеобразной общиной со своим «духом» и собственными традициями.

Гимназия К.И. Мая одной из первых создала традицию связи школы с родителями, когда, по словам Мая, «родительское сочувствие переходило в содействие». В школе вели многочисленные кружки профессора университетов Москвы и Петербурга, представлявшие различные области знаний, – географию, историю, астрономию и правоведение.

2. Сельская школа С.А. Рачинского (Татево, Смоленская губерния), учитывавшая при организации учебно-воспитательного процесса интересы родителей и особенности крестьянского быта.

В школе был создан совет школы с участием населения, а также организована подготовка сельских учителей школ Смоленщины. Положительные моменты воздействия школы на население, по мнению Рачинского, должны быть многочисленными и полезными, потому что «школьная деятельность, не вносящая ничего доброго в последующую жизнь питомцев школы, была бы бессмысленной тратой времени и сил...» [5].

С полным правом можно отнести к школам, открытым социуму, в контексте того времени женскую гимназию В.Я. и М.Н. Стоюниных, гимназию И. и А. Медведниковых, гимназию П.Г. Шелапутина, гимназию Е.А. Кирпичниковой, школу Е.С. Левицкой и др.

Они отличались по целям и задачам, однако ведущими, основополагающими при создании и осуществлении деятельности этих школ были идеи о том, что ребенок в школе не только учится, но и живет, и его школьная жизнь тесно связана с реальной жизнью общества. Поэтому главная задача школы – обогащение духовной атмосферы за счет социально-культурных возможностей окружающей ее среды, активное включение детей и педагогов в жизнь социума в совместной деятельности.

Таким образом, сущностными характеристиками «открытых школ» за рубежом и в России стали:

- а) социально-ориентированная деятельность;
- б) семейственность взаимоотношений, создание дружественной атмосферы и взаимопонимания;
- в) принятие личности каждого ребенка как ценности, уважение и знание интересов и индивидуальных особенностей характера;
- г) духовная атмосфера учебного заведения, предоставление учащимся права на творческую и свободную деятельность, создание собственных сообществ и традиций.

В 20-е годы 20 века идеи взаимодействия школы с социумом нашли отражение в деятельности советских школ.

Идеи трудовой школы, тесно связанной с реальной жизнью общества, государства, были представлены в первых советских документах о школе: «Положение о Единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы Единой трудовой школы». В содержание документов вошли организационно-управленческие вопросы (школьный совет как форма управления школой, в состав которого входили учащиеся старших классов, учителя, родители и представители местного самоуправления), включение различных видов труда (от самообслуживающего до производственного), организация ученического самоуправления в формах клубов, кружков, лабораторий, студий и др.

В этот период создаются экспериментальные школы, содержание деятельности которых свидетельствует о реализации ими активного взаимодействия с окружающей средой.

Это «Школа жизни», организованная в Москве Н.И. Поповой. Как отмечала Н.И. Попова, «организуя деятельность детей, мы воспитывали их волю, воспитывали будущих общественных работников, которые сумеют организованно работать, сумеют быть... строителями новой жизни» [6, с. 142].

Особо следует отметить деятельность созданных в первые годы советской власти школ-коммун (школа-коммуна С.М. Ривеса и Н.М. Шульмана, школа-коммуна П.Н. Лепешинского, которую позже возглавил М.М. Пистрак и др.).

Школы-коммуны попытались выстроить непрерывный процесс образования, начиная с детского сада до высшего учебного заведения. Наряду с учебной работой в них создавались кружки, дававшие ученикам возможность заглянуть в себя, узнать свои способности и возможности, творить. Коммуна внедряла в образовательную и воспитательную систему *метод проектов*. Наиболее значимыми были социальные проекты: ликвидация безграмотности и борьба с беспризорностью.

Опираясь на директивные документы, школы-коммуны вводили систему самоуправления, которая позволяла организовать порядок, формировать дисциплину, обучать товарищеской взаимопомощи и разработке общих планов и замыслов педагогов и учащихся.

Школы-коммуны были *научно-педагогическими центрами*, которые занимались разработкой инновационных теорий и их практическим воплощением, а затем осуществляли обучение учителей на основе новых положений.

Представляет несомненный интерес в данном контексте опыт С.Т. Шацкого, который во многом принял философию и педагогику Д. Дьюи и пытался реализовать его идеи. Д. Дьюи, находясь в командировке в Советской России и посетив Первую опытную станцию, написал о Шацком: «Этот педагог обнаружил, что работа, которую он пытался делать в школе, даже в достаточно благоприятных условиях его экспериментальной школы, сводилась к нулю воспитательным, а точнее, антивоспитательным воздействием характера и привычек мышления, порождавшихся социальным окружением. Отсюда и выросла его уверенность в том, что *социальные условия и прогрессивная школа должны работать вместе, действовать в гармонии, усиливая друг друга...*» [7, с. 161].

Педагогизация среды – понятие, введенное С.Т. Шацким, появление которого во многом обусловлено его дореволюционной деятельностью (подростковый клуб Сетлемент). Работа с родителями, работа с детьми, работа с «улицей» – три «кита» взаимодействия со средой.

Позже, осуществляя руководство Первой опытной станцией, С.Т. Шацкий выделил три аспекта «участия школы в строительстве жизни»:

- изучающий (диагностический) – школа наблюдает, изучает, исследует, анализирует жизненные явления, окружающие ребенка;
- эмоциональный (контактный) – школа становится организатором и участником всех праздников, торжеств и социальных акций;
- созидающий (построительный) – школа становится «сотрудником жизни», помогая всеми своими силами, средствами и ресурсами.

Размышляя о влиянии среды на ребенка, Шацкий понимал необходимость контакта школы с ней: «Как не старайся отгородиться, а среда давит на школу и незаметно для нас направляет жизнь детского сообщества. Но именно поэтому школа должна войти в тесное соприкосновение с окружающей средой. Разбираясь в ней, изучая её, признавая огромную роль её в формировании человеческого характера, школа научится понимать педагогику среды и вмешиваться в её развитие» [8, с. 124].

Педагогизация среды включала в себя:

- общественно-культурную работу среди населения с целью повышения культурного уровня;
- обучение родителей основам педагогики в вопросах воспитания детей;
- вовлечение семьи, общественных организаций и местного самоуправления в педагогический процесс.

В 50–60 гг. 20 века идеи Д. Дьюи и многих педагогов реформаторского движения были подвергнуты критике и даже забыты. Возрождение происходит в конце 80-х гг. 20 века одновременно в Западной Европе и в СССР.

Появляются различные концепции открытия школы социуму, в частности, концепция ВНИК «Школа-микрорайон» (В.Г. Бочарова, Москва; Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова, Республика Саха и др.). Во многом это было связано с возрождением социальной педагогики и с реализацией школой функций социального воспитания.

Так, В.Г. Бочарова выделила 4 этапа развития школы в контексте взаимодействия со средой (социумом, микрорайоном) и выполнения различных функций:

- *сотрудничество* – взаимодействие школы с ближайшим окружением (в первую очередь с родителями учащихся), ключевыми остаются образовательная и воспитательная функции;
- *кооперация* – заключение многостороннего соглашения с различными социальными институтами микрорайона о разделении функций, создание совместных планов и организационных структур; функция согласования и организации;

– *объединение* – выполнение методической и консультационной функций;
– *интеграция* – объединение усилий всех социальных институтов в социальном воспитании детей.

В русле своей концепции В.Г. Бочарова предлагала создавать социально-педагогические центры, включавшие «воспитательно-образовательные учреждения, социально-психологические общности, территориальные группы и объединения, службы помощи семье и детству» [9, с. 136].

В конце 90-х гг. 20 в. идеи открытия школы социуму реализовывались в школах Новгородской области и Великого Новгорода. Были созданы экспериментальные площадки: «Школа как культурно-образовательный центр», «Школа как центр образования, досуга и культуры в микрорайоне», «Создание модели культурно-образовательного комплекса».

В основу деятельности сельских и городских школ была положена концепция М.Н. Певзнера, особенность которой заключается «в выделении одновременно двух ориентиров, значимых для школы: образовательного (внутренний план) и социального (внешний план)» [9, с. 137]. Исходя из этого, были предложены 4 этапа или модели развития школ:

1. Практико-ориентированная школа.
2. Школа как культурно-образовательный центр.
3. Школа социальной защиты ребенка.
4. Школа, открытая социуму.

В современных условиях школа по-прежнему – стержень создания особой социокультурной среды и как много десятилетий назад её ведущими принципами остаются открытость и заинтересованность во взаимодействии с социумом.

В настоящее время «под открытой школой понимается школа, открытая обществу, образовательной среде, человеку, имеющая тесную связь с социумом, в котором учащийся активно включается в процесс социализации адаптации к окружающему миру, его динамическим изменениям. В условиях открытой школы дети получают степень свободы, обусловленную выбором их собственной траектории образовательного процесса, открытостью обучения» [10].

Сегодня школа, открытая социуму, – это:

- *«школа-музей, открывающий подрастающим поколениям доступ к богатству человеческой культуры;*
- *школа-лаборатория, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность;*
- *школа-сообщество, представляющая целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии;*
- *школа-социальный центр, активно включенный в жизнь местного сообщества;*
- *школа-центр социального воспитания, стремящийся быть как центром образования, так и центром социального воспитания подрастающих поколений;*
- *школа-центр добровольческого движения, реализующий волонтерские программы в сообществе;*
- *школа-центр социального партнерства, активно вступающий в отношения сотрудничества с субъектами окружающей социальной жизни» [11].*

В современной школе, открытой социуму, каждый может найти возможности для самореализации: участие в волонтерском движении, общественно значимых акциях, разработка социальных проектов, взаимодействие с социальными службами и культурно-просветительными организациями и учреждениями и др.

Сформированные социальные компетенции и опыт общения научат учащихся жить с другими людьми, действовать в изменяющихся ситуациях, принимать взвешенные и ответственные решения, реализовывать себя и жить в ладу с собой.

Заключение. Открытие школы социуму предполагает полную интеграцию школы в социум, когда деятельность школы тесно связана с различными учреждениями социума и активно влияет на решение вопросов жизни окружающей ее социальной среды. Конечной целью данной интеграции становится социальная компетентность учащихся как личностное новообразование, которое включает в себя умение ставить цели, проектировать свой жизненный путь, стремление к саморазвитию и реализации себя, умение прогнозировать результаты своих выборов и решений.

Школа, открытая социуму, – это:

- открытость как принцип ее жизнедеятельности;
- диалоговый характер общения со всеми субъектами образовательного учреждения и сообщества;
- межличностный и межгрупповой характер обучения, воспитания и социального развития;
- широта взаимоотношений с различными социальными институтами;
- творчество педагогов, учащихся, родителей и всех тех, кто с ней взаимодействует;
- многообразие направлений деятельности исходя из интересов детей и взрослых социума.

Литература

1. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
2. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М., 1925.
3. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/?ysclid=Ih39w8ahjx905381022>
4. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.
5. Рачинский, С.А. Сельская школа / С.А. Рачинский. – М., 1991. – С. 109.
6. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
7. Дьюи, Д. Впечатления от Советской России / пер. с англ. // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П.Н. Игнатъев, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – 267 с.
8. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2.
9. Развивающаяся школа: опыт и новые решения: монография / сост. С.Н. Горычева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава мудрого, 2005. – 236 с.
10. Стратегия перехода к модели «открытая школа». URL: <https://cyberpedia.su/20x34af.html?ysclid=Ihj9la5o3505722081>
11. Локтионова, Т.А. История возникновения и становления волонтерства в России / Т.А. Локтионова // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 267–269.

1.4. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ОТКРЫТОСТИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКЕ

Е.Ю. Игнатьева

*Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого;
Санкт-Петербург, СПб АППО*

Реферат. Представлено авторское видение развития идеи открытости в дидактике на ее постнеклассическом этапе. Логика исследования основана на последовательном ответе на дидактические вопросы, отражающие сущность дидактики в условиях современного социокультурного контекста, одной из специфических черт которого стала открытость. Также отмечается, что расширился круг субъектов обучения; появились альтернативные подходы к формированию учебного содержания, обеспечивающие включение в него личного опыта учащихся; наблюдается разнообразие технологического инструментария, посредством которого раздвигаются границы класса/аудитории, появляются новые возможности для коммуникации, диалога, исследования в процессе обучения. В целом отмечается факт произошедшего расширения поля применения дидактики и дидактического знания, что в свою очередь, повышает требования к педагогу, который вынужден решать новые дидактические задачи. В статье подчеркивается значимость самоопределения педагога в целях обучения, достижение которых сопряжено с разной степенью открытости мира – человеку, а человека – миру.

Ключевые слова: идея открытости, постнеклассическая дидактика, обучение, развитие.

Введение. Определение «постнеклассическая» по отношению к науке означает приобретение ею особенностей, обусловленных социокультурной спецификой, обозначившейся и нарастающей со второй половины 20 века, вызванной изменениями в хранении и передаче информации и, как следствие, формированием новой социокультурной реальности – «открытого общества» (А. Бергсон, К. Поппер) [1; 2]. Наиболее продуктивной идеей для понимания феномена открытости стала теория синергии, синергетический подход (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) [3; 4].

Постнеклассический этап научного познания, по В.С. Степину [5], характеризуется распространением системного и синергетического подходов в исследованиях (согласно которым любая система понимается как открытая, неравновесная, самоорганизующаяся); возрастанием роли неявного знания (теория личного знания М. Полани [6]); усилением роли междисциплинарных исследований и плюрализма научных позиций; включением субъекта в контекст исследования (что требует его самоопределения и рефлексии в контексте общепринятых социумом ценностных доминант).

Идея открытости как отклик на социокультурные изменения априори присуща любой науке, но в каждой науке проявляется идея в соответствии со спецификой сферы научного знания. В педагогике, в частности в дидактике, возник целый ряд терминов, отражающих идею открытости: открытое образование, открытая школа, «школа без стен», открытое обучение и т.д. В широком смысле «открытость», являясь антонимом «закрытости», означает доступность, искренность, откровенность [7].

Цель данной работы – теоретическое исследование идеи открытости на современном этапе развития дидактического знания: в постнеклассической дидактике, в современной образовательной практике.

Материал и методы. Исследование развития идеи открытости в постнеклассической дидактике предполагало теоретический анализ публикаций, отражающих происходящие изменения в процессе обучения за последние десятиле-

тия. Логика исследования выстроена на основе последовательного ответа на так называемые дидактические вопросы, четко и ёмко отражающие сущность дидактики: «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?», «Кто учит?», «Где учить?», «Когда учить?». Кроме того, автором отрефлексирован многолетний опыт преподавания в вузе и наблюдения уроков в общеобразовательной школе, который позволил связать теоретические выводы и проявление их в образовательной практике.

Результаты и обсуждение. Отвечая на вопрос «Кого учить?», можно заметить, как расширяется круг индивидуальных и коллективных субъектов обучения, расширяется поле дидактики – как идея открытости реализуется посредством доминирования принципа непрерывного образования, образования через всю жизнь. Традиционно дидактика занималась вопросами процесса обучения в системе общего образования, затем среднего профессионального и высшего образования. Сегодня детские сады, кроме присмотра и ухода за детьми, осуществляют дошкольное образование, в котором объединяются цели обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Активно развивается система дополнительного образования, где существует своя специфика процесса обучения, свои дидактические проблемы. Все больше внимания в обществе привлекает семейное образование, когда ответственность за результаты обучения своих детей берут их родители и сами организуют этот процесс, не всегда реально понимая, какие дидактические сложности могут возникнуть на этом пути. Неформальное образование, образование людей «серебряного возраста» требует преломления дидактического знания сквозь андрагогические принципы обучения взрослых. Особая сфера – корпоративное обучение, внутрифирменное обучение, также основанное на андрагогических технологиях, где дидактические вопросы решаются с учетом психологической специфики взрослых людей. И наконец, обучение с применением цифровых технологий – онлайн-обучение, гибридное и смешанное обучение – форматы, которые требуют переосмысления основных компонентов дидактической системы и их взаимодействия в условиях применения цифровых сервисов и ресурсов. Таким образом идея открытости проявляется в возможности человека участвовать в процессе обучения в любом возрасте, в любом профессиональном или личностном статусе.

«Чему учить?». Несколько столетий знаниеоцентрированная модель обучения была преобладающей. Возникает вопрос: устарела ли известная культурологическая концепция содержания образования, разработанная И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским [8]? Согласимся с утверждением М.В. Кларина о том, что данная концепция в педагогике имеет тот же базовый статус, что и механика Ньютона в физике. Хотя, конечно, как и педагогическая наука в целом, так и содержание образования, как педагогический феномен развивается под влиянием изменяющихся социокультурных условий [9].

Традиционная триада результатов обучения «знания – умения – навыки» как финишная ленточка традиционного процесса обучения, разомкнулась, расширилась в условиях информационной насыщенности современного мира. В общеобразовательной школе, кроме традиционно оцениваемых предметных результатов, значимые позиции занимают метапредметные и личностные образовательные результаты, идет формирование функциональной грамотности как способности применять знания в различных жизненных ситуациях. В колледжах, в вузах, в системе дополнительного образования компетентностный подход ори-

ентирует на формирование образовательных результатов, которые могут быть продемонстрированы, т.к. компетентность – способность применять знания в условиях разных контекстов (жизненных, профессиональных, социальных и т.д.). Сам термин «образовательные результаты» (вместо «результаты обучения») фиксирует факт расширения в понимании и содержания образования и его результатов. Культурологическая концепция содержания образования основывалась на цели образования как освоения социального опыта человечества. Современное понимание содержания образования и его реализации на уровне учебного содержания предполагает два его источника: социальный опыт человечества и личностный опыт субъектов обучения. Данная обобщенная структура содержания разрывает круг объективно-научного знания, делая его открытым и для знаний иной природы – рефлексивного, иррационального, личностного. Вполне логичными на этом фоне кажутся иные подходы к формированию учебного содержания в противовес традиционному, когда учебный предмет/дисциплина есть прообраз соответствующей науки, дидактически адаптированный. Перспективными рассматриваются подходы к формированию учебного содержания на основе ведущих идей и системных обобщенных знаний – аналог европейской концепции «больших идей», концептов, учебных задач, феноменов и др. Данные подходы объединяет идея открытости для личностного опыта субъектов обучения, возможности их активного включения в учебно-познавательную деятельность.

«Как учить?» – вопрос об инструментальном обеспечении процесса обучения. Традиционное дидактическое понятие «педагогический метод» в постнеклассической дидактике используется одновременно с понятиями «педагогическая технология», «образовательная технология» и даже уступает им по частотности употребления в научном и образовательном дискурсе [10]. Образовательным технологиям свойственно не только определенная гарантированность достижения определенного результата (зависящего от специфики технологии, от ее целевой ориентированности), воспроизводимость, что, несомненно, привлекательно для педагогов само по себе. Инновационные образовательные или педагогические технологии создают условия вынужденной активности обучающихся, повышают степень их включенности в процесс обучения, что означает повышение степени открытости в целом процесса обучения, его готовность соответствовать запросам и интересам обучающихся. Идея открытости сопряжена с пониманием и принятием другого, диалогом – культур, людей, позиций, мнений, открытости мира для меня и открытости меня для мира. Особое место в дидактическом инструментарии постнеклассической дидактики занимают дискуссионные, коммуникационные, цифровые технологии, использующие искусственный интеллект. Несколько последних десятилетий именно на них делалась ставка в повышении результативности и эффективности обучения. Период пандемии 2020 г. убедительно показал как возможности, так и ограничения этих новых технологий, но, несомненно, значительно повышающих степень открытости процесса обучения в разных его направлениях: в количестве и разнообразии доступной информации, коммуникационных возможностях (коллективных, сетевых), возможностях визуализации и виртуализации, индивидуализации и персонализации процесса обучения, тьюторском сопровождении, основной принцип которого заключается в расширении образовательного пространства каждого обучающегося [11].

Не менее значим в дидактике вопрос «Кто учит?» – вопрос о профессиональной компетентности учителя. В постнеклассической дидактике произошло развитие дидактических задач педагога. Например, педагог осуществляет не только от-

бор учебного содержания, но разработку на его основе учебно-познавательных задач, образовательных ситуаций, которые позволяют включать обучающегося в активную учебно-познавательную деятельность, проявить его авторскую позицию, означающую открытость процесса обучения его личностному опыту. Значительно усложнились дидактические задачи, связанные с созданием образовательной среды, в которой протекает процесс обучения. В частности, такие форматы, как дистанционное и смешанное обучение, предъявляют особые дидактические требования к среде и педагогическому управлению в ней. Спектр ролей педагога значительно расширился как ответ на изменившуюся и далее меняющуюся социокультурную ситуацию. Набор необходимых компетенций педагога теперь включает такие, как цифровую, игротехническую, проектировочную, коммуникативную и другие компетенции, на которые еще несколько десятилетий не обращалось особого внимания.

«Где и когда учить?». В условиях постнеклассической дидактики наравне с традиционным форматом обучения появились и такие трактовки открытого образования, по мнению Т.Г. Галактионовой, как информационно-технологическая и общепедагогическая [12]. Мы полагаем, что развитию первого направления сегодня способствует цифровизация (т.е. обучение в условиях цифровой образовательной среды, открывающей возможности исследования физически невозможных для образования вещей – космических далей, подводного или микроскопического миров и т.д.). Важную роль в учебном процессе играет образовательная урбанистика – обучение в условиях городской среды с использованием ее объектов, очевидно и неочевидно имеющих образовательный потенциал, сочетающих научное знание и учебное содержание. Сегодняшняя «школа без стен» может пониматься в разных измерениях, поскольку образовательная среда стала более открытой, приобретая новые направления развития.

Вопрос «Зачем учить?» представляется, на первый взгляд, риторическим, ибо любое обучение – путь вхождения в социум. Однако конкретизация ответа именно на этот вопрос становится ключевым, определяя во многом ответы на все другие дидактические вопросы, определяя дидактическую систему обучения и степень ее открытости. В постнеклассической дидактике цели обучения образуют целый спектр возможностей: передача накопленных человечеством знаний и опыта; освоение этих знаний и опыта как средств решения различных жизненных ситуаций; освоение социального опыта и формирование умений генерировать творческие идеи; развитие личности обучающихся; развитие умственных способностей, умения учиться; развитие способности к социальному действию и т.д. Достижение различных целей требует определения способа формирования учебного содержания, а также выбора инструментального обеспечения, времени и места осуществления процесса обучения и, конечно, зависит от профессионализма педагога.

Заключение. Для постнеклассического этапа развития науки идея саморазвития в процессе взаимодействия с внешним миром – идея открытости – стала ключевой, определяющей как методологический аппарат исследования, позицию самого исследователя, так и пути практической реализации процесса обучения.

В дидактике, как сфере гуманитарного знания в условиях полипарадигмальности, данная идея обрела разнообразие проявлений. Анализ сущности дидактических процессов, проведенный в логике ответов на основные дидактические вопросы, показал следующее. Реализация принципа непрерывного образования расширила круг субъектов обучения по возрастной вертикали – от дошкольного

до «серебряного» возраста, по горизонтали – организации формального, неформального, информального образования. В содержательном плане происходит осмысление концепций содержания образования, альтернативных подходов к формированию учебного содержания, включения в него личностного опыта обучающихся. Информатизация и тем более цифровизация процесса обучения не только раздвинула его рамки, привнесла новый технологический инструментарий, но и создала уникальные возможности для взаимодействия и коммуникации, индивидуализации и персонификации, освоения новых форматов дистанционного и смешанного обучения. Тем самым стал востребован значительно более широкий спектр компетенций современного педагога, которому приходится решать не только традиционные, хотя и видоизмененные, усложненные, но и новые дидактические задачи. Одновременно с цифровизацией образования активно развивается образовательная урбанистика, расширяя естественные границы процесса обучения, раскрывая двери классных комнат. Однако, как и прежде, построение дидактической системы основывается на ответе на вопрос «Зачем учить?». Современный арсенал дидактического знания позволяет вполне реализовать идею открытости мира – человеку, а человека – миру.

Литература

1. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон; пер. с фр. – М.: Канон, 1994.
2. Поппер, К.Р. Открытое общество и его враги: в 2 т. / К.Р. Поппер; пер. с англ. – М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
3. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
4. Хакен, Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 296–306.
5. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
6. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985.
7. Сайт «Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/145058>.
8. Шалыгина, И.В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и В.В. Краевского / И.В. Шалыгина, Ю.Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3(39). – С. 55–64.
9. Кларин, М.В. Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения / М.В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 97–108.
10. Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии: монография / Н.А. Вершинина [и др.] / под общ. ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: Свое издательство, 2022.
11. Ковалева, Т.М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий / Т.М. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4(19). – С. 63–71.
12. Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования / Т.Г. Галактионова. URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/galaktionova_6_14_177_190.pdf?ysclid=lgkhtgww113189005

ГЛАВА 2 ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРА

2.1. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБМЕНОВ

*И.А. Ушанова, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

Реферат. Освещаются вопросы интернационализации непрерывного образования. Потенциал интернационализации непрерывного образования еще не раскрыт полностью и поэтому требует дальнейшего внимания со стороны ученых ввиду меняющихся социально-политических условий. Авторы рассматривают международные молодежные обмены как одну из распространенных форм формального, неформального и информального образования, способствующую интернационализации непрерывного образования. Представлены результаты проведенного авторами эмпирического исследования. Респондентами выступили студенты и выпускники, принимавшие участие в разных видах международного молодежного обмена. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что содержательная и структурная связь неформального и формального образования создает синергетический эффект в международном контексте и положительно влияет на самоопределение, межкультурную открытость и мотивацию молодежи к дальнейшему саморазвитию в русле непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, интернационализация высшего образования, академическая мобильность.

Введение. Теория непрерывного образования с 70-х гг. XX века является предметом отечественных педагогических исследований и научных дискуссий. В работах советских ученых А.В. Даринского [1], Б.Г. Ананьева [2], А.П. Владиславлева [3], В.Г. Онушкина [4], С.Г. Вершловского [5] прослеживается идея о том, что непрерывное образование формирует новую социальную культуру советского человека, способствует его развитию с учетом изменений природы, техники и общества. Дальнейшие исследования 80–90 гг. XX века создали теоретико-методологическую основу концепции непрерывного образования, позволившую реализовать ее на институциональном уровне.

Новые веяния в теории непрерывного образования появляются в XXI веке под влиянием социальных и экономических преобразований, новых национальных приоритетов и технологических изменений. Как отмечают в своей работе М.К. Горшков и Г.А. Ключарев, в современных условиях теория непрерывного образования развивается в двух направлениях: «Первое, используя понятие человеческого капитала, видит задачу образования в развитии профессиональной компоненты, в экономическом развитии и конкурентоспособности. Второе – акцентирует внимание на гражданской и личностной (досуговой, бытийной) компонентах учебного процесса» [6, с. 16]. Эпоха цифровизации повысила потребность в постоянно обновляющихся знаниях, международном трансфере знаний, в расширении технических, профессиональных, социальных и межкультурных навыков.

В современной России интернационализация непрерывного образования происходила постепенно и не пропорционально на различных этапах обучения индивида. Наиболее ярко международное измерение непрерывного образования проявляется в деятельности университетов. Это отражается в различных направ-

лениях, таких как интернационализация учебных программ, внедрение проблемного и проектного обучения, индивидуализация образовательных процессов и ориентация на потребности участников. Однако потенциал интернационализации в этой сфере еще не полностью раскрыт и поэтому требует дальнейшего внимания со стороны ученых ввиду меняющихся социально-политических условий.

Опираясь на основные теоретические труды советских и российских ученых, авторы выделяют четыре подхода к интерпретации непрерывного образования: 1) непрерывное образование как сквозная проблема для всех ступеней образования (от дошкольного до высшего образования), характеризующаяся преемственностью образовательных уровней; 2) как обучение на протяжении всей жизни за счет интеграции формального, неформального и информального образования; 3) непрерывное образование как последовательная образовательная структура в вузах; 4) непрерывное образование как синоним образования взрослых. В данной статье применяются второй и третий подходы, так как основной целью исследования является анализ потенциала международных молодежных обменов для интернационализации непрерывного образования. При этом мы имеем в виду, что последовательная образовательная структура в вузах может изменяться в зависимости от национальных приоритетов на том или ином историческом этапе. Так, на смену бакалавриата и магистратуры в России может прийти новая трехуровневая структура, включающая базовое высшее образование, специализированное высшее и аспирантуру. Согласно Указу Президента России о реализации с 2023–2026 учебных годов пилотного проекта, такой эксперимент будет проводиться в шести ведущих вузах России [7].

Материал и методы. В начале 2022 года авторы данной статьи провели в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого эмпирическое исследование на тему: «Международный обмен глазами студентов: оценки и саморефлексия». Основу исследования составили следующие проблемные вопросы:

1. Сформировано ли у студентов представление о непрерывном образовании?
2. Может ли участие в международном молодежном обмене способствовать самоопределению молодежи?
3. Повышает ли участие в международной академической мобильности шансы молодежи на рынке труда?

В качестве метода исследования был выбран письменный опрос с помощью анкеты. Были опрошены представители разных направлений подготовки НовГУ (педагогического, лингвистического, архитектурного, инженерного), из них – 30 студентов, 18 выпускников и 2 аспиранта, имеющих опыт международных обменов, приобретенный на разных ступенях обучения в вузе, иными словами в процессе непрерывного образования. Респонденты (в возрасте от 20 до 31 года; 20% мужчин и 80% женщин) были отобраны исходя из предположения, что их участие в международных обменах позволит им прокомментировать его значение для непрерывного образования.

Анкета включала вопросы о международном опыте респондентов, их ожиданиях перед участием в международном обмене, их удовлетворенности результатами пребывания за границей и их размышлениях о роли обучения на протяжении всей жизни. Он состоял из 17 вопросов: 10 открытых и 7 закрытых. Вопрос «да/нет» требовал комментария в случае положительного ответа. Открытые вопросы требовали рефлексии со стороны респондентов.

Результаты и их обсуждение. Чтобы найти оптимальную модель интернационализации непрерывного образования, следует принимать во внимание различные подходы к интернационализации высшего образования. Первый подход фокусируется на глобальном характере образования и на позиционировании уни-

верситета как интернационального центра образования и науки. Речь идет об интеграции университетов в мировое образовательное и культурное пространство, взаимном признании достижений и интенсивном академическом обмене. Второй подход основан на опоре концепции на национальные приоритеты и смягчении роли глобализации в высшем образовании. Третий подход направлен на конкуренцию между вузами с целью повышения статуса вуза в международных рейтингах и повышения его престижа. В условиях современных геополитических реалий наиболее востребованным является подход, ориентированный на национальные приоритеты. Данный подход предполагает поиск новых векторов международного сотрудничества и усиление экспорта российского образования за рубежом.

Учитывая появление новых вызовов и рисков, ряд исследователей предлагают рассматривать интернационализацию высшего образования как солидарность преподавателей и студентов, противостоящих негативным мировым тенденциям развития посредством сотрудничества: «Международная солидарность преподавателей и студентов разных стран, обеспечивающая высокое качество образования через интернациональную ориентацию университетов и школ, создание совместных инновационных программ и проекты, научно-техническое сотрудничество и академические обмены» [8, с. 8].

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого имеет многолетний опыт интернационализации высшего образования. Это нашло свое отражение, прежде всего, в реализации различных форм международного молодежного обмена, таких как академическая мобильность, образовательный туризм, летние школы для иностранных студентов, международная проектная деятельность и внеучебная деятельность международных центров университета. Такая деятельность значительно расширяет профессиональные, социальные и межкультурные навыки студентов и тем самым оказывает большое влияние на их готовность к обучению на протяжении всей жизни. Далее это наблюдение будет проиллюстрировано и обосновано на примере эмпирического исследования, проведенного в НовГУ.

Анализ данных опроса показал, что 28% испытуемых участвовали в международном обмене только один раз, 33,2% дважды и 38,8% трижды на разных ступенях обучения (например, на программах бакалавриата и магистратуры). Причем речь шла преимущественно о школьных, культурных и академических обменах. Продолжительность пребывания за границей составила «не более 10 дней» (47,9%), «от 10 дней до месяца» (21,7%), «до семестра» (21,7%) и «два семестра» (8,7%). Студенты были размещены в принимающих семьях (50%), в общежитиях (40%) и в хостелах (10%).

В ответах на вопрос «Что вы понимаете под непрерывным образованием?» респонденты подчеркивали, в первую очередь, непрерывность обучения на протяжении всей жизни и связывали этот процесс с постоянным приобретением навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности и личностного развития. Респондент 2 описывает цель непрерывного обучения следующим образом: «Расширить общий кругозор, развить навыки и компетенции в собственной профессиональной сфере деятельности, постоянно осмысливать собственную работу, делать ее более эффективной, ставить новые цели и задачи для себя». Респондент 5 считает, что каждый человек должен активно участвовать в развитии своих профессиональных компетенций, так как мир постоянно изменяется. Респондент 6 подчеркивает институциональный характер обучения в течение всей жизни, описывая его как «пожизненный процесс развития личного образовательного потенциала с помощью государственных и общественных институтов и с учетом потребностей личности и общества».

Половина респондентов указали на особую роль неформального образования в повышении квалификации выпускников вуза. Сравнивая формальное и не-

формальное образование, респондент 1 поясняет: «Формальное образование предлагает классические знания как основу, без которой нельзя обойтись. Неформальное образование расширяет эти знания, а венчает всё – информальное. Последнее для меня важнее всего, так как знания, которые я приобретаю сам, становятся для меня своего рода открытием, которое невозможно забыть». Респондент 8 развивает похожую мысль: «Все, что получено в результате информального образования, запоминается надолго, потому что оно часто основано на личном опыте и впечатлениях». Испытуемый 15 считает информальное образование «прекрасным способом получения знаний, не выходя из дома, но оно не столь эффективно, поскольку не обеспечивает систематизации знаний. Тем не менее, информальное образование оказало большое влияние на мое саморазвитие». Респондент 28 различает формальное и информальное образование следующим образом: «Для меня очень важно, как формальное, так и информальное образование. Первое помогает определить перспективы развития, второе помогает расширить знания в соответствии с личными предпочтениями».

Следующий блок анкеты касался роли академического обмена в контексте непрерывного образования. Ожидания от академического обмена были практически одинаковыми у всех респондентов: речь шла об улучшении языковых навыков через погружение в иноязычную среду, преодоление языкового барьера, знакомство с иной академической культурой и новыми людьми. По словам студентов, все ожидания оправдались, за исключением явного улучшения владения языком за время краткосрочных поездок. По мнению 33% респондентов, которые участвовали в долгосрочных академических обменах на разных ступенях обучения, языковой уровень в конце пребывания за границей существенно изменился в лучшую сторону.

Наиболее распространенные трудности, с которыми респонденты столкнулись во время своего пребывания, были связаны с недостаточными языковыми компетенциями (81%), дефицитом коммуникативных навыков и межкультурной компетенции (9%). Респонденты, которые были размещены в принимающих семьях, смогли быстрее преодолеть эти трудности благодаря общению с носителями языка. Например, респондент 35 упомянул: «Я столкнулся с этими трудностями только в первые несколько дней. Как только я убедился, что меня поняли и дали обратную связь, все разрешилось само собой». При более длительном пребывании за рубежом трудности на первом этапе были вызваны особенностями новой академической культуры: 9% опрошенных заявили, что им было трудно усваивать материал на лекциях и семинарах, участвовать в групповой работе из-за недостаточного научного словарного запаса.

Интересны также результаты опроса респондентов о влиянии международного академического обмена на развитие отдельных компетенций. 52% опрошенных указали на улучшение навыков межкультурной коммуникации и приобретение так называемых «soft skills» (стрессоустойчивость, открытость, гибкость, избегание конфликтов). На улучшение предметных и профессиональных навыков указали 33% опрошенных. Те, кто был за границей на разных ступенях обучения, констатировали, что помимо «языковых навыков» им также не хватало: «умения анализировать свою и чужую культуру», «опыта публичных выступлений» и «знания специфики новой академической культуры». Все респонденты подтвердили свое намерение компенсировать дефицит в будущем.

Около 81% опрошенных подчеркнули, что международный обмен повысил их интерес к самообразованию. Из ответа респондента 44: «Благодаря общению со студентами из других стран я смог узнать много интересного об их культуре и получить стимулы для своего развития. Теперь я смотрю на свой мир с другой точки зрения, и это дает мне больше мотивации для саморазвития». Респондент 39 так

объяснила свои впечатления: «Поездка показала мне мои слабые стороны, которые мне еще предстоит преодолеть в будущем».

Все респонденты высоко оценили важность международных молодежных обменов для жизненного самоопределения и профессионального развития, а также подчеркнули необходимость совершенствования полученных навыков с учетом экономических и технологических трансформаций.

Заключение. Непрерывное образование в современном образовательном дискурсе представлено как многоаспектный конструкт, по-разному проявляющий себя в социальной, политической, экономической и культурной сферах жизни. Анализ многочисленных публикаций российских ученых за последнее десятилетие показывает, что непрерывное образование не теряет своей актуальности. Однако в контексте интернационализации непрерывного образования некоторые вопросы остаются открытыми. Например, недостаточно разработанной представляется проблема поиска оптимальной модели интернационализации непрерывного образования, отвечающей современным геополитическим вызовам. Еще одной значимой темой может быть изучение потенциала «домашней» интернационализации и виртуальной мобильности для углубления интернационализации непрерывного образования.

В данной статье международный молодежный обмен рассматривается как одна из самых распространенных форм реализации формального, неформального и информального образования на разных ступенях обучения. Проведенное эмпирическое исследование показывает, что участие студентов в международных академических обменах способствует развитию их межкультурной компетенции и готовности к саморазвитию на протяжении всей жизни. Способность к саморефлексии, приобретенная во время пребывания за границей, позволяет студентам лучше определить свои потребности в дальнейшем обучении.

Литература

1. Даринский, А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 23–27.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
3. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978.
4. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкин. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
5. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография / С.Г. Вершловский. – СПб.: С.-Петербург. акад. постдипломного пед. образования, 2008. – 151, [3] с. : ил.
6. Горшков, М.К. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 200 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/515739> (дата обращения: 30.04.2023).
7. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». – Текст: электронный. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 13.05.2023).
8. Pevzner, M. Internationalization of schools in Russia / M. Pevzner [et al.] // Policy Futures in Education. – 2019, 5, 1–17.

2.2. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Э.В. Павлыш

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Рассмотрены вопросы уточнения роли взаимодействия учреждений высшего образования в активизации интеграционных процессов на региональном уровне. Систематизированы подходы к определению междисциплинарной сущности понятия «интеграции». Охарактеризованы ключевые компоненты и аспекты интеграционных процессов в рамках новой регионализации. Подчёркнута роль социальной составляющей и человеческого потенциала в обеспечении результативности объединения социально-экономических пространств. Обоснована роль образовательной системы и взаимодействия учреждений высшего образования в обеспечении эффективности и результативности интеграции территориальных социально-экономических систем.

Ключевые слова: глобализация, регионализация, интеграция, социально-экономическая система, институциональный базис, региональная система образования, человеческий потенциал.

Введение. Глобализация и порождаемые ею социально-экономические и геополитические процессы подвергают испытанию на прочность и адаптивность традиционные модели поведения, образ жизни, мировоззрение, а также укоренившиеся в массовом сознании ценности, ориентации и императивы. Ситуация конца XX – начала XXI века подтверждает, что суверенное национальное государство – в первую очередь когда мы говорим о малых государствах, не обладающих каким-либо экономическим или военным превосходством, – подвергается существенным экономическим, социальным, социо-культурным и даже цивилизационным рискам в рамках контекстов, выходящих далеко за рамки национальных границ.

Региональный уровень играет значительную роль в поддержании сбалансированной структуры сложной системы мировой экономики и является ключом к будущему устойчивому функционированию мира. Без учёта конкретных пространственных координат и региональных особенностей задача социально-экономического развития представляется неразрешимой. При этом существующая динамика развития глобальных геоэкономических и геополитических процессов свидетельствует о нарастании всего комплекса существующих рисков развития, преодоление которых вне контекста регионального сотрудничества и интеграции становится маловероятной. При этом социальная составляющая региональных систем выступает в данных процессах и как потребитель, и как инструмент, и как конечный результат интеграции. Возможности и эффективность интеграционных процессов при этом будут определяться качественными характеристиками региональных сообществ, формирование которых в свою очередь напрямую зависит от региональных образовательных систем, взаимодействие которых обеспечивает потенциал синергетического роста интегрируемых территориальных социально-экономических систем.

Вышесказанное обуславливает необходимость теоретического анализа и уточнения характера воздействия и значения межуниверситетского сотрудничества для обеспечения интенсификации региональных интеграционных процессов, что и является **целью** нашей статьи.

Материал и методы. В качестве фактологической базы в исследовании используются публикации отечественных и зарубежных ученых в области экономики и социологии, с применением анализа и синтеза, обобщения и формализации, дедукции и индукции.

Результаты и их обсуждение. Социально-экономические процессы, носящие региональный характер, часто рассматривались (и зачастую до сих пор рассматриваются) учеными-экономистами как нечто универсальное, подчиненное единой глобализационной логике, которая неизбежно и последовательно подчиняет «периферию» мировой системы в соответствии с объективными экономическими законами. Подобный подход игнорирует многие факторы, формирующие локальные человеческие сообщества: климатические и географические характеристики территории; национальные модели демографического воспроизводства; культурный и образовательный «капитал» нации и ее интеллектуальные и профессиональные навыки; объем имеющихся природных ресурсов, экономически жизнеспособный и адаптивный потенциал общества. Фактические комбинации этих качественных параметров в конечном итоге развивают способность социума эффективно реагировать на транснациональные импульсы – вызовы, происхождение которых находится за пределами национальных социально-экономических систем.

Регион является результатом диалектики между двумя исходными предпосылками: первичной, которая задается внутренними механизмами регионального разделения труда (что в большей степени является результатом исторического развития данной территории), и вторичной, которая выражается влиянием обостряющихся внешних конкурентных и геоэкономических векторов. Регионализация как формирование блоков государств в той или иной форме всегда была присуща мировому развитию. Заметный рост числа интеграционных проектов в различных регионах мира с середины 1980-х годов превратил регионализм в глобальное явление, полное существенных и организационных вариаций, и важный элемент общей архитектуры мировой экономики и безопасности.

Экономический рост либо упадок региона зависит от его способности сохранять и преумножать как деловую активность, так и человеческий потенциал для ее обеспечения. Таким образом, внутренняя логика регионализации зависит от того, насколько объединение социально-экономических систем будет способствовать целям их взаимного развития, а также задачам обеспечения геоэкономической и политической безопасности всех участников данного процесса.

Латинское слово «*integratio*» означает «восполнение, возобновление». Интеграция – это одновременно процесс и состояние, включающие тенденцию к замещению ранее существовавших отношений участников между собой и с остальным миром новыми по форме и по сути. Таким образом, интеграционный процесс в сущности несет не простое суммирование отдельных частей, но трансформацию связей во внутренней и внешней среде, а также изменение их функционала в результате слияния и изменения функций под воздействием новых задач. Составляющие интегрированного объекта восполняют и возобновляют совокупность свойств, недостатки которых, собственно, и требуют системного изменения для повышения эффективности как частей в отдельности, так и нового созданного интегрированного единого целого [1, с. 39–40]. Интеграция также может рассматриваться как состояние, при котором активизируется взаимодействие ранее обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, при этом видоизменяются существующие и возникают новые связи между ними, что приводит

к оптимизации отношений между ними и формированию единой, качественно новой системы. При этом «как третья альтернатива между отстаиванием внутренней идентичности элементов и достижением необходимых системе целей» [2, с. 1303] формируется синергетический эффект интеграции.

Систематизируя существующие междисциплинарные подходы к пониманию интеграции как явления, можно отметить три базовых её аспекта: процесс объединения (интеграция как деятельность), трансформация структуры и функций (интеграция как состояние), переосмысление содержания (интеграция как результат) [3, с. 94–95]. На региональном уровне интеграция как деятельность может быть охарактеризована сквозь призму масштабов и интенсивности взаимодействия структурных элементов интегрируемых территорий (экономических, культурных, социальных, политических и т.п.). Интеграция как состояние описывает способы, формы и механизмы взаимодействия элементов интегрирующихся территорий, их новые роли. Интеграция как результат отражает цели взаимодействия и детерминирует развитие каждой составляющей интегрированной территориальной системы в социально-экономическом, культурном, геополитическом плане.

При этом количественные изменения не означают автоматически качественные. Рост взаимной торговли может отражать ситуативное сближение систем, но совершенно не означает их объединение. Интеграция, в конечном итоге, приводит к поэтапному «сращиванию» территорий на основе пошагового взаимного приспособления и адаптации друг к другу каждой группы элементов интегрируемых социально-экономических систем совершенно не означает [4, с. 83]. Таким образом, количественный аспект характеризует формальную сторону возможного повышения конкурентоспособности территорий в глобальном экономическом пространстве под воздействием внешнего давления, а качественный – возможность одновременного сохранения самобытности отдельных составляющих новой единой системы. На уровне индивидуального сознания интеграция призвана генерировать лояльность и приверженность новому объединению, а на структурном уровне – участие каждого в его поддержке и развитии.

Декомпозируя региональную интеграцию как процесс, следует выделить такие его составляющие, как инициативный импульс, правовой, экономический и социальный базисы. С формальной точки зрения интеграция территорий невозможна без управляющего импульса «сверху-вниз», направленного на формирование легальной основы для последующего объединения. Взаимопроникновение систем и взаимодополнение субъектов при этом требует формальной институциональной основы, которая задаётся соответствующим правовым обеспечением.

При этом успех любого интеграционного проекта будет зависеть от того, как субъекты, вовлеченные в интеграцию (государства, хозяйствующие субъекты, население в целом и отдельные социальные группы), представляют себе свои потенциальные экономические выгоды от интеграции. Экономический базис определяет мотивационную основу объединения в материальной плоскости. Отсутствие экономических выгод будет стопорить взаимодействие хозяйствующих субъектов, а хозяйственная стагнация не даст в полной мере развиваться взаимодействию культурному и социальному. Требования об усилении региональной интеграции могут исходить от разных сторон, но в первую очередь – от деловых кругов и политической элиты. Таким образом, для административного обеспечения любой схемы региональной интеграции, по сути, необходимо, чтобы лица, принимающие политические решения, реагировали в соответствии с этими требованиями (со стороны «предложения») [5, р. 51]. Их ответ может в основном

принимать форму готовности и способности удовлетворять растущий спрос на региональные институты на каждом этапе процесса интеграции.

В институциональном плане социально-экономические системы должны обладать достаточным формальным потенциалом взаимодействия на основе горизонтальных связей. Задаче обеспечения горизонтального взаимодействия между элементами участвующими в интеграции социально-экономическими системами территорий подчинены и экономический, и правовой базисы объединения. Однако в конечном итоге интеграция территориальных социально-экономических систем переходит в социальную плоскость, в рамках которой «социум в целом и личности его составляющие являются одновременно важнейшей движущей силой, объектом и целью интеграционных процессов» [6, с. 114]. Административный импульс к объединению экономических и социо-культурных пространств не имеет смысла и цели вне и помимо интересов и воли населения интегрируемых территорий. Фактор социума и личности, их качества и готовности к новому взаимодействию определяет возможности достижения содержательного аспекта региональной интеграции (интеграция как результат).

Интеграционная политика как совокупность мер прямого регулирующего воздействия на экономические системы территорий формирует необходимый, но недостаточный импульс к объединению и взаимодополнению элементов. Ключом к интенсификации интеграционного процесса и изменению его качества выступает «регионализация [как] процесс, включающий серьезную неформальную компоненту» [7, с. 9]. Деформализация интеграционного процесса основывается на социальных институтах, формирующихся «в условиях географической, социальной или культурной близости» [7, с. 9–10]. Таким образом, результативность и эффективность объединения порождается дополнительным импульсом «снизу». Без достаточной готовности социально-экономической системы и ее составляющих к интеграции управляющее воздействие «сверху» не дает должного результата.

На характер протекания интеграционных процессов в первую очередь будут влиять качественные характеристики человеческого потенциала территорий. Иными словами, если речь идет об интенсификации взаимодействия, вопрос будет заключаться не только в том, какое количество трудоспособного населения может в нем участвовать, но в большей степени в том, готовы ли жители территорий интенсифицировать взаимодействие – морально, культурно, а также с точки зрения взаимной востребованности компетенций, которыми они располагают.

Интеграционная значимость образования определяется тем, что образовательная система в современном обществе берет на себя не только функцию пополнения и расширения компетенций трудовых ресурсов, но формирования личностных и социальных компетенций общества, решает задачи производства не только технических, но и социально-экономических знаний, определяет не только процессы трансфера и обмена знаниями, но и выступает в качестве коммуникационного медиатора между всей совокупностью региональных стейкхолдеров. Всё это многообразие функций даже вне интеграционного контекста создает условия для разностороннего развития социальной и экономической сферы. Влияние региональной системы образования на развитие общества проявляется через «социальный заказ», обратная связь со стороны образования проявляется в импульсе развития социальной среды через формирование ее информационной базы, стимулирование экономических преобразований, создание предпосылок эффективного развития субъектов региона. Результатом этого процесса в разрезе интеграционных задач становится обновленная социализация личности.

При этом в условиях регионализации система образования выступает условием сохранения регионального самоопределения на фоне взаимопроникновения и объединения систем.

Элементы межрегионального межвузовского взаимодействия: взаимодействие академического персонала (педагогическое и научное) через академическую мобильность и взаимодействие студентов (образовательная мобильность, совместные мероприятия). Первый элемент позволяет скоординировать инновационную составляющую интеграции, а также корректировать качественные характеристики человеческого ресурса интеграции. Второй элемент – это стратегическая инвестиция в будущее интеграции. Рост контактов студенческой молодежи сегодня – это экономические контакты профессионалов в долгосрочной перспективе (5–10 лет). Долгосрочная результативность подобных мероприятий слабо поддается количественной прогнозной оценке, однако с точки зрения формальной логики очевидно, что установленные личностные контакты студентов – это будущие личностные контакты профессионалов, переходящие в экономическое взаимодействие организаций.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что результативность интеграционных процессов напрямую зависит от стратегий взаимодействия систем высшего образования участников интеграции, которые, в свою очередь, должны быть детерминированы сквозь призму достижения необходимых качественных характеристик человеческого потенциала, оптимальных для решения задач объединения их социально-экономических пространств. Университеты как точка соприкосновения регионов могут и должны становиться фактором формирования «неформального» интеграционного импульса.

Заключение. Итак, интеграция как универсальная категория представляет собой, с одной стороны, процесс формирования новой системы из нескольких ранее существовавших, а с другой – состояние трансформации связей и отношений между элементами нового комплексного объекта, направленное на изменение (восполнение и возобновление) функционала единого целого с целью оптимизации его свойств. В плоскости регионализации интеграция подразумевает экономические, правовые и социальные трансформации, причем последние являются ключевыми с точки зрения возможного достижения целевого результата объединения.

Интеграция не может быть инициирована вне политико-правового поля, однако управляющий импульс «сверху-вниз» (от системы государственного управления к экономическим субъектам и индивидуумам), во-первых, должен подкрепляться экономической мотивацией (интеграция должна нести в себе экономический рост) и, во-вторых, социальной готовностью (население территорий должно быть готово к социальному, культурному взаимодействию, а также к выполнению новых или к расширению реализации ранее существовавших экономических функций). Таким образом, импульс «сверху-вниз» должен сочетаться с встречным импульсом «снизу-вверх» (от экономических субъектов и населения к государственному управлению).

В этих условиях учреждения образования как ядро инновационной системы обеспечивают формирование всего необходимого спектра компетенций человеческого потенциала, выстраивают вектор культурно-ценностной ориентации индивидуума, а также выступают как медиатор коммуникаций между всеми сторонами интеграции. Активизация интеграционного импульса «снизу-вверх» через согласование и гомогенизацию параметров трансформации социально-экономической системы, обеспечение интеграционного ресурса социума, выработку целевых ориентиров,

таким образом, может быть обеспечена только при условии соответствующего взаимодействия систем образования участников интеграции.

При этом уточнения требуют вопросы определения наиболее эффективных форм интеграционного взаимодействия учреждений образования, механизмы достижения интеграционных целей, а также возможный инструментарий их обеспечения со стороны широкого круга стейкхолдеров, включая в первую очередь государство, что и является перспективным направлением нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. Тумаков, Н.С. Понятие и сущность интеграции: гетерогенные представления / Н.С. Тумаков // Проблемы современной экономики (Новосибирск). – 2011. – № 4–1. – С. 38–43.
2. Седых, А.И. Интеграция как сложное общесистемное понятие / А.И. Седых // Синергия Наук. – 2017. – № 18. – С. 1299–1306.
3. Анохина, М.Е. Развитие экономической интеграции: теория и практика / М.Е. Анохина, Д.Г. Коростелев // Экономические науки. – 2014. – № 117. – С. 92–99.
4. Горочная, В.В. Процессы горизонтальной межрегиональной интеграции: самоорганизующаяся природа, моделирование, оценка / В.В. Горочная // Экономика устойчивого развития. – 2019. – № 4(40). – С. 81–93.
5. Mattli, W. The Logic of Regional Integration. Europe and Beyond / W. Mattli. – Cambridge: Univ. Press, 1999. – 216 p.
6. Павлыш, Э.В. Взаимообусловленность процессов международной экономической интеграции и формирования человеческого потенциала территории / Э.В. Павлыш, О.А. Шабалина, А.Г. Давтян // Экономическая наука сегодня: сб. науч. ст. / БНТУ. – Минск, 2022. – Вып. 15. – С. 109–118.
7. Арутюнян, Г.Р. Проблематика современной региональной интеграции в оптике теории международной экономической интеграции: СНГ, Россия, Армения / Г.Р. Арутюнян // Научный потенциал. – 2011. – № 3(4). – С. 5–10.

2.3. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

Е.Ф. Жукова, Д.Б. Терешкина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматриваются основные принципы современного развивающегося инновационного университета в области языковой образовательной политики, базирующейся на принципах мультилингвизма, поликультурализма, интернационализации образования. Раскрывается сущность и содержание языковой политики Новгородского государственного университета, в которой учитываются вызовы современной политической, демографической, миграционной, образовательной ситуации в Российской Федерации и в целом в мировом сообществе. Представлены результаты эмпирического исследования, доказывающие эффективность избранного Новгородским университетом вектора в области языковой политики: ориентации на многовариантные запросы абитуриентов, следования индивидуальным образовательным траекториям, использования системы адаптационной «дорожной карты» для отдельных лиц и малых групп обучающихся, применения лучших образовательных практик дисциплины «Русский язык как иностранный».

Ключевые слова: языковая образовательная политика университета, мультилингвизм, поликультурализм, мультязычная среда, языковая личность, поликультурная языковая личность.

Введение. Каждый университет имеет уникальную структуру образовательного пространства. Это обусловлено особенностями роли университета в образовательной среде города, региона, страны; реальными возможностями вуза, в том числе исходя из демографической ситуации локуса; традициями, сложившимися в педагогическом сообществе вуза; многомерными связями вуза с внутренними и внешними агентами коммуникации в образовательном, научном, гражданском поле; наконец, личными и зачастую внешне случайными связями с исследовательскими и образовательными структурами, коллективами и персонами как внутри Российской Федерации, так и за ее пределами. Справедливыми считаем слова о том, что «образовательная политика университета не может базироваться на жесткой системе действий, а должна опираться на различные мнения, иметь коллективную договоренность, в которой принимаются во внимание интересы представителей разных сторон учебно-образовательного процесса» [2, с. 170]. Именно поэтому опыт каждого вуза может стать отдельной страницей в истории образования, в том числе в части языковой политики университета.

Любой язык как знаковая система является сложным самоорганизующимся целым, динамика развития которого зависит от множества факторов, включая геополитические. Гораздо более сложной становится и система взаимодействия языков. Меняются сами языки; трансформацию претерпевают сообщества их носителей, не только на уровне смены поколений, но и в рамках жизни одного поколения, переживающего состояние внутренней или внешней, временной или постоянной миграции, а также изменения соотнесенности и соседства с иными языками, ситуации билингвального или даже мультязычного существования в мире (когда приходится овладеть не только родным языком, но и языком страны обучения, языком общества, где человек осуществляет далее свою профессиональную деятельность, и т.д.). Как верно отмечают исследователи, «основной задачей мирового многоязычного социума является построение грамотной языковой политики, нацеленной на сохранение национального языка и культуры и в то же время ориентированной на изучение иностранных языков, необходимых для адаптации в обществе эпохи глобализации» [2, с. 166]. В этих условиях приходится исходить не только из общих тенденций взаимодействия языков в современном мире, но и из жизненной (в том числе образовательной) траектории каждого человека, так или иначе приспособляющегося к мультязычности сегодняшнего общественного существования.

Какой должна быть современная языковая политика университета? Проще всего было бы сказать, что она должна основываться на принципах мультикультурности, многоязычия, уважительного отношения к языку страны, в которой студент получает образование, и к его родному языку. Однако проблемами (или, скорее, вызовами) сегодняшнего дня становятся языковые процессы, еще только начинающие осмысляться мировым образовательным сообществом. Эти вызовы заключаются в том числе в следующем: как соотнести на практике реальные возможности вуза и потребности в мультязычности специалистов сегодняшнего дня? как сохранить баланс между процессами глобализации и сохранения национального своеобразия образовательной среды? как преодолеть мнимое освоение иностранными студентами языка и культуры страны обучения (поскольку большое количество студентов-представителей одной страны образуют локальные сообщества и, проживая компактно, по сути не переходят на язык страны пребывания, продолжая общаться в основном на родном языке)? как справиться с ситуацией фактической гегемонии английского языка, когда запросом иностранных

студентов является преподавание на английском языке, и надобность в языке страны получения образования отпадает в принципе?

Отвечая на последние два вопроса, согласимся с коллегами, утверждающими, что «университет, в отличие от бизнеса и корпораций, не может пойти по пути формирования монолингвальной англоязычной среды. По крайней мере, не менее, чем язык обучения, важен язык страны, где это обучение происходит» [5, с. 12]. При этом «опыт интернационализации российских университетов показывает, что доминантным средством общения является английский язык – как в сфере организации исследовательского взаимодействия, так и при реализации образовательных программ» [1, с. 46]. Если практика пренебрежения навыком овладения языком страны получения образования будет со временем только набирать обороты, исчезнет необходимость в сохранении уникальности каждого из университетов мира: в борьбе за студентов будут побеждать те, кто, подобно коммерческим структурам, будут предлагать наиболее выгодные и комфортные условия получения образования. Думается, мировое сообщество сферы образования будет сопротивляться такой тенденции, и уникальность каждого из вузов останется важнейшим фактором сохранения многоликости и разнообразия мира в целом.

В данной статье представлены результаты исследования, проводимого фактически в режиме нон-стоп и призванного анализировать актуальную информацию в области проведения языковой политики Новгородского государственного университета как вуза, осуществляющего образовательный процесс в полинациональной среде, при этом в рамках Российского законодательства. Цель исследования – раскрытие сущности и содержания языковой образовательной политики Новгородского университета в условиях поликультурности и мультиязычности; анализ применяемых образовательных стратегий и их результатов.

Материал и методы. В статье языковая политика Новгородского университета раскрывается как модель формирования сложной самоорганизующейся образовательной системы, отвечающей, по возможности, всем потребностям многомерной аудитории обучающихся, а также специфическим особенностям каждой из культур, представители которых вступают в отношения (образовательные, коммуникативные, межкультурные, воспитательные и др.) с вузом, преподавательским составом, студентами, сотрудниками, жителями, общественными организациями и прочими составляющими среды, в которой происходит обучение.

Образовательная языковая политика Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого исходит из ситуации, характерной для всех вузов Российской Федерации, осуществляющих свою деятельность (в том числе международную) в текущем моменте.

Во всех федеральных стандартах направлений подготовки всех уровней образования в Российской Федерации (ФГОС) в пункте 1.7 говорится: «Программа бакалавриата (магистратуры) реализуется на государственном языке Российской Федерации, если иное не определено локальным нормативным актом Организации».

Согласно тем же федеральным стандартам в обязательные части учебных планов всех направлений должна быть включена дисциплина «Русский язык и культура речи». Так, в связи с набором в 2022 году в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого значительного количества студентов из государств Средней Азии процессуальная сторона образовательной языковой политики существенно усложнилась. Уровень владения русским языком у большинства поступивших оказался очень низким, проводить занятия в «смешанных» группах (российские студенты и иностранные) было крайне затруднительно:

программа обучения по «Русскому языку и культуре речи» рассчитана на русскоговорящих студентов. Преподаватели кафедры филологии НовГУ вышли с предложением к руководству университета создать отдельные группы из студентов Средней Азии, нуждающихся в адаптационной траектории освоения общеуниверситетских дисциплин. Руководство положительно отреагировало на такое предложение, и группы начали работать регулярно с ноября 2022 года. Для преподавания были приглашены молодые специалисты-филологи. Отбор в адаптационные группы проводили опытные преподаватели «Русского языка и культуры речи» в академических группах.

В связи с тем, что уровень «невладения» языком тоже был разный, пришлось создавать приемлемые продуктивные задания на основе методик русского языка как иностранного (РКИ). В качестве базового учебника был избран учебник для иностранных студентов Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной [4]. В конкретных группах преподаватели регулируют содержание и форму заданий своим материалом. Количество студентов в группе не превышает 15 человек. Для полноценной реализации идеи «адаптационной траектории» необходима согласованность действий всех участников учебного процесса: кафедры филологии, студентов, отдела расписания, ООД институтов. Важно осознание идеи: без знания русского языка студенты не могут обучаться в вузе Российской Федерации.

Формирование же мультикультурной языковой личности напрямую зависит не только от уровня владения государственным языком страны обучения, но и от успешной организации процесса иноязычной подготовки в системе непрерывного многоуровневого образования. Успех же, в свою очередь, определяется разработкой и внедрением различных программ дополнительного профессионального образования не только для студентов, но для профессорско-преподавательского состава, управленцев, сотрудников и всех, кто изъявляет желание обучаться на базе разрабатываемых университетом проектов.

Как пишет в своей статье О.Х. Мирошникова: «На этой интегративной основе формируется поликультурная языковая среда университета как часть общего университетского дискурса. Важным аспектом языковой политики вуза и основой формирования вторичной языковой личности является обеспечение оптимальных условий для билингвального и мультилингвального образования. Изучение иностранных языков и русского языка как иностранного в широком поликультурном контексте позволяет познакомиться с иными способами мышления, иными способами мировосприятия, посмотреть на окружающий мир под другим углом, развивать поликультурное мышление» [3, с. 124].

В Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого в течение многих лет реализуется многоуровневые программы дополнительного профессионального образования, такие как «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», курсы китайского, корейского, немецкого, французского и итальянского языков, способствующие «обеспечению карьерного роста и социальной адаптации личности» [3, с. 124].

Результаты и их обсуждение. При проведении исследования авторы исходили из следующих гипотетических предположений. В процессе внедрения системы адаптации иноязычных студентов в языковую образовательную среду вуза Российской Федерации должна работать максима обоюдной заинтересованности в освоении соприкасающихся в образовательном процессе культур. Только в этом случае процесс образования будет не только усвоением знаний, но и обогащением, «приращением» инокультурных смыслов. В области образования чрезвычайно

важно учитывать «культурное поле», контекст образовательного процесса. Ибо вуз – не механизм передачи готовых технологий, а сложная, «живая» система, от наполнения которой напрямую зависят методы и способы обучения. Надо признать, что выбор того или иного вуза должен основываться не только на доступности и удобности предлагаемых образовательных услуг, но и на учете всех факторов, которые будут релевантны в процессе обучения: языка, обычаев, особенностей коммуникации в данном обществе и т.д. и т.п. Именно к комплексному постижению двух вступающих в образовательные отношения сторон должна сводиться языковая политика как вуза, так и сторон, заинтересованных в его образовательных программах.

Заключение. Формирование эффективной языковой образовательной политики университета и организация всех перечисленных компонентов позволяет сформировать поликультурную языковую личность – высокообразованного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, толерантного, инициативного, обладающего высоким духовно-нравственными культурным потенциалом.

В ходе исследования были раскрыты способы наиболее эффективной адаптации образовательных курсов в вузе к потребностям современного мультикультурного общества, в котором насущными становятся вопросы сохранения культурной идентичности при возрастающей степени глобализации общественных процессов, овладения языком среды получения образования при одновременном стремлении постижения тонкостей английского языка как средства межнационального (прежде всего – научного) общения и сохранения родного языка как гаранта самоидентификации личности. Все эти процессы находятся в стадии постоянного совершенствования, и именно в непрекращающемся поиске путей оптимального взаимодействия культур заложен успех языковой политики любого вуза в современном мире.

Литература

1. Абакумова, Н.Н. Иноязычная среда вуза как ресурс развития ведущих университетов России (Результаты мониторинга 2014–2019 годов) / Н.Н. Абакумова, А.В. Фахрутдинова // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3–1. – С. 43–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-sreda-vuza-kak-resurs-razvitiya-veduschih-universitetov-rossii-rezultaty-monitoringa-2014-2019-godov> (дата обращения: 03.05.2023).
2. Безукладников, К.Э. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза / К.Э. Безукладников [и др.] // Язык и культура. – 2018. – № 42. – С. 163–180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-multilingvalnoy-obrazovatelnoy-politiki-v-usloviyah-nelingvisticheskogo-vuza> (дата обращения: 27.04.2023).
3. Мирошникова, О.Х. Языковая политика инновационного университета как условие формирования поликультурной языковой личности / О.Х. Мирошникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11(53): в 3 ч. – Ч. II. – С. 123–125.
4. Московкин, Л.В. Русский язык: Элементарный курс для иностранных студентов / Л.В. Московкин, Л.В. Сильвина. – СПб.: СММО Пресс, 2022. – 512 с.
5. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 124 с.

2.4. ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Е.Л. Михайлова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Работа посвящена изучению феномена поликультурного образовательного пространства университета: сущностно-содержательным основаниям, условиям и возможной структуре, способствующей продуктивному развитию данного образовательного пространства. Поликультурное образовательное пространство университета возможно развивать в необходимом направлении посредством разработки и последующей реализации модели.

Целесообразность разработки этнопедагогической модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме подтверждается в том числе и через наличие следующих проблем: недостаточная разработанность концептуальных основ становления будущего специалиста для работы в условиях поликультурного социума; несистемность создания необходимых и достаточных условий для индивидуализации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов с учетом их этнической или национальной принадлежности; фрагментарный, зачастую стихийный подход развития компонентов поликультурного образовательного пространства университета.

Нами разработана и внедряется этнопедагогическая модель профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы для работы в поликультурном социуме, имеющая следующие блоки: компетентностный (определяет уровень профессиональных знаний и общепрофессиональной сформированности личности, коммуникацию, формирование профессиональных компетенций); социальный (способствует развитию умений наладить эффективное общение с представителями различных социальных и этнических групп); социально-психологический (личностное развитие с учетом специфики микросоциума будущего специалиста, его ментальности и предшествующего социального опыта); этнопедагогический (развитие представлений о своей культуре, менталитете, традициях, формирование этнопедагогических компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности).

Ключевые слова: образовательное пространство, поликультурное образовательное пространство университета, условие эффективного развития, профессиональная компетентность.

Введение. Создание благоприятных условий для получения профессионального образования, личностного развития будущих специалистов на современном этапе развития общества приобретает важное значение. Поэтому обращение к рассмотрению поликультурного образовательного пространства университета в контексте формирования профессиональной компетентности будущих специалистов с акцентом на региональную специфику становится в разряд приоритетных направлений развития современного образования.

Образовательное пространство университета определяет развитие своего региона (готовит квалифицированных специалистов своего региона для сферы образования, сельского хозяйства, реального сектора экономики и других сфер и отраслей народного хозяйства, которые будут трудиться на благо региона и развивать его), является отражением своего общества (общегосударственный вектор развития общества, его социальные ценности, национальная идентичность личности, формируемая и в студенческом возрасте), испытывает влияние общемировых тенденций (это не только общечеловеческие ценности, значимые достижения и открытия в разных отраслях и сферах, но и глобализация всех сфер жизнедеятельности человека, проблемы, кризисы, военные конфликты, разрушающие прежний мировой порядок).

Глобализация всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и в сфере образования, международная академическая мобильность актуализировала потребность видения поликультурного пространства университета как культуросозидательного пространства, которое, с одной стороны, обеспечивает взаимодействие представителей различных этнических групп, а с другой – позволяет сформировать толерантное отношение к представителям различных этнических групп и культур и способность адаптации к условиям жизни и труда в изменяющемся социуме в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Так, цель статьи – теоретическое обоснование специфики развития понятия «поликультурное образовательное пространство университета», поиск возможных направлений развития поликультурной образовательной среды университета.

Материал и методы. Материалом выступили научные работы ряда исследователей по искомой проблеме, а также результаты собственного исследования. В качестве методов были использованы следующие: анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, метод проектирования, умозаключение.

Результаты и их обсуждение. Изучению проблемы развития поликультурного образовательного пространства университета посвятили свои труды следующие ученые: В.В. Гладких (изучение поликультурной среды вуза как пространства, которое способствует оптимизации группового и личностного межэтнического взаимодействия) [1]; Ш.С. Демисенова (рассмотрение влияния адаптированности студентов к образовательному процессу и учебной деятельности на освоение ими этнокультурной составляющей своего народа, на формирование позитивных представлений об этнокультурном своеобразии других народов, формирование соответствующей компетентности и толерантности) [2]; А.В. Колоколова (характеристика личности, способной вовремя реагировать на образовательные потребности современного общества и личности, посредством образования оптимизировать адаптационные механизмы по отношению к другим культурным особенностям – в условиях поликультурной образовательной среды) [3]; Л.С. Миллер (представление поликультурной образовательной среды как особой информационной среды, выступающей в качестве средства трансляции социального опыта в процессе развития у обучающихся профессиональных ценностей и культуры личности) [4]; А.Н. Рыблова, Ю.А. Факеева (формирование готовности личности к позитивному и продуктивному межкультурному контакту, к пониманию представителей иных культур, к проявлению толерантности, эмпатии по отношению к ним через активное взаимодействие представителей разных культур) [5].

Проблема определения понятия «поликультурное образовательное пространство» рассматривается на междисциплинарном уровне – с точки зрения ряда гуманитарных наук, каждая из которых привносит свою специфику в содержание и сущностную оценку феномена. Кроме того, специфичным является процесс выстраивания поликультурного образовательного пространства учреждения высшего образования и управления им в необходимом направлении. Возможно, поэтому до настоящего времени отсутствует в междисциплинарном знании единая, согласованная позиция относительно структуры поликультурного образовательного пространства университета, характеристики ее компонентов, функций, методов, средств мониторинга качества сформированности. Несомненным позитивным результатом на данном этапе общественного развития является согласованность следующих позиций исследователей по отношению к указанному выше феномену:

1) поликультурному образовательному пространству присуща постоянная изменчивость – как внутренняя (в связи с изменением целей образования, характера образовательной среды отдельного университета, компетентности и профессионализма профессорско-преподавательского состава), так и внешняя (социальный заказ общества, особенности региона, этнический состав населения в нем, поликультурная ситуация);

2) поликультурное образовательное пространство оказывает влияние на личностное развитие будущего специалиста (развивается осознание этнического своеобразия университета, региона, укрепляется опыт межкультурного взаимодействия, в процессе которого развивается эмпатия и толерантность по отношению к представителям иных культур и национальностей);

3) безусловным является влияние поликультурного образовательного пространства на профессиональную компетентность специалиста (повышение уровня коммуникативных профессиональных компетенций, учет в профессиональной деятельности национальных особенностей и традиций представителей других народов).

Из вышеизложенного можно сделать следующий промежуточный вывод: само поликультурное образовательное пространство может быть в большей или меньшей степени благоприятным для развития личности, профессиональной и креативной деятельности будущих специалистов, однако лучшим вариантом считается мобилизация сил студента на достижение профессионально значимого результата. Позитивное и креативное поликультурное пространство способствует формированию уверенного поведения в ситуации межкультурного общения, профессионального общения и дает возможность реализовывать большую свободу студентам в поиске возможных вариантов решения поставленных задач.

Так, первым значимым условием мобилизации поликультурного образовательного пространства университета выступает позитивное личностное развитие будущего специалиста (в стенах вуза студент «шлифует» черты своего характера в соответствии с будущей профессией, «программирует» поведение в зависимости от конкретных ситуаций, находя идеальные алгоритмы, определяет стиль взаимоотношений с другими людьми, в том числе представителями других культур. На складывающийся стиль взаимоотношений прямым образом влияет личностное развитие студентов, которое осуществляется в соответствии с ментальностью народа, с традициями общественного взаимодействия в соответствующем социуме. Поскольку у каждой культуры есть свои законы, нормы и правила поведения, то при взаимодействии с представителями других народов будущему специалисту нужно быть этнокультурно компетентными).

Вторым значимым условием поликультурного образовательного пространства после позитивности и креативности выступает диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Коммуникация через диалог в профессионально-коммуникативной деятельности студентов рассматривается в качестве условия реализации поликультурных субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса.

Эффективность третьего условия эффективного развития пространства является учет индивидуально-психологических особенностей личности студента, поскольку формирование и динамика профессионально-коммуникативного поведения и этнопедагогического сознания студентов вузов – представителей различных культур – зависит от таких факторов, как, с одной стороны, образование, мироощущение, с другой – от индивидуально-психологических свойств личности.

Все это находит свое отражение в поведении студента. При формировании профессионально-коммуникативной и этнопедагогической компетентности необходимо учитывать такие качества личности студентов, как наличие познавательной мотивации, уровень коммуникативных склонностей, общий уровень общительности, умение слушать в ситуации диалога, внимательность и чувствительность по отношению к другим людям, определенный стиль взаимодействия.

Следовательно, логичным видится выход на определенную структуру поликультурного образовательного пространства университета в контексте формирования профессиональных компетенций будущих специалистов:

1) компетентностный блок, включающий знаниевый компонент (уровень профессиональных знаний и общепрофессиональной сформированности личности), коммуникативный компонент (обмен информацией, взаимодействие, взаимопонимание), профессионально-деятельностный компонент (формирование профессиональных компетенций);

2) социальный блок, включающий коммуникативно-адаптационный компонент (умение наладить эффективное общение с представителями различных социальных и этнических групп, поддерживать разговор, вызывать доверие, умение конструировать продуктивный диалог, обеспечивать конфиденциальность и анонимность полученной информации), ментально-адаптационный компонент (умение распознать ментальные особенности собеседников, потребителей услуг, участников образовательного процесса и учитывать их в построении продуктивной коммуникации, подстроиться под них);

3) социально-психологический блок, содержащий здоровьесберегающий компонент (знания и умения, в том числе этнопедагогические, по основам сохранения и приумножения социального, психологического, соматического здоровья), индивидуально-личностный компонент (личностно-ориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики микросоциума будущего специалиста, его ментальности и предшествующего социального опыта);

4) этнопедагогический блок, включающий этносоциальный компонент (представления о своей культуре, менталитете, традициях), этносозидательный компонент (этнокомпетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности при оказании услуг и образовательной деятельности), этнознаниевый компонент (знание практических основ этнопедагогики).

Следует также в условиях вуза создавать организационно-педагогические условия, которые будут способствовать формированию профессиональных компетенций будущих специалистов, способных эффективно работать в поликультурном социуме:

– выстраивание содержательно-информационного обеспечения индивидуализации профессионального становления будущего специалиста с учетом его ментальности (принадлежность к определенной национальности, народности либо этнической группы) и этнорегиональных особенностей (учет приграничья, специфики национальностей и этнических групп, представители которых проживают на данной территории), с учетом принципа поликультурности (например, умение подстроиться под ментальные особенности потребителей услуг), социального заказа и требований стандарта в профессиональной подготовке специалистов;

– учет конкретно-исторической и социально-педагогической ситуации общественного развития региона и возможностей его социальной среды, нацио-

нальных, региональных и исторических особенностей осуществления профессиональной деятельности;

- приобщение студентов к разнообразной деятельности, предусматривающей развитие коммуникативных навыков в поликультурном социуме, с целью формирования их профессиональных и социально-личностных компетенций;

- обеспечение реализации индивидуального профессионального становления будущих специалистов в процессе социально-культурной и творческой деятельности, во время учебных и производственных практик, подготовки курсовых и дипломных работ с учетом их ментальности, творческих и научных интересов;

- оптимизация реализации профессионального становления будущих специалистов в поликультурной среде университета на уровне разработки и реализации концепций, региональных и международных программ и проектов.

Так, в стенах вуза будущий специалист получает основы профессиональной компетентности, понимаемой нами в следующих качествах: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств личности; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к работе; способность осуществлять межкультурную коммуникацию в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего специалиста как сложное интегративное образование включает ряд компонентов: аксиологический, представленный общечеловеческими ценностями, которые избираются, обсуждаются, критически оцениваются и становятся составляющими духовного мира человека; культурологический, отражающий разнообразные культурные сферы, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, ретрансляции; морально-этический, что понимается как становление гражданской позиции и накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; организация акций милосердия; забота о близких; терпимость к другим людям; адекватная самооценка.

Коммуникативная компетентность как один из основных параметров диагностирования рассматривается в контексте оценки основных сторон коммуникации: обмена информацией, взаимодействия и взаимопонимания. Специалист, оказывающий услуги, постоянно ведет общение со своими клиентами, педагог, организующий образовательный процесс, коммуницирует с другими участниками образовательного процесса. Кризисная ситуация клиента, с которой имеет дело специалист, обуславливает определенную степень напряженности в общении с клиентом, что предъявляет строгие требования к коммуникативным навыкам специалиста, которые можно объединить понятием «коммуникативная компетентность». От степени развития данного качества во многом будет зависеть эффективность взаимодействия с клиентом.

Этнопедагогическая подготовленность студента-выпускника к будущей профессии как один из параметров диагностирования является интегративным образованием, которое, во-первых, подчеркивает общественную, этносоциальную принадлежность студента к конкретному народу, народности или нации (ментальность студента), во-вторых, показывает активное влияние на среду

студента, уклад жизни, на качественные характеристики его как будущего специалиста (этносоциальный опыт семьи и среды студента, его самого), в-третьих, подразумевает наличие остаточного уровня этнопедагогических знаний, значимых в будущей профессиональной деятельности. Значимым в этнопедагогической подготовленности выступает принятие личностью традиций и следование им, так как традиции представляют собой коллективную память народа, в них фиксируются принципы взаимоотношений, идеалы определенной этнической общности. За многие годы человеком накоплен большой опыт передачи молодежи общекультурных знаний, базовых социальных умений, навыков. Воспитательная народная практика предлагает традиционные методы формирования у подрастающего поколения представлений об общей культуре мироздания, о месте человека в этом мире на основе нравственно-культурных ценностей. Сегодня, в век унификации многих сторон нашей жизни, этнические традиции не утратили своих позиций. Поскольку у каждой культуры есть свои законы, нормы и правила поведения, то при взаимодействии с представителями других народов нужно быть этнокультурно компетентными.

Заключение. В результате изучения проблемы мы пришли к выводу, что поликультурное образовательное пространство университета следует рассматривать, прежде всего, с точки зрения возможности реализации культурно-образовательных услуг, поскольку культурное взаимодействие участников образовательного процесса, их культурное и этнокультурное творчество, обогащающие в итоге профессиональные компетенции будущих специалистов, способствуют профессиональному росту последних. Также необходимо учитывать реалии современного мира: потребность адаптации личности в поликультурном социуме и одновременно сохранение собственной этнической идентичности.

Литература

1. Гладких, В.В. Сущность и особенности формирования поликультурной информационной среды учреждения образования / В.В. Гладких // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 12(92). – С. 41–46.
2. Демисенова, Ш.С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ш.С. Демисенова. – Челябинск, 2009. – 24 с.
3. Колоколова, И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Колоколова. – Ростов н/Д., 2001. – 21 с.
4. Миллер, Л.С. Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Миллер. – Владикавказ, 2008. – 24 с.
5. Рыблова, А.Н. Региональная поликультурная образовательная среда формирования культуры профессионального общения будущего переводчика: проблемы, перспективы, опыт / А.Н. Рыблова, Ю.А. Фокеева // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 10. – С. 37–40.
6. Міхайлава, А.Л. Етнапедагагічная падрыхтоўка спецыялістаў сацыяльнай сферы ва ўмовах полікультурнага соцыуму: тэарэтыка-метадалагічны аспект: манаграфія / А.Л. Міхайлава. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2018. – 154 с.

2.5. ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.А. Петрова

г. Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В целях повышения привлекательности Российского высшего образования, расширения географии академической мобильности и увеличения количества желающих проходить обучение в нашей стране активно ведется подготовка квалифицированных кадров и разработка специализированных англоязычных программ по наиболее востребованным направлениям. Вовлеченность в межкультурную коммуникацию и установление партнерских отношений в академической среде способствуют повышению престижа вуза. В данной статье обосновывается лингвопрагматический подход к анализу особенностей общения русскоязычных преподавателей Института Медицинского Образования НовГУ при обучении иностранных студентов из стран Северной Африки, Ближнего Востока, Индии и Пакистана. Поскольку все участники образовательного процесса имеют разное языковое происхождение, использование английского языка в качестве *lingua franca* несомненно ведет к возникновению фонологических и лексико-грамматических девиаций, характерных для речи преподавателей и студентов. Эмпирические данные, представленные в исследовании, имеют практическую значимость, так как могут быть учтены в преподавательской деятельности с целью повышения эффективности межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса.

Ключевые слова: лингвопрагматика, английский как *lingua franca*, парадигма *World Englishes*, фонологические и лексико-грамматические девиации.

Введение. Современное высшее образование в России базируется на коммуникативных, личностно-ориентированных методиках преподавания, при которых студент является активным участником дискуссий, командной работы, творческой деятельности, а преподаватель выступает в роли наставника и модератора учебного процесса. В данных условиях приоритетным становится лингвопрагматический аспект успешной коммуникации.

Лингвопрагматика рассматривает языковые явления с учетом экстралингвистических факторов, таких как цели высказывания, речевые тактики, значение высказывания, воздействие высказывания на адресата, формы речевого общения, отношения между участниками коммуникации и т.д. Сама языковая ситуация должна непосредственно вытекать из коммуникативных интенций говорящего, при этом необходимо учитывать все основные компоненты коммуникативного процесса: язык, действительность, ситуация речи, говорящий и адресат. Очевидно, что полноценная коммуникация характеризуется «непосредственным взаимодействием между языковой деятельностью, мыслительными, когнитивными процессами и реальной действительностью. С помощью языковых средств говорящий передает адресату свое видение действительности в форме концептуальных репрезентаций, представляющих собой сочетание информации, умозаключений и реконструкций с опорой на знание о предмете» [1, с. 28].

Как отмечает Т.В. Василёва, отношения между участниками процесса коммуникации рассматриваются под следующим углом зрения: 1) формы речевого общения; 2) социально-этикетная сторона речи; 3) соотношение между участниками коммуникации в тех или иных речевых ситуациях [2, с. 367]. Соответственно, говоря о лингвопрагматике, мы подразумеваем такие важные составляющие коммуникативного процесса, как явные и скрытые цели высказывания; типы ре-

чевого поведения; правила речевого общения, построенные в соответствии с принятой целью и направлением разговора; установка говорящего или прагматическое значение высказывания [2, с. 368].

Таким образом, лингвопрагматический аспект заключается в ясности изложения мысли, успешной реализации интенции высказывания, наряду с установлением доброжелательного и уважительного коммуникативного контакта в индивидуально-личностном и общественном плане. Иноязычная коммуникативная компетенция как способность к эффективному коммуникативному взаимодействию, позволяющему успешно осуществлять профессиональное общение с представителями других культур, предполагает наличие таких компонентов, как общекультурные и профессиональные языковые знания, а также личностные установки и соответствующие им стратегии поведения. Уровень владения иностранным языком оказывает прямое влияние на эффективность коммуникации. Недостаточно сформированные языковые компетенции ведут к недопониманию или искажению смысла, а также к психологическому дискомфорту и стрессовым реакциям в учебной деятельности, особенно, если общение осуществляется на иностранном языке.

Как известно, в качестве универсального инструмента межкультурного общения в академической среде используется английский язык. При этом, в подавляющем большинстве случаев, он является неродным как для студентов, так и для преподавателей, т.е. играет роль *lingua franca*.

Научные работы, посвященные изучению английского языка как *lingua franca* (ELF), основываются на следующих фундаментальных концепциях: 1) Теория концентрических кругов Б. Качру и 2) Динамическая модель Э. Шнайдера.

Брадж Качру отмечает необходимость отказаться от рассмотрения английского языка как монолитной знаковой системы, единой для всех коммуникантов. Он считается автором термина «World Englishes» и основоположником лингвоконтактологии, поскольку занимался изучением вариативности английского языка, возникающей в результате социокультурного и геополитического взаимодействия. Согласно Теории концентрических кругов, предложенной Б. Качру, существует 3 варианта языковой нормы, в зависимости от того, к какому кругу относится государство. «Внутренний круг» (“The Inner Circle”) составляют такие страны, как Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия. Они предлагают нормообразующие варианты английского языка (“norm-producing”), т.к. используют английский в качестве родного, официального, государственного языка. «Внешний круг» (“The Outer Circle”) включает в себя такие страны, как Индия, Пакистан, Бангладеш, Нигерия, Гана, Кения, Замбия, Танзания, Малайзия, Ямайка, Филиппины, Сингапур и др. Они демонстрируют норморазвивающие варианты (“norm-developing”), т.к. в силу исторических причин долгое время находились под влиянием Британо-Американской языковой нормы и по сей день английский является для них вторым государственным языком делового общения. Подавляющее большинство остальных стран мира относятся к «Расширяющемуся кругу» (“The Expanding Circle”) и продуцируют нормозависимые варианты английского языка (“norm-dependent”). Данные страны никогда не входили в число колониальных владений стран «Внутреннего круга», а английский язык был выбран обществом как средство международного общения [3, с. 87].

Динамическая модель Эдгара У. Шнайдера описывает эволюцию *World Englishes* и появление новых вариантов языка в историческом, геополитическом и социолингвистическом ракурсах. Автор выделяет пять основных этапов таких языковых разновидностей, возникающих в результате иностранной языковой

экспансии и определяющих становление национальной идентичности местного населения: 1) основание (“foundation”) – перенос языка в новую социокультурную среду; 2) экзонормальная стабилизация («exonormative stabilization») – укрепление норм иностранного языка, используемого в метрополии; 3) нативизация (“nativization”) – процесс ассимиляции в принимающих культуре и обществе, в ходе которого язык испытывает воздействие нового окружения и выражает себя в виде новой языковой модели; 4) эндонормальная стабилизация (“endonormative stabilization”) – становление собственных норм, отличных от норм языка метрополии; 5) дифференциация (“differentiation”) – распад нового варианта на диалекты [4, с. 235].

Принято считать, что Динамическая модель Э. Шнайдера распространяется на варианты английского языка в странах, затронутых колониальной экспансией, т.е. на страны «Внешнего круга». Для стран «Расширяющегося круга» из пяти этапов характерны лишь первые три: сохраняется ориентация на норму британского (Received Pronunciation) и американского (General American) стандартов, однако наблюдаются значительные признаки нативизации, а именно – наличие девиаций, отличающих английский язык, используемый носителями национального языка данной страны, в отличие от других вариантов.

В настоящее время изучение английского языка как *lingua franca* – это стремительно развивающаяся область исследования, базирующаяся на достижениях прикладной и корпусной лингвистики. Родоначальниками данного направления считаются Дженнифер Дженкинс [5], Анна Мауранен [6], Барбара Сайдлхофер [7], работы которых посвящены, главным образом, концептуализации, формированию теоретической базы и определению возможных путей развития данной области научного знания.

Многочисленные эмпирические исследования употребления английского языка как *lingua franca* носят интернациональный характер и содержат подробное описание возможных инноваций и девиаций в языке на фонологическом, морфологическом, лексико-грамматическом и прагматическом уровнях. Создан Международный корпус английского языка (ICE), включающий в себя разновидности английского со всего мира [8]. Отметим отечественных лингвистов, которые занимаются изучением английского языка как *lingua franca* в России: В.Е. Бондаренко [9], Д.С. Бородина [10], О.Н. Камшилова [11], З.Г. Прошина [12–14].

В условиях постоянно расширяющейся географии академической мобильности и увеличения потока иностранных студентов в российские вузы, возникает востребованность в целенаправленном изучении лингвопрагматических особенностей употребления английского языка в функции *lingua franca* в межкультурном общении русскоязычных преподавателей и иностранных студентов в учебном процессе.

Материал и методы исследования. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого демонстрирует стремление к международному сотрудничеству и созданию мультикультурной академической среды. Одним из наиболее востребованных и перспективных направлений профессиональной подготовки, пользующимся неизменной популярностью у иностранных студентов, является медицинское образование. В связи с этим возникает необходимость создания специализированных англоязычных направлений в обучении и подготовки квалифицированных кадров для реализации образовательных программ Института Медицинского Образования (ИМО).

Данное исследование представляет собой общий обзор выявленных лингвопрагматических особенностей и девиаций, типичных для употребления англий-

ского языка как иностранными студентами-медиками, так и их русскоязычными преподавателями. Участниками стали:

– Профессорско-преподавательский состав ИМО – 12 преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации по английскому языку:

(часть 1. 2019/2020 учебный год, 72 академических часа),

(часть 2. 2021/2022 учебный год, 72 академических часа);

– Иностранные студенты-медики – 275 студентов:

(2019/2020 учебный год, 54 академических часа – 2 группы – 50 человек),

(2021/2022 учебный год, 54 академических часа – 3 группы – 75 человек),

(2022/2023 учебный год, 54 академических часа – 6 групп – 150 человек).

Применялись следующие методы исследования:

– наблюдение (аудиторно, во время общения в мини-группах);

– фронтальный опрос (выявление общего мнения на заданную тему);

– интервьюирование или индивидуальное собеседование (акцентирование личного мнения на поставленный вопрос);

– неформальная беседа (во время перерыва, в холле, кулуарно).

Следуя терминологии Б. Качру [1], контингент студентов состоит из представителей «внешнего круга»: Индия, Пакистан, Бангладеш, Малайзия, Нигерия, Гана, Кения, Замбия, Танзания и «расширяющегося» круга: Египет, Марокко, Иордания, Сирия, Ливия, Ирак, Иран.

Уровень владения английским языком среди преподавателей, приглашенных для работы в англоязычных группах, варьируется от А2+ до С1. В рамках данного исследования суммируются типичные примеры девиаций в употреблении английского языка, отмеченные в речи представителей профессорско-преподавательского состава, не имеющих лингвистического образования и достаточной разговорной практики.

Результаты и их обсуждение. В ситуации употребления английского языка как *lingua franca* у говорящих нет особой необходимости придерживаться языковых и культурных норм носителей языка, поскольку общение происходит без их участия. В результате возникают отклонения от нормы или девиации, которые призваны решать сугубо прагматические задачи, а именно донести смысл высказывания до реципиента. Девиациями будем считать «когнитивно-обоснованные отклонения от нормы прототипического варианта, типичные для узуса лингвистически образованных пользователей, считающихся неносителями данного языка» [15, с. 92].

Выявленные в ходе собеседований с иностранными студентами и русскоязычными преподавателями девиации на фонологическом и лексико-грамматическом уровнях имеют общие тенденции.

На фонологическом уровне в речи как студентов, так и преподавателей проявляется склонность к нативизации под влиянием родного языка. Среди наиболее характерных девиаций перечислим следующие:

– применение интонационных паттернов, свойственных родному языку и отказ от употребления постепенно повышающейся ступенчатой шкалы (*gradually ascending stepping scale*);

– отсутствие аспирации;

– неразграничение кратких и долгих гласных;

– оглушение конечных согласных;

– регрессивная ассимиляция согласного в середине слова;

– подмена межзубных согласных [9; 13].

Согласно концепции Дж. Дженкинс о «Lingua Franca Core» и «Lingua Franca Non-Core», недопустимыми считаются отсутствие маркировки долготы / краткости гласных (*lip – leap*), отсутствие краткости гласного перед глухим согласным (*tip – tin*) и оглушение конечного звонкого согласного (*bag – back*) [16; 17]. При этом, такие фонологические девиации, как подмена межзубных звуков [θ] и [ð] звуками [f] и [v] (*thanks [fɛnks], they [veɪ]*) или звуком [z] (*this [zɪs], they [zeɪ]*) русскоязычными преподавателями или звуками [t] и [d] (*thank [tenk], they [deɪ]*) иностранными студентами считаются вполне допустимыми, т.к. не влияют на семантику слов. В речи русскоязычных преподавателей также часто встречается подмена звука [r] русским раскатистым [p] (*right*), подмена звука [w] звуком [v] (*way [veɪ]*), отсутствие аспирации глухих взрывных согласных [p], [t], [k] (*point, timetable, category*), а иностранные студенты допускают подмену звука [p] звуком [b] (*apologize [abolodʒaɪz], probably [brobebli]*), смягчение звука [ɹ] (*clavicle, glottal*), произнесение звука [r] вместо звука schwa (*better [beter]*), произнесение звука [r] в любой позиции в слове (*arm [arm], door [dor]*), подмену звука [zɪ] звуком [er] (*first [ferst]*).

Девиации на грамматическом уровне приобретают интернациональный характер и свойственны как преподавателям, так и студентам, но считаются допустимыми, т.к. не затрудняют понимание смысла высказывания:

- отсутствие или неверное употребление артиклей (*“English language is widely-spread in world”*);
- отсутствие маркировки глаголов в 3 лице ед.ч. настоящего простого времени (*“He study medicine”*);
- употребление относительных местоимений *who* и *which* взаимозаменяемо (*“The students which...”, “The book who...”*);
- отсутствие вспомогательного глагола в вопросительном предложении (*“You understand me?”*);
- универсальное употребление *“isn’t it?”* в разделительном вопросе (*“You’re coming today, isn’t it?”*);
- использование инфинитива вместо герундия (*“I look forward to hear from you soon”*);
- использование придаточного предложения вместо инфинитивной конструкции (*“I would like that we do it”*);
- употребление прошедшего простого времени вместо Present Perfect (*“I did my homework”*).

Отметим некоторые лексико-грамматические девиации, типичные для русскоязычных преподавателей, возникающие в результате калькирования с родного языка:

- калькирование грамматических конструкций (*“How do you think?”, “I am agree”*);
- калькирование употребления предлогов (*“depend from”, “congratulate with”*);
- семантическое калькирование (*“sympathetic” – «симпатичный», “intelligent” – «интеллигентный», “accurate” – «аккуратный»*);
- калькирование форм множественного числа существительных (*“money are”, “knowledges”, “advices”, “news”*).

На прагматическом уровне использования английского языка как *lingua franca* участники коммуникации прибегают к изменению лингвистических кодов с целью сигнализации национальной идентичности и проявления чувства солидарности всех представителей других культур, для которых английский язык не является родным. Таким образом, как отмечает Мартин Климпфингер, допускаемые девиации можно

считать «коммуникативной креативностью», помогающей собеседникам в преодолении языкового барьера и достижении взаимопонимания [18, с. 361].

Однако обращает на себя внимание тенденция к категоричности высказываний и резкость интонаций. По нашим наблюдениям, примитивизация речи, при которой вежливые фразы-клише типа *"Would you like to ...?"*; *"I'm afraid,..."*; *"Excuse me, but..."*, вполне естественные для варианта английского языка «внутреннего круга», в ситуации общения на английском как *lingua franca* считаются избыточными, что приводит к нарушению речевого этикета, характерного для академической среды. Также отмечается избыток императивных конструкций и отсутствие стремления к чрезмерной политкорректности.

Можно выделить следующие лингвопрагматические особенности речи иностранных студентов:

- Категоричность, импульсивность и резкость (*"I want zachet for Latin!"*; *"I need your signature!"*).

- Примитивизация речи, отсутствие фраз-клише (*"I don't understand!"* вместо *I'm afraid, I don't understand*; *"I don't know!"* вместо *"Excuse me, but I don't know the answer"*).

- Инфантильность (*"I need your help!"*; *"Oh, I forgot to do it!"*).

- Нарушение субординации (*"Hi, Doctor! How are you?"*; использование «смайликов» в переписке).

- Варьирование статуса преподавателя (наставник / старший товарищ / гуру).

- Активная жизненная позиция (готовность отстаивать свои права, спорить).

- Коллективизм (взаимовыручка, дружеская помощь, делегирование).

- Готовность к психологическому сближению и неформальному общению (интерес к культуре, изучению языков, кулинарии, реалиям жизни, спорту, перспективам в будущем).

- Открытость, приветливость (активная жестикуляция, улыбчивость).

Для речи и поведения русскоязычных преподавателей характерны следующие свойства:

- Подчеркнуто вежливые обращения к студентам (*"Dear students!"*, *"My dear friends!"*).

- Попечительское отношение (*"Please, don't forget to ..."*; *"I would like to remind you that ..."*).

- Терпение, человеческое понимание (*"Yes, I understand your situation"*; *"Ok, you can send me your homework later"*).

- Готовность адаптировать учебный материал (*"Any questions? Shall I explain again?"*; упрощение программы обучения).

- Акцент на профессиональном общении (стрессовая реакция на необходимость общаться на посторонние темы).

- Показная строгость (желание установить субординацию; компенсация недостаточной сформированности языковых компетенций).

Заключение. Представления об английском языке в функции *lingua franca* как о несовершенном, упрощенном варианте стандартного английского сменилось постулатом о том, что ELF является контактным языком межкультурной коммуникации и не принадлежит носителям языка, которые на данный момент составляют меньшинство среди всех его пользователей. Это не фиксированная модель, а динамичное средство общения, испытывающее постоянное воздействие экстралингвистических факторов.

Как студенты, так и преподаватели придерживаются основного принципа ELF – «функциональность превыше формы», когда передать смысл высказывания важнее грамотности речи и чистоты произношения. Все участники образовательного процесса демонстрируют стремление к мультикультурной солидарности и взаимопомощи в академической среде. Полученные данные имеют практическую значимость, так как могут быть учтены в преподавательской деятельности с целью повышения эффективности межкультурной коммуникации в рамках образовательного процесса.

Литература

1. Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 702 с.
2. Василёва, Т.В. Лингвистическая прагматика в процессе преподавания иностранных языков студентам архитектурных специальностей / Т.В. Василёва // Наука, образование и экспериментальное проектирование. – 2022. – № 1. – С. 367–368. URL: <https://cyberleninka.ru/10.24412/cl-35672-2022-1-0097> (дата обращения: 05.05.2023).
3. Kachru, B.B. The alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native Englishes / B.B. Kachru. – University of Illinois Press, 1990. ISBN 0-252-06172-1.
4. Schneider, E.W. The dynamics of New Englishes: from identity construction to dialect birth / E.W. Schneide // Language, 79(2). – С. 233–281. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/1012019686/?page=1> (дата обращения: 10.05.2023).
5. Jenkins, J. The future of English as a lingua franca. The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. Edited by Jennifer Jenkins, Will Baker, Martin J Dewey, 2018. – С. 594–605. URL: <https://b-ok.cc/book/3362704/f9426e> (дата обращения: 10.05.2023).
6. Mauranen, A. Conceptualizing ELF. The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. Edited by Jennifer Jenkins, Will Baker, Martin J Dewey, 2018. С. 7–24. P. 8. URL: <https://b-ok.cc/book/3362704/f9426e> (дата обращения: 10.05.2023).
7. Seidlhofer, B. Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca (Oxford Applied Linguistics). Oxford University Press, 2011. – 244 с. URL: <https://global.oup.com/academic/product/understanding-english-as-a-lingua-franca-9780194375009?lang=en&cc=gb> (дата обращения: 10.05.2023).
8. International Corpus of English URL: <http://ice-corpora.net/ice/> (дата обращения: 10.05.2023).
9. Бондаренко, В.Е. Особенности функционирования английского языка как lingua franca в России / В.Е. Бондаренко // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 16(727). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-angliyskogo-yazyka-kak-lingua-franca-v-rossii> (дата обращения: 06.05.2023).
10. Бородин, Д.С. Английский лингва франка – за и против / Д.С. Бородин // Ученые записки Тавр. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24(63), № 1. – Ч. 1. – С. 324–331.
11. Камшилова, О.Н. Английский язык как lingua franca: функция языка или языковая форма? / О.Н. Камшилова // Изв. рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2006. – № 6(16). – С. 61–74.
12. Прошина, З.Г. Дистинктивные признаки вариантов английского языка неродного для его пользователей / З.Г. Прошина // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2014. – № 3(56). – С. 123–128.
13. Proshina, Z. English as a Lingua Franca in Russia / Z. Proshina // Intercultural Communication Studies. – 2008. – Vol. 17, № 4. – P. 125–140.
14. Proshina, Z. Russian English: Myth or Reality / Z. Proshina // Intercultural Communication Studies. – 2014. – Vol. 23, № 1. – P. 14–27.

15. Жукова, И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова [и др.]; под ред. М.Г. Лебедево и З.Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.

16. Jenkins, J. English as a lingua franca: Attitude and Identity / Jennifer Jenkins. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 47p.

17. Jenkins, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents / J. Jenkins. English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Mauranen, Anna and Ranta, Elina (eds.). – Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2009. – С. 10–36.

18. Klimpfinger, T. She's mixing the two languages together" – forms and functions of code-switching in English as a lingua franca' in A. Mauranen and E. Ranta (eds.). English as a Lingua Franca. Studies and Findings, 2009. С. 348–371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. URL: cambridgescholars.com (дата обращения: 10.05.2023).

2.6. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.Г. Чистякова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Актуализируется проблема формирования физической культуры личности иностранных студентов, получающих образование в России. Отмечается, что физическая культура является частью общей культуры личности и отражает систему знаний, социально значимых ценностей, правил, норм поведения и традиций. Особенности организации физического воспитания в разных странах проявляются в слабом осознании иностранными студентами ценностного потенциала физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, возможностей использования средств физической культуры в профессиональной деятельности. С целью выяснения уровня мотивации проведен опрос студентов первого курса, преимущественно из Египта, Индии и Ирана. Результаты опроса показали низкий уровень мотивации к занятиям в рамках учебного плана, в то же время наличие интереса студентов к участию в физкультурно-спортивных мероприятиях и соревнованиях.

Ключевые слова: иностранные студенты, организация занятий, уровни сформированности физической культуры личности.

Введение. Физическая культура является обязательной дисциплиной при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата и специалитета. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), целью преподавания дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе является «формирование физической культуры личности студентов, способности направленного использования методов и средств физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности».

Государственная политика в сфере высшего образования направлена на увеличение количества иностранных студентов. Поэтому возникает ряд проблем, связанных с организацией занятий по физической культуре в рамках образовательных программ, что привлекает внимание многих педагогов высшей школы.

На основе анализа научных публикаций можно сделать вывод о наличии двух основных направлений в исследованиях. Первое – отражает ценностный потенциал физической культуры в социальной адаптации и формирования навыка межличностного общения иностранных студентов [1–3]. Второе направление объ-

единяет исследования, ориентированные на изучение и сравнение уровня физической подготовленности студентов разных стран, обучающихся в России [4– 7].

В связи с тем, что учебные занятия по физической культуре для иностранных обучающихся проводятся также в соответствии с требованиями ФГОС ВО, наше внимание обращено еще на одно направление – вопросу формирования физической культуры личности иностранных студентов.

К основным показателями физической культуры личности (ФКЛ) М.Я. Виленский и Г.М. Соловьев относят: уровень специальной образованности (знания), уровень мотивации (эмоционально-положительное отношение к занятиям), уровень физической подготовленности (физическое совершенство). В структуре ФКЛ авторы выделяют и конкретизируют следующие уровни: «ситуативный, начальной грамотности, образованности и творческий уровень» [8].

На наш взгляд, наиболее значимым в структуре ФКЛ является уровень специальных знаний, т.к. на его основе формируются мотивационно-ценностные ориентиры и физическое совершенство. Представим динамику уровня специальной образованности (знания) в структуре физической культуры личности (рис. 1).

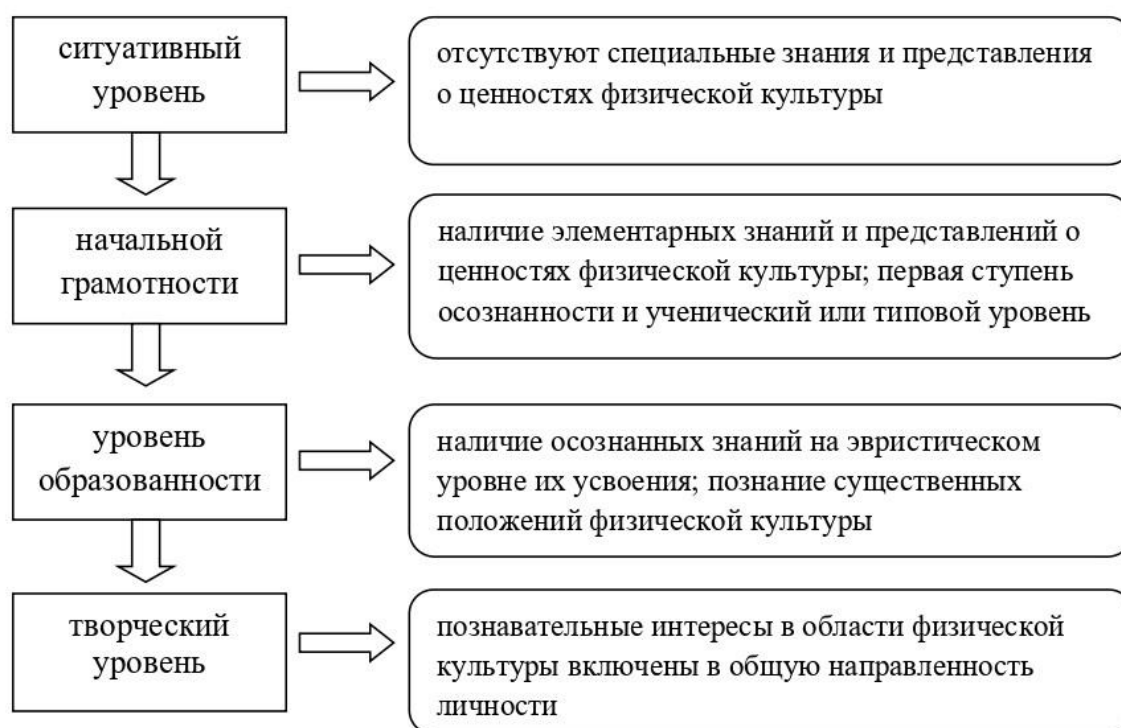


Рисунок 1 – Динамика уровня специальной образованности

Физическая культура как часть общей культуры личности отражает систему знаний, социально значимых ценностей, правил, норм поведения и традиций. Заметим, что у российских студентов физическая культура личности формируется в различных структурных элементах системы непрерывного образования, начиная с дошкольных учреждений, и выражается как реальная физкультурно-спортивная деятельность конкретного человека на основе осознанного принятия ценностей физической культуры и направленной на реализацию его духовных и физических потребностей [9]. И даже в этом случае, по данным ряда исследователей, у российских студентов достаточно сформированы специальные знания, но остается низким уровень мотивации и недостаточный уровень физической подготовленности.

Физическое воспитание иностранных студентов организовано в иных условиях. В силу религиозных и этнических особенностей, во многих культурах не формируется ценностное отношение к физической культуре, отсутствуют систематические организованные физкультурные занятия. Таким образом, у иностранных студентов не формируются необходимые знания, ценностные ориентиры и мотивация к занятиям, достаточный уровень физической подготовленности.

Целью нашего исследования является изучение и определение уровня сформированности физической культуры личности иностранных студентов.

Материал и методы. Уникальная история, богатейшая русская культура, удачное географическое расположение Великого Новгорода, а также высокое качество образования привлекают потенциальных иностранных абитуриентов для обучения в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого с момента его основания.

В настоящее время в НовГУ обучается 1412 студентов из 61 страны мира. С 2019 года в НовГУ им. Ярослава Мудрого реализуется современная образовательная программа по направлению 31.05.01 на английском языке «General Medicine», которая предполагает классическое медицинское образование и получение квалификации «Врач-лечебник». Обучение на программе проходят англоговорящие студенты из стран Африки и Азии. Для данной категории студентов предусмотрены учебные занятия отдельно от российских студентов.

Необходимо отметить, что в предыдущие годы иностранные студенты занимались физической культурой в смешанных (с российскими студентами) группах. Они быстрее адаптировались к новым условиям обучения и жизнедеятельности, принимали нормы и правила поведения, традиции и ценности физической культуры. Вероятно, поэтому проблемы в организации физкультурных занятий не стояли так остро. Если они и возникали, то решались в индивидуальном порядке.

Для определения уровня сформированности физической культуры личности иностранных студентов мы использовали: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения и анализ содержания занятий по физической культуре, опрос иностранных студентов и преподавателей вуза.

Результаты и их обсуждение. Анализ практического опыта организации занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» для иностранных студентов, обучающихся по программе «General Medicine», показал:

- отсутствие привычки к регулярным физкультурным занятиям (студенты опаздывают на занятия или вовсе пропускают их без уважительной причины);
- индифферентное отношение к занятиям физической культурой;
- отсутствие знаний правил и норм поведения на занятиях (отсутствие наличия спортивной формы, нарушение дисциплины и т.п.);
- проявление религиозной и культурной ментальности иностранных студентов (особенно студентов – мусульман, как юношей, так и девушек);
- отсутствие знаний и владения техникой физических упражнений, низкий уровень физической подготовленности (особенно в сравнении с российскими студентами);
- наличие языкового барьера, проблемы с коммуникацией.

С целью выяснения уровня мотивации (эмоционально-положительное отношение к занятиям) нами проведен опрос 98 студентов 1 курса, преимущественно из Египта, Индии и Ирана, что составляет лишь 37% от общей численности обучающихся (265 человек) и подтверждает низкую посещаемость занятий.

Мы получили следующие результаты (рис. 2):

– 67 респондентов (68,3%) утверждают, а мы не имеем возможности в этом убедиться, что не занимались физической культурой в организованных группах или имели перерыв в занятиях более 3-х лет;

– 58 студентов (59,2%) осознают значение физической культуры с целью сохранения и укрепления здоровья;

– 73 респондента (74,5%) считают занятия физической культурой при обучении в вузе не обязательными;

– стремление и наличие интереса к занятиям в рамках учебного плана высказали лишь 42 студента (42,8%); в то же время проявляют интерес к участию в физкультурно-спортивных мероприятиях и соревнованиях 71 студент (72,4%).

Необходимо напомнить, что ответы на поставленные вопросы мы получили от студентов – будущих медиков.

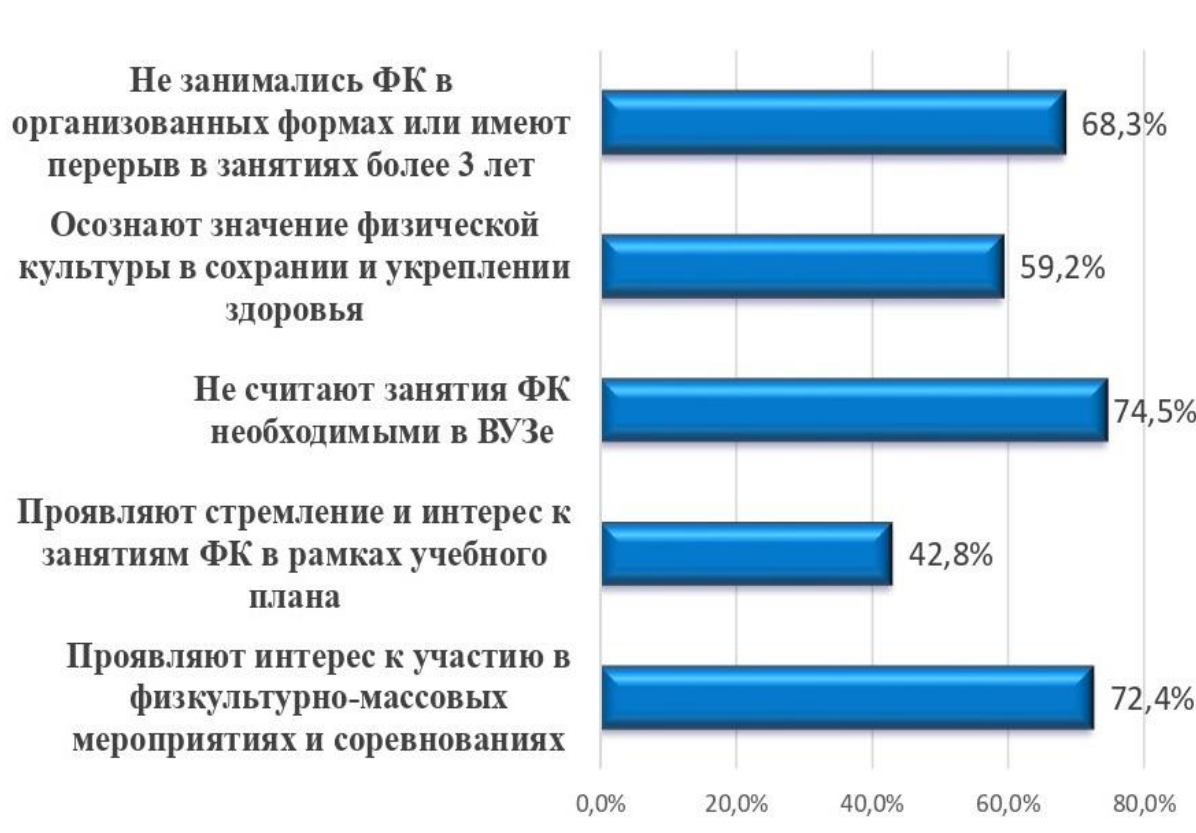


Рисунок 2 – Результаты опроса студентов

Таким образом, оценка уровня специальной образованности, мотивационно-ценностных ориентаций и физической подготовленности позволяет сделать вывод о том, что физическая культура личности иностранных студентов сформирована на ситуативном уровне.

Нами также проведен опрос профессорско-преподавательского состава, который показал, что 71,4% преподавателей физической культуры испытывают сложности во взаимодействии с иностранными студентами, отмечая отсутствие у них элементарных знаний и представлений о ценностях физической культуры и низкую активность на занятиях.

Рассматривая вопрос по формированию физической культуры личности иностранных студентов на более высоком уровне (например, начальной грамотности), на наш взгляд, необходимо:

– адаптировать содержание рабочей программы по дисциплине «Физическая культура и спорт» с учетом особенностей физической подготовленности и физкультурно-спортивных интересов студентов;

– разработать систему оценки уровня развития физических качеств, при проведении промежуточной аттестации, учитывать индивидуальный прирост показателей;

– повышать привлекательность физкультурных занятий путем предоставления студентам выбора двигательной активности, в соответствии с их интересами.

Кроме того, необходимо уделять внимание организации спортивно-массовых мероприятий для иностранных студентов (в программу которых включать виды спорта, популярные в их стране проживания) и совместных с российскими студентами физкультурно-спортивным мероприятиям.

Заключение. Формирование физической культуры личности иностранных студентов осложнено индифферентным отношением их к занятиям физической культурой, наличием религиозной и культурной ментальности, проблемой с коммуникацией.

Иностранные студенты слабо осознают ценностный потенциал физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, возможности использования средств физической культуры в профессиональной деятельности.

Необходим поиск путей развития познавательных интересов студентов в области физической культуры; разработка новых методических продуктов (материалов и рекомендаций) для работы с иностранными студентами.

Литература

1. Ким, Т.К. Оценка эффективности реализации программы социальной адаптации иностранных студентов с использованием потенциала физкультурно-спортивной деятельности / Т.К. Ким, Ван Зунг Зыонг // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 4(170). – С. 58–61.

2. Громова, Е.С. Использование физического воспитания для ускорения адаптации иностранных студентов (на примере Дальневосточного федерального университета) / Е.С. Громова [и др.] // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3(205). – С. 82–87.

3. Бортникова, Л.В. Спортивно-массовая работа российских вузов как средство адаптации иностранных студентов / Л.В. Бортникова, Р.С. Наговицын // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 12(214). – С. 77–79.

4. Оплетин, А.А. История и развитие физической культуры студентов иностранцев, обучающихся в пермских вузах / А.А. Оплетин // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 10(164). – С. 252–255.

5. Тагирова, Н.Д. Анализ адаптации иностранных студентов к физической нагрузке на занятиях физической культурой в смешанных группах / Н.Д. Тагирова, А.С. Субботина, И.А. Ушакова // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3(181). – С. 434–439.

6. Бартновская, Л.А. К вопросу об эффективной организации занятий по физической культуре у иностранных студентов / Л.А. Бартновская, В.М. Кравченко, Н.А. Попованова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 8. – С. 120–126.

7. Кудрявцева, В.В. Сравнительный анализ уровня физической подготовленности иностранных и российских студентов вуза / В.В. Кудрявцева // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2022. – № 2. – С. 14–18.

8. Виленский, М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев // Физическая культура. – 2001. – № 3. <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2001N3/P2-7.htm> (код доступа: 10.05.2023).

9. Зиамбетов, В.Ю. Методологические основания становления физической культуры личности в образовательном процессе школы / В.Ю. Зиамбетов // Наука-2020. – 2015. – С. 64–69.

2.7. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СТРАН МИРА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В НовГУ ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО

Д.В. Яковенко

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, неуклонно растет. Не все студенты успешно преодолевают затруднения при адаптации к российскому образованию. Уровень физической и технической подготовленности иностранных студентов значительно ниже среднего уровня физической подготовленности российских студентов, что вызывает значительные затруднения у педагогов НовГУ при организации и проведении занятий по физической культуре с данным контингентом. Такие различия вполне вероятно обусловлены отсутствием методики в организации и проведении занятий физической культурой в общеобразовательных школах стран Марокко, Египта, Сирии, Индии, Габона и других стран Африки. Снижение уровня физической нагрузки по сравнению с российскими студентами, изменение содержания рабочей программы, увеличение числа применения подвижных игр на занятиях позволило несколько повысить уровень технической и физической подготовленности у иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, уровень физической подготовленности, уровень технической подготовленности, физическое воспитание в вузе, физической развитие.

Введение. Международное сотрудничество НовГУ имеет форму партнерских соглашений с 69 образовательными организациями из 22 стран мира. Несмотря на значительные затруднения в адаптации к российскому образованию, культуре, климату, внешнеполитическим факторам, за последнее десятилетие количество студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья неуклонно растет. Основу иностранных студентов, общее количество 796 человек, составляют граждане из стран постсоветского пространства – Узбекистана, Таджикистана, Кыргызстана, а также студенты дальнего зарубежья, в основном ими являются представители Марокко, Египта, Сирии, Индии и Габона [1].

Значительные различия в национально-культурных традициях, языковой барьер, огромная разница в условиях методики преподавания физической культуры в школах, где проходили обучения иностранные студенты, в сравнении со стандартами преподавания в Российской Федерации, вызывают немалые трудности при интеграции иностранных студентов в современные условия и традиции российского образования [2]. Анализируя полученные данные по уровню физической подготовленности по следующим физическим качествам – гибкость, сила, быстрота, выносливость и координационные способности за последние три учебных года, начиная с 2020 по 2023 год, можно констатировать, что студенты стран Марокко, Египта, Сирии, Индии и Габона значительно уступают по уровню физической подготовленности студентам не только российским, но и студентам из постсоветского пространства. Отсутствие должной технической и физической подготовки по различным игровым видам спорта, легкой атлетике, а также очень низкий уровень элементарного набора знания по терминологии физической культуры у данных студентов вызывают трудности у профессорско-преподавательского состава кафедры физической культуры НовГУ при проведении и организации занятий. Кроме этого, у большинства иностранных студентов отсутствуют мотивация и потребность в регулярных занятиях физической культурой.

Аналогичные трудности также испытывают коллеги из других российских вузов, что подтверждается анализом литературных данных [3].

Менее проблемно выглядит ситуация со студентами из стран постсоветского пространства. Можно предположить, что более высокая физическая подготовленность, знание основ терминологии физической культуры и техническая подготовка по видам спорта связана с тем, что в недалеком прошлом эти страны жили по единым стандартам, заложенным еще П.Ф. Лесгафтом. Строгое соблюдение основ преподавания физической культуры позволило добиться более высоких результатов.

Буквально не более 5 лет назад иностранные студенты были вовлечены в учебный процесс совместно с российскими студентами и процесс адаптации шел более-менее сглажено, но постоянный рост числа иностранных студентов привел к тому, что данных студентов стали сформировывать в отдельные группы.

Таким образом, остро возник вопрос о необходимости адаптации рабочей программы по учебному модулю «Физическая культура» к новым реалиям учебного процесса. Кроме этого, для полноценной физической подготовки необходима разработка новых учебно-методических рекомендаций, исходя из уровня физической и технической подготовленности.

Цель исследования – анализ уровня физической подготовленности иностранных и студентов Российской Федерации, обучающихся в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого с целью коррекции учебно-методических рекомендаций по проведению занятий по физической культуре.

Материал и методы. Исследование проводилось с 2020/2021 по 2022/2023 учебные годы в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого. Вид эксперимента был констатирующий. В педагогическом исследовании приняли участие иностранные студенты и студенты Российской Федерации первого, второго и третьего курсов обучения по различным направлениям подготовки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Иностранные студенты были разделены на две большие группы: первая группа состояла из представителей стран постсоветского пространства – Узбекистана, Таджикистана, Кыргызстана, вторая – из студентов дальнего зарубежья – Марокко, Египта, Сирии, Индии и Габона. Третья группа студентов состояла из представителей России.

Численность студентов первой группы была равна 130 человек: первый курс – 50 студентов, второй курс – 45 студентов, третий курс – 35 человек. Вторая группа состояла из 115 человек: первый курс – 43 студента, численность второго курса – 40 человек и третий курс состоял из 32 студентов. Численный состав третьей группы был равен 255 человек. По курсам данная группа разделилась следующим образом: первый курс – 105 человек, второй курс – 67 студентов, общая численность третьего курса равнялась 83 студентам.

Для проведения констатирующего вида эксперимента и получения данных по уровню развития следующих физических качеств – гибкость, сила и силовая выносливость, нами были выбраны следующие виды контрольных испытаний:

1. Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье.
2. Подтягивание: юноши из виса на высокой перекладине (раз); девушки: сгибание и разгибание рук в упоре лежа.
3. Прыжок в длину с места.
4. Подъем туловища из исходного положения лежа на спине в положение сед.

Такое физическое качество, как выносливость нами не было выбрано сознательно. Ввиду того, что даже при проведении подготовительной части занятия во время бега, подавляющее число иностранных студентов первой группы испытывали значительные затруднения. По субъективным показателям (со слов студента – становится плохо, пропадает желание заниматься, ухудшается настроение), субъективные данные подтверждались такими объективными показателями, как ЧСС и дыхание. Частота сердечных сокращений увеличивалась до 160 уд./мин., появлявшаяся отдышка во время бега свидетельствовала о накоплении углекислого газа в организме и большой интенсивности нагрузки для данного контингента занимающихся и низким уровнем развития общей выносливости.

Среднеарифметический показатель по каждому виду тестирования рассчитывался отдельно для юношей и девушек. Полученные данные подвергались математико-статистической обработке данных программе MS Excel.

Результаты и их обсуждение. Сравнивая результаты первого испытания, трех групп в 2020/2021 учебном году, необходимо отметить, что все студенты являлись первокурсниками. Анализируя первый вид испытания – наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, можно констатировать, что средний результат у студентов в первой группе у девушек равен +5,3 см. Для юношей данный показатель несколько выше и составил +7,1 см. Студенты второй группы в данном виде испытания показали следующие результаты: у девушек средний результат равнялся +8,2 см, у юношей данный показатель был равен +8,6 см. Результаты третьей группы оказались в среднем значении выше двух первых групп: у девушек +11 см, у юношей +10,7 см.

В результате последующих двух испытаний в данном виде, в 2021 и 2022 году в трех группах были получены соответствующие результаты. В первой группе у девушек результаты в среднем значении составили по годам соответственно +6 см и +6,7 см. Для юношей данной группы результат также незначительно вырос на +1,2 см в первый год и +0,4 см за последующий год, в абсолютном значении были получены следующие показатели по годам +8,3 см и +8,7 см соответственно.

Сравнивая результаты следующих двух групп, второй и третьей, в первом виде испытания можно сделать заключение, что в данном виде испытания лучшие показатели были у студентов из Российской Федерации. Динамика за 2021 и 2022 год была следующая: за первый год обучения в НовГУ им. Ярослава Мудрого результат увеличился для девушек на +1,3 см, за второй год прирост составил +0,9 сантиметров в среднем значении. Для юношей данной группы среднее значение было следующим: на втором курсе прирост составил +0,9 сантиметра, на третьем курсе +1 сантиметр и в итоговом своем значении +11,6 см и +12,6 см соответственно. Во второй группе иностранных студентов результаты также претерпели незначительные изменения в сторону увеличения своего результата. Для девушек среднее значения по виду наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье составило +8,6 см на втором курсе обучения и +9,2 см на третьем. Для юношей были полученные следующие показатели: на втором курсе результат составил +8,9 см и на третьем курсе +9,3 см.

Низкий уровень развития гибкости у иностранных студентов разных стран мира, включая страны бывшего Советского Союза, вполне вероятно может говорить об отсутствии методики и организации проведения занятий физической культурой в общеобразовательных школах. Наши данные также подтверждаются подобными исследованиями в других вузах Российской Федерации [4].

Во втором виде нашего тестирования для юношей подтягивание из виса на высокой перекладине (количество раз), для девушек сгибание и разгибание рук

в упоре лежа (количество раз) динамика среднеарифметического результата за три учебных года по группам выглядит следующим образом.

В первой группе в первый год были получены следующий результат: у юношей 4 раза, у девушек 3 раза. При повторном срезе через год результаты несколько изменились в сторону увеличения для юношей среднеарифметический результат в подтягивании из виса на высокой перекладине равнялся 5 раз, у девушек показатель увеличился и стал равняться 4. В третий год обучения в НовГУ результат у юношей вырос и стал 7 раз, для девушек в среднем результат был равен 4 раза отжимания в упоре лежа.

Сравнивая результаты второй и третьей группы между собой в течение трех лет, можно сделать следующее заключение. Наибольшая динамика наблюдалась у студентов третьей группы, причем как для юношей, так и для девушек. При первом тестировании в данном виде упражнения юноши третьей группы имели следующие результаты: 9 раз, что в два раза больше, чем у юношей иностранных студентов и на 3 раза больше по сравнению с юношами второй группы, у которых средний результат в подтягивании был равен 6 раз. В последующие два года прирост результатов в группах так же был неоднородным. Юноши Российской Федерации показали наибольшие изменения в сторону увеличения в данном показателе: на втором курсе средний результат был равен 10 раз, что больше результата второй группы иностранных студентов. На третьем курсе результат второй группы студентов из постсоветских республик был также несколько ниже результата, полученного у третьей группы (студентов России): 9 и 11 раза соответственно.

Таблица 1 – Динамика показателей гибкости и силовых показателей у юношей

	Первый год обучения		Второй год обучения		Третий год обучения	
	Гибкость (см)	Подтягивание (раз)	Гибкость (см)	Подтягивание (раз)	Гибкость (см)	Подтягивание (раз)
Первая группа	7	4	8,3	5	8,7	7
Вторая группа	9	6	8,9	8	9,3	9
Третья группа	11	9	11,6	10	12,6	11

Для девушек во втором упражнении, сравнивая полученные результаты, можно сделать следующие выводы: наибольшей прирост результатов наблюдался у студенток третьей группы. Но если говорить об абсолютном значении данного показателя в таком виде, как сгибание и разгибание рук в упоре лежа, то полученные результаты очень низкие. Прирост за три года у девушек из России составил 6 раз, с 5 раз в первый год, 7 раз на втором курсе обучения и 11 раз в конце третьего курса. У студенток второй группы прирост был несколько ниже по сравнению с третьей группой девушек, но значительно больше по сравнению с первой группой. Динамика результатов представлена в таблице 2.

При проведении тестирования силовых качеств у девушек и юношей иностранных студентов выяснили, что студентки дальнего зарубежья не умеют выполнять такой вид, как отжимание (сгибание и разгибание рук в упоре лежа), а более чем 90 процентов юношей не знакомы с видом упражнения как подтягивание в висе на высокой перекладине и не владеют техникой выполнения данного вида упражнения. Результаты данных видов представлены в первой и второй таблицах.

Таблица 2 – Динамика показателей гибкости и силовых показателей у девушек

	Первый год обучения		Второй год обучения		Третий год обучения	
	Отжима- ние (раз)	Гибкость (см)	Отжима- ние (раз)	Гибкость (см)	Отжима- ние (раз)	Гибкость (см)
Первая группа	3	5,3	4	6	4	6,7
Вторая группа	5	8,2	6	8,6	9	9,2
Третья группа	6	11	7	12,3	11	13,2

Анализируя результаты последнего нашего испытания – прыжок в длину с места, можно констатировать, что лучший показатель по данному виду у студентов из России: для девушек средний показатель составил 164 см, для юношей 221 см. За время обучения в вузе данный показатель изменился в сторону увеличения и у девушек составил 174 см, юношей 229 см. Изменение данного показателя для иностранных студентов дальнего зарубежья были также обнаружены: за три года результаты выросли с 171 до 175 см у юношей, с 134 до 137 см у девушек. Увеличение среднего показателя у студентов второй группы за три года обучения были следующие: у девушек результат вырос с 152 до 156 см, у юношей с 189 до 197 см.

Заключение. Для выполнения данных видов необходимы не только силовые показатели, но и техническая подготовка, которая практически у всех иностранных студенток и студентов отсутствовала. В связи с этим можно сделать вывод, что при организации и проведении занятий по физической культуре в школах, не уделяется должного внимания воспитанию физических качеств, обучению и совершенствованию техники в различных видах спорта.

В результате проведенного анализа уровня физической подготовленности у иностранных студентов выявили, что необходимо внести изменения в содержание рабочей программы. Что и было сделано. Была разработана рабочая программа по учебному модулю, работа по которой позволила несколько повысить уровень физической подготовленности за период прохождения обучения по дисциплине «Физическая культура». Также проведенный анализ помог определить основные направления не только по развитию физических качеств, но и по обучению и совершенствованию техники выполнения основных элементов из различных видов спорта.

Литература

1. Певзнер, М.Н. Международная деятельность Новгородского государственного университета / М.Н. Певзнер, Н.А. Шайдорова. – Текст: электронный // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 88 https://akvobr.ru/mezhdunarodnaya_deyatelnost_novgorodskogo_gosudarstvennogo_universiteta.html.
2. Кудрявцева, В.В. Сравнительный анализ уровня физической подготовленности иностранных и российских студентов вуза / В.В. Кудрявцева // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2022. – № 2. – С. 14–18.
3. Громова, Е.С. Использование физического воспитания для ускорения адаптации иностранных студентов (на примере Дальневосточного федерального университета) / Е.С. Громова // Учен. записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3. – С. 82–87.
4. Колокольцев, М.М. Эффективность двигательных режимов в физическом воспитании / М.М. Колокольцев, Р.А. Амбарцумян // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2022. – № 2(17).

2.8. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.В. Смертин, А.С. Шустров

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Изучается адаптация иностранных студентов как многофакторный процесс, требующий детального рассмотрения с позиций социальной психологии, социологии, педагогики и менеджмента образовательной организации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью в совершенствовании процесса социальной адаптации иностранных студентов потому, что количество иностранных студентов является одним из важнейших показателей эффективности деятельности вуза, что подтверждается наличием данного критерия в большинстве внутренних и международных рейтингов. Рассматривается разработанная авторами статьи концепция социальной адаптации иностранных студентов, которая включает в себя несколько фаз. Первая фаза предусматривает сопровождение иностранных студентов на всех этапах обучения. Вторая фаза подразумевает обучение русскому языку, консультирование по различным вопросам, психолого-педагогическое сопровождение, участие в культурно-досуговой деятельности и спортивных мероприятиях. Третья фаза направлена на формирование организаторских способностей иностранных студентов: на этом этапе студенты принимают участие в самоуправлении, выполняют роль тьюторов/организаторов, помогают в адаптации вновь прибывших студентов. Также предложены виртуальные мероприятия для иностранных студентов для ознакомления с культурно-историческими традициями, обычаями и с особенностями социокультурной среды с учетом региональной специфики.

Ключевые слова: иностранные студенты, международная деятельность, региональный университет, социокультурная среда, социальная адаптация иностранных студентов, цифровая адаптация, цифровые инструменты.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (грант № 22-28-01317 «Возможности и риски интернационализации регионального университета в реальном и виртуальном образовательном пространстве»).

Введение. Адаптация иностранных студентов к социокультурной среде принимающего государства – многофакторный процесс, требующий детального рассмотрения с позиций социальной психологии, социологии, педагогики и менеджмента образовательной организации. Различные аспекты и проблемы социальной адаптации активно рассматриваются авторами под различными углами; тем не менее исследований, системно рассматривающих адаптацию иностранных студентов в актуальных социальных, внешне- и внутривосточных, культурных и экономических реалиях и предлагающих подходы к осуществлению данного процесса (в т.ч. в условиях регионального вуза), явно недостаточно. Актуальность исследования данного вопроса не оставляет сомнений: количество иностранных студентов является одним из важнейших показателей эффективности деятельности вуза, что подтверждается наличием данного критерия в большинстве внутренних и международных рейтингов. Мы согласны с авторами, считающими, что экспорт образовательных услуг – одно из приоритетных направлений государственной политики многих стран, а включение России в международный рынок образовательных услуг способствует реализации социально-экономических и геополитических интересов страны. Актуальность данного вопроса признается и на уровне руководства страны: в настоящее время в России реализуется приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [1] и федеральный проект «Экспорт образования» [2], ведущие цели которых заключаются в по-

вышении привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг.

В текущих условиях геополитической нестабильности работа с иностранными студентами – крайне важный аспект интернационализации: во-первых, именно отлаженные механизмы адаптации иностранцев к социокультурным реалиям позволят убедить иностранных студентов в том, что нестабильность мировой политики не окажет негативного влияния на них и на процесс получения ими высшего образования за рубежом, а во-вторых, успешно адаптированные и социально удовлетворенные даже в достаточно сложной политической обстановке иностранные студенты являются «живой рекламой» вуза в зарубежных дружественных странах. Адаптация – многоаспектный, многоуровневый, многоэтапный процесс, включающий в себя социально-психологические, профессиональные и культурные изменения [3]. В настоящей работе мы проведем сравнительный обзор определений и подходов к социальной адаптации иностранных студентов, представленных в трудах отечественных авторов, и представим системный взгляд на интеграцию иностранных студентов в социокультурную среду университета, региона и всей страны.

Материал и методы. В данной работе были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по проблематике исследования; анализ опыта взаимодействия с иностранными студентами НовГУ из различных стран Запада и Востока.

Результаты и их обсуждение. Как мы указывали ранее, социально-политическая нестабильность, вызванная периодами напряженности на международной арене и такими событиями, как пандемия приводит к появлению определенных трудностей в сфере социальной адаптации иностранных студентов. Так, например, в дискурсе социально-психологической адаптации иностранных студентов появилось новое явление, которое можно назвать «цифровой адаптацией». В связи с пандемией COVID-19, все образовательные учреждения России должны были организовать дистанционное обучение. Результаты исследований успеваемости, проведенных в данный период, указывают на низкий уровень самоорганизации иностранных студентов. Вероятно, плохая успеваемость в первые месяцы обучения обусловлена не слабой подготовкой, а необходимостью перестройки самого представления о порядке обучения и схемах взаимодействия преподавателей и студентов [4]. Кроме того, следует отметить, что традиционно наиболее популярное направление обучения иностранных студентов – медицина, или лечебное дело – относится к дисциплинам, которые невозможно полностью перевести на обучение с использованием ДОТ. Мы согласны с автором, который считает, что подобного рода ограничение является лишь стимулом к развитию смешанного формата обучения, когда использование ДОТ и ЭО сочетается с традиционной совместной деятельностью преподавателей и студентов в общем физическом пространстве в аудиториях университета.

Очень важно учитывать, что большинство иностранных студентов изучают русский как иностранный (второй язык), предпочитая в повседневной жизни использовать английский или родной язык, что существенно влияет на их способность работать с преподавателями, в том числе и в онлайн-среде.

Многие курсы требуют от студентов участия в небольших групповых обсуждениях для обмена идеями с другими студентами и получения обратной связи (как в офлайн, так и в онлайн-формате). Однако иностранные студенты зачастую испытывают огромные трудности при участии в синхронных и асинхронных дискуссиях.

Тем, кто учится онлайн в своих странах, как правило, не хватает опыта погружения в языковую среду, где они могут ежедневно практиковать русский язык, привыкать к культурным особенностям и акцентам. Кроме того, они сталкиваются со значительными трудностями при конспектировании.

Это неудивительно, учитывая, что академический язык требует больших когнитивных усилий, чем применение базовых навыков общения, используемых в обычных социальных ситуациях. Когнитивная нагрузка на иностранных обучающихся увеличивается в том числе и из-за того, что им приходится изучать новые понятия на иностранном языке в незнакомой среде.

Кроме того, необходимо учитывать наличие кросс-культурных этнопсихологических различий в аргументации и рассуждениях. В разных языковых культурах не всегда используются одинаковые способы формулирования аргументов. Например, в западной культуре чаще всего применяется аналитическая форма аргументации, а в восточной – повествовательная, нарративная форма. Это может повлиять на то, как студенты излагают свои мысли в дискуссиях и эссе. В настоящее время неоспорима важность кросс-культурных исследований студентов, так как международные связи пронизывают разные аспекты вузовского профессионального образования: выделяются факторы, предшествующие и/или способствующие выбору тех или иных стратегий совладания [5].

Чтобы поспособствовать адаптации иностранных студентов к новой языковой среде, мы предлагаем следующее:

1. Использовать инструменты для преобразования устной речи в письменный формат.

Для этого можно использовать приложение или программу, которая может расшифровывать устную речь, а затем попросить студентов преобразовать полученный текст в конспект. Студенты могут применять сервисы наподобие otter.ai. Кроме того, преподаватели могут предлагать иностранным студентам использовать более короткие предложения и сосредоточиться на том, чтобы ясно излагать свои мысли, а не сложные длинные предложения, чтобы донести максимум смыслов. Подобный совет поможет многим студентам справиться с психологическим дискомфортом, возникающим после курсов русского языка, где им нередко говорят обратное и поощряют к выражению своих мыслей как можно более сложными, литературными способами. Необходимо дать студентам понять, что язык – это лишь инструмент для общения.

2. Заранее готовить вопросы для обсуждения в цифровом формате.

Последняя стратегия, которую рекомендуем, заключается в том, чтобы отправить студентам вопросы для обсуждения до начала онлайн-преподавания и попросить их обобщить свои основные идеи в Google Документах или других приложениях для совместной работы. На этом этапе не обязательно детализировать идеи. Записанные идеи не только служат наглядным пособием для студентов, позволяющим им понять смысл дискуссии, но и могут послужить трамплином для трансформации устного обсуждения в письменную форму.

Эти стратегии особенно полезны для иностранных студентов из Азии, которые не привыкли к интерактивным подходам к преподаванию и обучению, требующим много говорить, писать и слушать.

Нами была разработана концепция адаптации иностранных студентов с учетом региональной специфики. Данная программа социальной адаптации иностранных студентов включает в себя несколько фаз. Первая фаза предусматривает встречу студента и сопровождение его на всех этапах приема в вуз, знакомство

с университетом и городом. Вторая фаза подразумевает обучение русскому языку, консультирование по учебным и бытовым вопросам, психолого-педагогическое сопровождение, участие в культурно-досуговой деятельности и спортивных мероприятиях. Третья фаза направлена на формирование организаторских способностей иностранных студентов: на этом этапе студенты принимают участие в самоуправлении, выполняют роль тьюторов/организаторов, помогают в адаптации вновь прибывших студентов.

Организацию воспитательной работы предлагается вести с учетом региональной специфики. Интеграция иностранных студентов в социокультурную среду региона должна протекать параллельно с погружением в историю, традиционную культуру и ментальность региона и его жителей. Препятствие, которое может встать на пути знакомства иностранных студентов с культурой и историей региона, – языковой барьер. Мы предлагаем разрешить его путем привлечения будущих переводчиков, гидов и специалистов по межкультурной коммуникации к работе с иностранными студентами, а также преподавателей, знающих английский язык и специализирующихся на изучении региональной истории и культуры.

Предлагаются следующие мероприятия: виртуальные недели международного сотрудничества, онлайн-экскурсии по краеведческому музею с последовательным переводом на английский язык; посещение исторических мест (VR-формат), обзорная экскурсия по городу (VR-формат); посещение онлайн-лекций, посвященных истории и культурным особенностям региона; проведение круглых столов с иностранными студентами, на которых они будут делиться своими впечатлениями о городе, проводить простые сравнительные исследования культуры России и культуры своей страны.

Кроме того, концепция нацелена и на решение бытовых вопросов – предоставление рассрочки на оплату обучения и общежития, постоянный мониторинг способов перевода денежных средств из иностранных государств на территорию России в новых условиях, мониторинг психологического состояния иностранных студентов. В концепции также рассматривается создание современного цифрового навигатора, позволяющего сопровождать студента с момента подачи заявки на поступление в вуз до момента выпуска.

Заключение. Таким образом, важным инструментом адаптации иностранных студентов к региональной специфике является использование цифровых технологий, в частности интерактивных гидов, с помощью которых иностранный студент может получить подробную информацию о городе пребывания. Наиболее технологичным и удобным решением является реализация данного гида в формате мобильного приложения с применением технологии компьютерного зрения. Подавляющее большинство российских городов, в которых обучаются иностранные студенты, имеет многовековую историю, общие ценности, схожие культурно-исторические традиции и обычаи, что придает разработанной концепции универсальный характер.

Литература

1. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». – URL: <http://government.ru/projects/selection/653/28013/> (дата обращения: 18.05.2023).
2. О приоритетном проекте «Экспорт образования». – URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 18.05.2023).
3. Казанцева, Н.В. Управление социально-экономической и цифровой адаптацией мигрантов в России / Н.В. Казанцева, Г.П. Харчилава // E-Management. – 2022. – № 2. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-sotsialno-ekonomicheskoy-i-tsifrovoy-adaptatsiyemigrantov-v-rossii> (дата обращения: 18.05.2023).

4. Новикова, С.В. Трудности в реализации программ международной академической мобильности глазами студентов. Российско-германский опыт решения проблем в условиях пандемии COVID-19 / С.В. Новикова // ИТС. – 2023. – № 1(110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-realizatsii-programm-mezhdunarodnoy-akademicheskoy-mobilnosti-glazami-studentov-rossiysko-germanskiy-opyt-resheniya> (дата обращения: 18.05.2023).

5. Перченко, Е.Л. Особенности смысложизненных ориентаций и защитно-совладающего поведения у иностранных и российских студентов / Е.Л. Перченко, Т.В. Гудина // Высшее образование в России. – 2023. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-zaschitno-sovladayuschego-povedeniya-u-inostrannyh-i-rossiyskih-studentov> (дата обращения: 18.05.2023).

2.9. КЛАССИЧЕСКАЯ И ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА: К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.С. Дьяченко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Предпринята попытка рассмотрения точек соприкосновения классической и цифровой дидактики. Отмечается необходимость, важность и возможность применения категорий классической дидактики в цифровой образовательной среде. Анализируется и обобщается опыт работы как преподавателей, так и студентов в offline- и online-форматах обучения, всесторонне исследуются просчеты и недостатки данных видов обучения. Изучаются возможности преодоления допущенных недостатков в организации современного обучения в виртуальном образовательном пространстве, такие как включение студентов в самоуправляемую познавательную деятельность в аудиторном формате проведения занятий, а также реализация задачно-заданиевой технологии. Приводятся данные исследования отношения представителей поколения Z (студентов-экологов и химиков) к обучению в виртуальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: категории классической и цифровой дидактики, offline и online обучение, личность студента поколения Z, информационная культура, самоуправляемая познавательная деятельность, задачно-заданиевая технология.

Введение. Виртуальное пространство вошло не только в нашу повседневную, личную и профессиональную жизнь, но и стало также неотъемлемой составляющей образовательного процесса.

Обучение в режиме online и offline способствовало освоению цифрового образовательного пространства не только поколением Z, но и X, Google и др., что актуализирует проблему взаимодействия классической дидактики и новой цифровой, имеющей свою специфику, свои как плюсы, так и минусы. Студенты, преподаватели, учителя и учащиеся различных типов учебных заведений, общаясь в виртуальном образовательном пространстве, испытывали множество трудностей именно в силу того, что реализация принципов, методов, форм классической дидактики было затруднено по многим причинам.

Цель статьи – проанализировать возможность и необходимость применения дидактических принципов и других дидактических категорий в виртуальном образовательном пространстве и рассмотреть возможность взаимодействия классической дидактики с новой цифровой.

Материал и методы. Мы использовали теоретические методы: сопоставительного анализа, индукции, дедукции; социологические методы: беседы, анкетирование, интервьюирование, обобщение опыта применения цифровых технологий в образовательном процессе.

Результаты и их обсуждение. Проблема трансформации дидактических категорий и их реализация в современной электронной среде активно обсуждается на страницах периодической педагогической печати ещё с 2014 года [1; 2]. Большое внимание ученые уделяют исследованию личности студента и преподавателя новых поколений Z, X и Google. Большинство ученых, анализируя личность субъектов поколения Z и возможности их субъектного развития в виртуальном образовательном пространстве [3], предполагают те последствия, к которым может привести реализация концепции цифрового обучения [4]. Особое внимание исследователи данной проблемы уделяют изучению мышления молодых людей поколения Z, родившихся после 2000 года и дают ему характеристику. Сетевое, порционное мышление, пришедшее на смену клиповому, защищает психику от многомерных информационных потоков [5]. Вместе с тем риски и угрозы, связанные с обучением в виртуальном пространстве, исследуются многими учеными, такими как М.Н. Певзнер, Н.А. Петряков, И.К. Долина, Н.Д. Подуфалов. Ученые всесторонне изучают факторы, способствующие их снижению [5; 6]. Совершенно справедливо отмечают исследователи цифрового образовательного пространства необходимость люнгитюдных исследований сроком не менее 10 лет, в которых должны принимать участие не только педагоги, психологи, социологи, но и ученые-медики, изучающие особенности мышления в электронной среде как учащихся общеобразовательных школ, так и высших учебных заведений.

Изучая процесс трансформации дидактических закономерностей в электронной образовательной среде, исследователи данной проблемы предлагают дидактические нововведения [7]. Так, в классическую диаду «преподавание и учение» предлагается добавить третью составляющую – исследование. Нам кажется это дополнение излишним, т.к. двусторонность и единство содержания и процесса, которые являются главными признаками процесса обучения, не нуждаются в дополнениях, т.к. обеспечивают полноценную обратную связь между преподавателем и обучающимся. Двусторонняя обратная связь процессов преподавания и обучения, а также единство содержания и процесса, не могут происходить без целенаправленного исследования преподавателем степени реализации всех компонентов педагогического процесса: от целевого до оценочно-результативного; каждый последующий компонент является ступенькой реализации предыдущего, и от полноты востребованности всех компонентов зависит степень глубины освоения учебного материала, реализация его обучающей, воспитывающей и развивающей функций.

Главная мысль, которую нам бы хотелось подчеркнуть, является следующая: современный преподаватель сможет преодолеть риски и угрозы, которые, безусловно, существуют в цифровой образовательной среде, если будет обладать высоким уровнем дидактической культуры, дидактической компетентности, реализуя их в аудиторном режиме проведения занятий, сможет сформировать у своих слушателей способность работать с текстами виртуального пространства, видеть их плюсы и минусы, структурировать материал в ходе подготовки занятий по различным предметам.

Исследователь проблемы Н.Д. Подуфалов, описывая риски и угрозы, существующие в электронном обучении молодого поколения, делает акцент на необходимости разработки новой дидактики, основывающейся на широком использовании в учебном процессе цифровых технологий, которые обеспечивали бы цифровую без-

опасность в виртуальном образовательном процессе. На наш взгляд, не цифровые технологии должны стать основой для формирования новой дидактики, а классическая дидактика, ее основные категории, принципы, методы и формы могут и должны стать стержневой основой обучения в виртуальной среде. Безусловно, процесс взаимодействия и взаимопроникновения обеих дидактик будет неизбежен, ученый делает на этом акцент и рассматривает механизм их взаимодействия [8; 9].

Цифровая образовательная реальность имеет свою специфику и влияет на все этапы усвоения информации (восприятие, осмысление, обобщение, систематизация, применение в знакомой и незнакомой ситуациях. Этот процесс, его первый и второй этапы, исследован учеными Л.В. Байбородовой и Н.В. Тамарской. Ученые выявили способность представителей поколения Z к визуализации их мышления и возможности охватывать объект в целом вне текста, и на этом основании они убедительно аргументировали востребованность в виртуальном образовательном пространстве таких средств подачи информации, которые реализуют принципы наглядности и доступности [5]. Вместе с тем именно излишнее злоупотребление реализацией принципа наглядности не способствует формированию у студентов теоретического, дедуктивного мышления, а применение принципа доступности часто, в свою очередь, носит формальный характер, не способствуя реализации таких важнейших принципов, как сознательность и активность в освоении материала.

Наши исследования обучения в online- и offline-форматах, проведенные в 2020–2021 гг. во время сложной эпидемиологической обстановки пандемии, позволили отметить ряд существенных недочетов в организации электронного обучения [10].

Анкетирование, проведенное в условиях offline-обучения, показало постепенное угасание интереса к предмету из-за информационной перегрузки и применения однотипных, репродуктивных заданий: «Интерес возникает именно тогда (пишет студентка 2 курса), когда появляются креативные задания. Да, на них уходит достаточно много времени, но есть возможность рассуждать, а не копировать информацию из других источников, перерабатывать ее, высказывать свою точку зрения» [11].

Наши исследования причин недостаточной эффективности организации обучения в online и offline режимах позволили сделать вывод о том, что в электронном формате практически не реализовывались основные принципы и компоненты классической дидактики.

Безусловно, обучение очное, аудиторное обладает большим количеством преимуществ в сравнении с электронным. Это и полноценное взаимодействие с преподавателем-профессионалом на разных конструктивных уровнях общения: деловом, конвенциональном, игровом, духовном, возможность проявить эмпатию к студенту, почувствовать атмосферу занятий, организовать полноценный диалог – создать атмосферу творческого сотрудничества и сотворчества, заразить своим отношением к предмету (только личностью воспитывается личность, только характером характер). Обезличивание (особенно в offline обучении) и обездушивание образовательного процесса не предоставило возможности для реализации не только принципов субъектности, но и большинства *принципов* единого педагогического процесса. Так, нереализованными оказались принципы *гуманизации и демократизации*, не всем студентам разъясняли меры безопасности в виртуальном пространстве, и не обеспечили дистанционный процесс поддержкой «здесь и сейчас». Не в полной мере оказался востребованным и принцип *научности* в силу перегруженности обучающихся информацией, которую они не успевали осмысливать и эффективно применять. Крайне затруднительным был про-

цесс реализации принципа *индивидуализации и дифференциации* из-за отсутствия системы разноуровневых заданий и достаточного времени на их выполнение. Реализация принципа индивидуализации в цифровой образовательной среде особенно актуальна в связи с особо острой возникшей необходимостью сохранения личностно ориентированной направленности обучения. Достичь усиления субъектности в образовании можно лишь с помощью построения индивидуальных образовательных маршрутов и персонализированном мониторинге деятельности обучающихся. Наш опыт применения задачно-заданиемовой технологии позволяет утверждать, что именно задания, которым имманентно присуще свойство соединять содержательно-процессуальные аспекты обучения, могут включить учащихся в активную познавательную деятельность, способствуя их личностному росту. Структурируя передаваемую информацию с помощью заданий согласно уровню «знать, уметь, владеть», мы даем возможность обучающимся постепенно осваивать материал на различных уровнях: от репродуктивного до творческого. Выполнение задания уровня «знать» обеспечивает усвоение понятийного аппарата, способствует осознанию передаваемой информации. Задания уровня «уметь» предполагают умение применять знания в знакомой ситуации и наконец уровень «владеть» обеспечивает включение учащихся в творческую проектную деятельность, требующую дальнего переноса знаний в незнакомую ситуацию [11].

Реализация триединой задачи в режиме реального и виртуального формата обучения будет возможна при включении обучающихся в самоуправляемую познавательную деятельность. Более 15 лет мы используем авторскую технологию под названием «Ассистент преподавателя», которая позволяет обеспечить максимальную профессионализацию образовательного процесса и помогает сформировать у студентов профессионально значимые умения. Ассистент преподавателя проектирует сценарий занятия, формулирует его цель, задачи, представляет слово докладчикам, которые общаются с аудиторией в режиме полилога, работают с ней над основными понятиями темы, учатся транслировать доброжелательность в аудиторию, совершенствуя при этом речевую культуру и технику. Эксперты оценивают плюсы и минусы докладов, участвуют вместе с преподавателем в выставлении отметок студентам, выступающих с докладами. Данная технология повышает чувство ответственности, формирует навыки самодисциплины и самоконтроля, столь необходимые для успешного обучения в виртуальном образовательном пространстве [12].

Продолжая мысль о необходимости в электронном обучении реализовывать все *компоненты* единого педагогического процесса, отметим, что интерес к изучаемому материалу можно постоянно поддерживать лишь в том случае, если преподаватель делает акцент на реализации *мотивационно-потребностного компонента*, который, практически, не был актуализирован из-за отсутствия вербального общения в формате offline-обучения. Работа над лекциями и практическими занятиями не приносила радости открытия знаний, была утомительной и не отвечала на вопросы: «Зачем учить?», «Где пригодится материал?», «Какие опорные понятия будут использоваться в последующих темах», «может ли стать изученное средством развития личности?». Таким образом, не была в достаточной мере реализована воспитательная задача процесса обучения. Преподаватель не смог в полной мере использовать содержание своего предмета как средства развития личности студента.

Так как 2021/2022–2022/2023 учебные годы проходили в режиме аудиторного обучения, мы смогли провести исследования, позволившие сделать вывод о более успешном функционировании системы цифрового, электронного обучения. Изучение теоретических основ электронного обучения и обобщение практического опыта работы

в виртуальной образовательной среде способствовали как преподавателям, так и студентам повысить уровень освоения специфики виртуального образовательного пространства, в том числе и за счет повышения уровня информационной культуры в целом.

Студентам-биологам был задан ряд вопросов, позволяющих определить их отношение к цифровым технологиям в образовании. Так, на вопрос «Что вы понимаете под цифровыми технологиями?», большинство респондентов давали ответы близкие к понятию «цифровые технологии» как способу организации учебного процесса, который предполагает овладение технологией сбора, хранения, обработки и поиска информации в электронном виде. На вопрос «Как часто используют студенты печатные издания, учебники и учебные пособия, а также лекции, прочитанные преподавателем в режиме аудиторного проведения занятий?» 80% опрошенных отвечали, что пользуются, как правило, электронными учебниками и материалами, взятыми из электронных образовательных платформ. Только 10% используют учебник печатного формата по химии и зоологии, 3% читают учебник по педагогике. На вопрос «Какие приемы работы с учебными текстами, взятыми из интернета вы владеете?» 85% опрошенных отметили умение структурировать материал, выделять главное, делать выводы, составлять микроконспект изложенного в интернете материала, также разбивать информацию на блоки, обобщать ее и систематизировать. Все респонденты отмечали, что не могут не пользоваться интернет-источниками более одних суток, 40% из них не могут обходиться без смартфона больше одного часа. Только 3 человека из 30 опрошенных отметили, что могут не пользоваться интернет-источниками неделю и более. К занятиям данные респонденты готовятся с помощью печатных изданий и лекционных материалов. Интересно, что все респонденты, за исключением двух человек, относят себя к поколению Z по следующим признакам: не могут обойтись без смартфона более нескольких часов, 80% уделяют социальным сетям больше времени, чем учебе. Характеризуя себя как представителей поколения Z, большинство опрошенных отмечали свободу взглядов, толерантность, самостоятельность мышления, приверженность своим взглядам, некоторый отход от ценностей 2%, большую свободу в проявлении своей индивидуальности. Отвечая на вопрос «Как студенты понимают информационную культуру?», 75% отмечали, что к ней относится этическое поведение в социальных сетях, умение отличать правду от лжи, навыки предотвращения появления вирусов в виртуальной среде.

Резюмируя вышесказанное, отметим еще раз, что процесс трансформации дидактических категорий в цифровой образовательной среде будет способствовать личному и профессиональному росту ее субъектов при соблюдении следующих условий:

- В начале учебного года, когда есть возможность организации процесса обучения в аудиторном режиме, необходимо разъяснить и студентам, и преподавателям их права и обязанности работы на электронных платформах. При этом важно сделать акцент не только на процессуальных, но и содержательных аспектах, что позволит обеспечить информационную безопасность при работе в виртуальном пространстве.

- Важно как можно раньше включить студентов в самоуправляемую познавательную деятельность, которая позволит им приобрести качества самодисциплины и самоорганизованности.

- Для того чтобы преподаватель в условиях электронного обучения по-прежнему оставался ключевой фигурой в организации учебного процесса, необходимо увеличить возможности для использования широкого спектра электронных ресурсов, предоставить преподавателю методические рекомендации по их применению, постоянно оказывая ему тьюторскую поддержку.

- Необходимо знакомить преподавателя с передовым опытом применения информационных технологий, обеспечивая возможности для роста профессиональных информационных компетенций.

- Необходимо побуждать студентов к созданию электронного портфолио, который помогал бы преподавателю усилить индивидуализацию электронного обучения и оказывать помощь в преодолении трудностей при выполнении разноуровневых (репродуктивных, творческих) заданий.

Заключение. Виртуальная среда является неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса.

Процесс взаимопроникновения и взаимообогащения классической и цифровой дидактик будет побуждать субъектов (обучающихся) создавать свой уникальный образовательный маршрут при условии: сочетания offline- и online-обучения; включения студентов в самоуправляемую познавательную деятельность в реальном формате обучения; использования задачно-заданиевой технологии обучения; усиления внимания к реализации принципов гуманизации и личностного подхода, которые помогут обеспечить тьюторскую поддержку в виртуальной образовательной среде как преподавателей, так и студентов.

Литература

1. Решетников, О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда / О.В. Решетников // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 58–72.
2. Машкина, В.А. Развитие дидактики Я.А. Коменского в условиях адаптивного дистанционного обучения / В.А. Машкина, О.Т. Романов, М.Н. Машкин // Педагогика. – 2014. – № 10. – С. 17–25.
3. Асадуллин, Р.М. Субъектное развитие студентов в условиях цифровизации образования / Р.М. Асадуллин // Педагогика. – 2021. – № 3. – С. 20–30.
4. Милевич, О.А. О возможных последствиях реализации концепции цифрового профессионального обучения / О.А. Милевич // Педагогика. – 2021. – № 7. – С. 20–30.
5. Байбародова, Л.В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования / Л.В. Байбародова, Н.В. Тамарская // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 22–32.
6. Подуфалов, Н.Д. О взаимосвязи реального и виртуального / Н.Д. Подуфалов // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 5–17.
7. Пирменова, Л.М. Цифровое образование: ожидание, возможности, риски / Л.М. Пирменова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 28–37.
8. Певзнер, М.Н. Цифровая трансформация образовательного процесса: риски и угрозы / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.К. Долина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 291–295.
9. Подуфалов, Н.Д. К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования / Н.Д. Подуфалов // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 5–17.
10. Дьяченко, Л.С. Задание как средство включения в проектно-преобразующую деятельность / Л.С. Дьяченко, Н.А. Ракова // Наука – образованию, производству экономике: материалы 73-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 11 марта 2021 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 290–292
11. Дьяченко, Л.С. К проблеме формирования дидактики электронного обучения / Л.С. Дьяченко, А.А. Воронова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 75-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 3 марта 2023 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – С. 328–331.
12. Дьяченко, Л.С. От творчества преподавателя – к творчеству студента / Л.С. Дьяченко // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы междунар. конгресса, Витебск, 22–27 сент. 2014 г.: в 2 т. / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М.Н. Певзнер. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. – 324 с.

2.10. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТУРИСТИЧЕСКИЕ МАРШРУТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО НАРОДНОГО ИСКУССТВА И ФОЛЬКЛОРА В ВЕЛИКОМ НОВГОРОДЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Ю. Тимонина, С.И. Анисимова

г. Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Авторы раскрывают значение образовательных туристических маршрутов для иностранных школьников с точки зрения развития их культурной идентичности, ассимиляции, языковой и культурной адаптации, гармонизации межнациональных отношений и отношений между людьми, показывают педагогические возможности образовательных туристических маршрутов на основе ознакомления с традиционной русской культурой и фольклором Новгородской земли, предлагают варианты тематических маршрутов по изучению былин новгородского цикла, ремесел и промыслов новгородской земли.

Ключевые слова: русское народное искусство, фольклор, туристические маршруты, иностранные школьники, традиции.

Введение. Тема изучения русского народного искусства и фольклора очень важна как для российских обучающихся, так и для иностранных школьников. Благодаря образовательным туристическим маршрутам обучающийся может получить новые знания и полезный опыт, познакомиться с местом пребывания, осмотреть достопримечательности, узнать обычаи и культуру местного населения. Образовательные поездки позволят ребятам почтительнее относиться друг к другу, ценить и уважать традиции, культуру и обычаи всех стран, расширить познавательные интересы и представления о разнообразии культур народов мира.

Кроме посещающих город детских и юношеских иностранных туристических групп, есть и другие категории школьников, которым могут быть интересны туристические маршруты по изучению русского народного искусства и фольклора [1]. В новгородские школы зачисляются немало детей из других стран, особенно ближнего зарубежья. Согласно официальной статистике в 2022 году в Великий Новгород въехали 2,5 тысячи иностранных граждан, семьи из Таджикистана, Украины, Узбекистана, Армении, Беларуси, из республик ДНР и ЛНР. В Новгородском регионе действует государственная программа по оказанию содействия добровольному переселению в РФ соотечественников, которые проживают за рубежом, на 2019–2025 годы. В связи с этим остро встают вопросы культурной идентичности, ассимиляции, языковой и культурной адаптации, гармонизации межнациональных отношений и отношений между людьми. Иностранцам и иноязычным школьникам очень тяжело влиться в классный коллектив, поэтому педагогам необходимо делать для этого все необходимое. Для того чтобы ребята смогли приобщиться к культуре того региона, который выбрали для временного или постоянного проживания их семьи, необходимо проводить знакомство с Новгородским краем, его традициями, искусством и фольклором. Один из эффективных путей решения возникающих задач – образовательные туристические маршруты для школьников.

«Под образовательными туристическими маршрутами понимаются туристские поездки, экскурсии с целью образования, удовлетворения любознательности и других познавательных интересов» [2]. «Данный вид туризма способствует формированию образовательной мобильности, навыков самообразования. Сфера образовательного туризма охватывает все виды обучения и просвещения, кото-

рые осуществляются вне прежнего постоянного места жительства» [3]. Приобщение обучающихся к истокам русской народной культуры – наиболее важная задача в современной педагогике, которая в свою очередь позволяет развивать в ребенке художественно-эстетические, патриотические, нравственные и физические навыки. Всем обучающимся необходимо знать историю места проживания, его традиции и культуру, фольклор и промыслы, чтобы чувствовать себя частью этой местности, ощущать гордость за свою страну. Для реализации этих целей и задач необходимо комплексное использование всех средств образовательного и культурного пространства города.

Поэтому следует рассмотреть основные места, которые можно посетить и возможные темы маршрутов. Также необходимо, чтобы ребята прикасались к предметам русского быта, примеряли русские народные костюмы, пробовали блюда русской кухни, участвовали в фольклорных праздниках, обучались на мастер-классах новгородским ремеслам и промыслам. Многими психологами был сделан вывод, что человек большую часть информации воспринимает как зрительно, так и с помощью тактильных ощущений, следовательно, яркие, эмоционально окрашенные предметы древнерусского быта являются более легкими для усвоения и запоминания материалом, кроме того, они просты в изготовлении и освоении.

Средневековый Великий Новгород был известен и за пределами Руси, так как здесь находились посольства Швеции и Германии, а также проходил один из торговых путей «из варяг в греки». Именно здесь, под правительством Рюрика, зародилась русская государственность. Сюда многие приезжают, чтобы увидеть Новгородский кремль, собор Святой Софии, музей русского народного зодчества в Витославицах, окунуться в фольклорные произведения, в которых был описан древний Новгород.

Материал и методы. Авторы данной работы использовали такие научные методы, как анализ литературы и моделирование, а также проектирование образовательных маршрутов.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим несколько возможных вариантов образовательных туристических маршрутов, связанных с фольклором Новгородской земли. Например, туристический маршрут «Новгород былинный. Земля Садко». Его нужно начинать со знакомства с Новгородского детинца – это комплекс сооружений, заложенный в XI столетии. Кремль на данный момент состоит из 9 башен, согласно былинным текстам, Садко входит в город со стороны Спасской башни, где предает поклон от Волги древнему Волхову и Ильмень озеру. Недалеко от Владычной палаты расположился храм Святой Софии Премудрости Божьей XI века – самая старая каменная постройка, сохранившаяся до наших дней. Храм является настоящей энциклопедией новгородской истории эпохи Средневековья. Согласно былинке и летописным сводам Садко участвовал в постройке этого величественного храма. Другая, к сожалению, не сохранившаяся церковь Бориса и Глеба (церковь Миколы Можайского) Новгородского Детинца возвращает нас к легендам о Садко, точнее к его реальному прототипу – купцу Сотко Сытинычу. Возможно проведение квеста с поиском церквей, построенных былинным и летописным Сотко Сытинычем на карте Детинца, фонтана с изображением Садко и Волховы. Продолжением этого образовательного маршрута может быть посещение Центра музыкальных древностей, где иностранные школьники могут послушать звучание новгородских гуслей и узнать о музыкальных традициях Древнего Новгорода. Там же возможно заказать мастер-класс по изготовлению простейших

фольклорных шумовых музыкальных инструментов и исполнить с детьми несложную музыкальную импровизацию. В центре «Диалог» организовать и посетить с иностранными школьниками выставку древних настольных игр, поиграть в них (согласно одному из текстов былин Садко плыл на шахматной доске). Питание организовать по типу трапезы – братчины в одной из трапезных Новгородских храмов, где школьники могут узнать о том, что такое братчина, кто такие сытине и сыто, кто такой Микола Можайский и какие места, и чудеса в Великом Новгороде связаны с этим святым. Возможно посещение открытой лекции в университете о рыбах и подводном мире Волхова и озера Ильмень с интерактивными играми. Возможен мастер-класс по изготовлению макетов или моделей судов новгородского типа (челны однодеревки, набойные ладьи, шитики, заморские ладьи, соймы, насады, ушкуи, лайбы, парусные бусы). Аналогично можно выстроить не менее интересные и интерактивные образовательные маршруты и по другим былинным текстам Новгородского цикла. В ходе прохождения такого двух-, трехдневного маршрута возможно предлагать детям небольшие самостоятельные исследовательские проекты по сравнению текстов былин, одежды былинных героев, уклада и быта былинного времени и т.п. [4].

Возможен образовательный туристический маршрут «Плотницкое искусство новгородских строителей». Следует обратить внимание ребят на русские народные сооружения – избы, где жили Новгородские крестьяне. Именно поэтому школьникам следует переместиться в музей деревянного зодчества. Витославицы – это небольшая деревня в 4-х километрах от Великого Новгорода, которая находится близ озера Мячино и главной рекой города – Волховом. В этом старинном уголке, очень похожем на иллюстрацию к русским народным сказкам, собраны памятники русского деревянного зодчества XIV–XIX веков, разысканные и свезенные сюда из многих деревень новгородской земли. Искусство строить именно из дерева на этой земле уходит корнями в глубокую древность и имеет богатые традиции. Великий Новгород был популярен творениями рук народных мастеров и плотников, чьи имена история, к сожалению, не сохранила. В нашем крае, богатом различными лесами, дерево являлось самым простым и доступным материалом, в строительстве местные мастера в основном использовали сосны и ели, реже дуб и деревья лиственных пород. В рамках этого образовательного маршрута уместен мастер-класс резьбы по дереву в Центре народного творчества, исследовательские проекты по символике древнерусского деревянного кружева. Лекционный материал, квесты и игры по дендрологии Великого Новгорода. Посещение дендрологического парка в Опеченском посаде с пикником на природе.

Отдельный туристический маршрут можно посвятить русской березе, рассказать о празднике Святой Троицы, познакомить с Троицкими обычаями и обрядами, фольклорными хороводными песнями, обратить внимание детей на различные сувениры из бересты, ведь именно она применялась в различных областях. В древнем Новгороде до XVI века береста заменяла бумагу, из нее делали предметы русского быта: коробка, солонки, лукошки и игрушки для детей, берестяные листы использовались для большей влагонепроницаемости на крышах домов, также береста служила каркасом при изготовлении женского головного убора. Сельские музыканты делали из берестяных полос звонкоголосые рожки. Бересту использовали и в медицинских целях, а именно как стерильные пластыри. В рамках этого туристического маршрута возможно посещение студии «Нов-

городская береста», дома народного творчества, проведение мастер-классов по плетению из бересты [5].

Еще один образовательный туристический маршрут может быть посвящен Новгородской письменности. Музей древнерусской письменности, мастер-класс по написанию берестяных грамот и использованию цер, посещение памятника мальчику Онфиму, Новгородского музея заповедника, мастер-класс по оформлению древнерусских рукописных книг, ознакомление с церковно-славянской азбукой (раскрашивание и рисование букв), знакомство с тайнами тератологических орнаментов рукописных книг, посещение монастырей, где развивались традиции летописания.

Там же обучающихся необходимо познакомить с русским народным костюмом древнего Новгорода. Одежда сельского и городского населения преимущественно была сделана самостоятельно, поэтому и тут возможно проведение мастер-классов, часть из них предлагает Новгородский музей заповедник, Центр народного творчества, часть может быть организована силами университета. Особое место в гардеробе новгородцев занимал пояс. Он мог даже передаваться по наследству. Это не совсем обычный пояс в привычном нам представлении. Он заменял карманы. Все нужные предметы – ключи, писало, гребень, кресало, нож, ложку, кошелек – носили на поясе. Зимой новгородцы надевали теплые натуральные изделия. Обувь была исключительно кожаной, а головные уборы являлись важным атрибутом любого костюма.

Обучающимся следует рассказать и о Новгородских ремеслах и промыслах, ведь их у нас приличное количество. Рассмотрим некоторые из них.

Лоскутное шитье – хорошо забытое, старое ремесло. Изделия из различных небольших лоскутков ткани были очень популярны. В такой технике шили коврики, одеяла и покрывала. Их использовали не только по назначению, но и украшали интерьер деревенского домика. Швейные изделия собирались мастерицей из тех кусочков, которые имелись дома. Не важно было происхождение и тип ткани, ведь все они сшивались во едино, и в результате получалось что-то не только нужное и полезное, но и оригинальное и красивое. Суть данного вида искусства новгородских рукодельниц можно заметить в этих строчках:

*Когда, устав от суеты,
От каждодневной маяты,
Сажусь я ткани разбирать,
С души своей печаль снимать,
Я воплощаю в жизнь мечту...*

Крестецкая строчка – это один из уникальных видов русской народной вышивки. Крупные формы были всегда окружены россыпью мелких ободков и «паучков», которые составляли единый декоративный орнамент. Данный вид искусства берет свои начала в Крестецком крае Новгородской губернии конца XVIII – начала XIX века. На развитие данного вида промысла было оказано влияние Екатерининского тракта, соединяющего Петербург и Москву. Состоятельные путешественники часто раскупали кружевные скатерти, занавески и покрывала с красивой прозрачной вышивкой. В результате творческих поисков мастериц в крестецкой строчке образо-

валось несколько основных видов – это тарлата, рассыпной гипюр, мыльный пузырь, «старинный гипюр», «вологодское стекло», мережки разных рисунков.

Также одним из традиционных ремесел новгородских мастериц была *вышивка*. Шитьем занимались повсюду, ведь холст, нитки и игла были в каждом доме. Русская народная вышивка имеет яркий национальный характер, крестьянки украшали женские и мужские рубахи, передники, головные уборы, платки, верхнюю одежду из сукна или овчины, рукавицы, детскую одежду, полотенца, скатерти, покрывала, подзоры и многое другое. Самыми распространенными были техники двустороннего шва, строчки, креста, тамбура. Мотивы вышитых узоров отличаются разнообразием, это орнаментальные, реже – сюжетные композиции. При вышивке двусторонними швами, строчкой и крестом получались характерные геометрические орнаменты, в которых преобладали мотивы ромба, розетки, креста. Иногда встречались зооморфные изображения с мотивом птицы или коня, а также различные травяные растения.

Интересен и *гончарный новгородский промысел*, и *новгородские изразцы*. Особое место занимают народные росписи русского севера. Обучение ремеслам и промыслам может проходить с обучением простейшим музыкальным фольклорным произведениям Великого Новгорода, с привлечением пословиц, поговорок, сказок с упоминанием изучаемого вида ремесла. Ознакомление с ним можно начинать на основе археологических экспонатов.

Справиться с языковым барьером могли бы помочь аудиогиды на языках туристов и мигрантов или студенты-волонтеры, владеющие двумя и более языками.

Заключение. Таким образом, фольклорно-этнографические образовательные маршруты будут не только важнейшей образовательной формой для иностранных и местных школьников, но и окажут влияние на формирование мировоззрения, нравственных, патриотических, моральных, эстетических и этических представлений обучающихся. В сознании обучающихся необходимо выработать представление о новых для них предметах и явлениях другой культуры с помощью наглядных и интерактивных экскурсий, квестов, мастер-классов, вовлечения в фольклорные живые традиции города, обучения песне и танцу, игре на народных инструментах. Ведь именно такая форма подачи материала расширяет культурный кругозор обучающихся, знакомит с русским духовным наследием и культурой, благодаря чему у иностранных школьников формируется культуроведческая компетенция и достигается понимание того языка, на котором говорит местное население.

Литература

1. Коваленко, В.И. Фольклорно-этнографическая экспедиция как средство профессиональной подготовки студентов народно-хоровой специализации [Электронный ресурс] / В.И. Коваленко, С.Н. Горбачёва. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/folklorno-etnograficheskaya-ekspeditsiya-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-studentov-narodno-horovoy-spetsializatsii>.
2. Зорин, И.В. Энциклопедия туризма / И.В. Зорин, В.А. Квартальнов. – М., 2003. – С. 267.
3. Колесникова, И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М., 2003. – С. 159–160.
4. Фольклор Новгородской области: история и современность / сост. О.С. Бердяева. – Издательский дом «Стратегия», 2005. – С. 352.
5. Королькова, И.В. Экспедиционные и научные исследования календарного фольклора Новгородской области: результаты и перспективы [Электронный ресурс] / И.В. Королькова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspeditsionnye-i-nauchnye-issledovaniya-kalendarnogo-folklor-a-novgorodskoy-oblasti-rezultaty-i-perspektivy/viewer>.

2.11. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ВНУТРЕННЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

И.А. Ушанова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматриваются особенности внутренней интернационализации университетов, а также её содержательные изменения с учетом современных условий. Автор исследует потенциал проектной деятельности студентов для реализации внутренней интернационализации при формальном и неформальном обучении. В качестве пилотного исследования был проведен опрос среди участников пяти проектных команд. Для работы были отобраны проекты с межкультурной и социальной тематикой. Результаты опроса показали развитие саморефлексии и межкультурной осознанности участников проектов, а также выявили перспективы для дальнейшего исследования. Проекты с межкультурной направленностью способствуют адаптации иностранных студентов и развитию межкультурной эмпатии у российских студентов. Проектная работа может служить площадкой для непосредственного осуществления межкультурного взаимодействия, что открывает новые возможности для внутренней интернационализации.

Ключевые слова: внутренняя интернационализация, проектное обучение, проектная деятельность студентов.

Введение. Понятие «внутренняя» или «домашняя интернационализация» с начала 2000-х годов рассматривается в работах известных теоретиков интернационализации высшего образования J. Knight [1], B. Leask [2], E. Jones, J. Beelen [3], H. de Wit [4]. Основу внутренней интернационализации зарубежные и российские ученые видят, прежде всего, в интернационализации образовательных программ, включая интернационализацию учебных дисциплин, преподавание на английском языке для местных и иностранных студентов, реализацию совместных образовательных программ и т.д. При этом J. Beelen и E. Jones уточняют, что внутренняя интернационализация представляет собой «скорее набор инструментов и мероприятий “на дому”, направленных на развитие международных и межкультурных компетенций у всех обучающихся» [3, p. 64]. Определяя внутреннюю интернационализацию как «целенаправленную интеграцию международных и межкультурных аспектов в формальные и неформальные учебные программы для всех учащихся в домашней образовательной среде», J. Beelen и E. Jones обращают внимание на несколько аспектов данного процесса: необходимость вовлечения всех студентов в процесс интернационализации, возможность его выхода за пределы формального обучения в университете и необходимость подключения межкультурного обучения в местном сообществе [3, с. 69]. Такое понимание внутренней интернационализации приобрело особое значение в период коронавирусных ограничений, когда международная академическая мобильность была приостановлена.

Пандемия коронавируса и геополитические события последних лет подвигли исследователей к переосмыслению роли интернационализации образования в целом. В своих публикациях, вышедших в свет в 2020–2023 гг., Hans de Wit неоднократно подчеркивает, что интернационализация не является самоцелью и не должна «служить интересам небольшой элитной группы мобильных студентов, а должна быть адресована всем студентам и преподавателям и, таким образом, углублять их социальную функцию» [4, iv]. Рассматривая будущее интернационализации в пост-пандемийный период, H. de Wit и Ph. Altbach рекомендуют реду-

цировать физическую академическую мобильность и уделять больше внимания внутренней интернационализации учебных программ [5, с. 17].

Всё чаще на первый план в научных дискуссиях выходит возрастающая роль социальной функции университетов и ее взаимосвязь с интернационализацией. Так, E. Jones, B. Leask, U. Brandenburg, H. de Wit поддерживают идею о том, что для будущего развития университетов стратегические подходы к их взаимодействию с местными и международными сообществами должны быть интегрированы как в стратегию их интернационализации, так и в реализацию третьей миссии. Взаимосвязь между третьей миссией университетов, институциональной социальной ответственностью и интернационализацией принесет вузам и обществу множество преимуществ [6, с. 12]. Среди рекомендаций для осуществления такого взаимодействия в рамках внутренней интернационализации можно выделить следующие:

- предоставление студентам возможности активно участвовать в обучении в местных общественных организациях и предприятиях, имеющих межкультурную или международную миссию/ориентацию;

- поддержка взаимосвязи между межкультурным/международным сервисным обучением (service learning) и участием сообщества на протяжении всего обучения студентов, а также требование к студентам использовать предоставленные возможности [6, с. 13].

Сервисное обучение (service learning), распространенное за рубежом, представляет собой форму обучения, которая связывает предметное обучение с общественной деятельностью, то есть социальная активность обучающихся встраивается в содержание образовательных программ. При помощи сервисного обучения решаются две важные задачи: расширяются социальные компетенции обучающихся и апробируются на практике знания, полученные на занятиях. Содержательно сервисное обучение близко социальным трекам проектно-ориентированного обучения. Проектно-ориентированные модели обучения уже несколько лет внедряются в российских вузах. Поэтому целью данного исследования является изучение потенциала проектной деятельности для реализации внутренней интернационализации в современных условиях.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели был проведен анализ проектной деятельности, реализуемой в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого. Проектно-ориентированное обучение с 2020 года встроено в образовательный процесс НовГУ. Студенты всех направлений с первого курса вовлечены в проектную деятельность в рамках учебных дисциплин «Основы проектной деятельности» и «Проектный практикум». Пилотное исследование проводится на примере пяти студенческих проектов с межкультурной тематикой, реализуемых в НовГУ в осеннем и весеннем семестрах 2022/2023 учебного года. Три из них посвящены непосредственно адаптации иностранных студентов, в двух оставшихся поставлены более широкие культурные и информационно-просветительские задачи. Общее количество участников проектов – 37. Большинство участников (90%) – студенты направления подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», 37,8% – студенты 2 курса, 62,2% – студенты 3 курса. При последующем анализе результатов исследования следует учитывать тот факт, что у студентов-лингвистов уже сформированы базовые языковая и межкультурная компетенции. Автор исследования является наставником данных команд, что позволяет наблюдать рефлексию студентов, анализировать их вовлеченность в проект, выполнение поставленных задач и оценивать результаты.

Для решения задач данного исследования в мае 2023 среди участников проектов был проведен пилотный опрос. Анкета содержала 12 закрытых и открытых вопросов. В пилотном исследовании приняли участие члены всех проектных команд. Разработанная анкета призвана дать ответы на следующие проблемные вопросы:

– Какие мягкие навыки (soft skills) формируются у студентов в рамках реализации проектов с межкультурной тематикой?

– Способствует ли проектная деятельность укреплению социальной функции университета в межкультурном контексте?

– Может ли проектная деятельность межкультурной и социальной направленности быть формой внутренней интернационализации?

Результаты и их обсуждение. Стратегии внутренней интернационализации на примере международной деятельности НовГУ уже неоднократно были в фокусе исследователей. Так, опрос, проведенный в 2021 году с целью изучения виртуальной мобильности как формы внутренней интернационализации, выявил потребность студентов в межкультурных мероприятиях в рамках учебной и внеучебной деятельности и подтвердил их эффективность для развития межкультурной осознанности [7, с. 472].

Результаты опроса 2023 года свидетельствуют о хорошо развитой языковой компетенции участников проектов. Все опрошенные владеют минимум одним языком (английским), в качестве второго иностранного языка лидирует немецкий 46%, 38% владеют французским, 23% отметили так же знание третьего иностранного языка. Однако, несмотря на знание иностранных языков, вовлеченность студентов в международную деятельность остается весьма незначительной. Помимо участия в проекте у 38% опрошенных не было иного опыта в международной сфере. Такие виды академической мобильности, как стажировки и обучение за рубежом были исключены для данных студентов из-за пандемийных ограничений и санкционных действий. Лишь 10% респондентов отметили свое участие в зарубежных международных зимних летних или зимних школах. Наиболее распространенным (46%) стал ответ об участии респондентов в международных конференциях, семинарах, мастер-классах и круглых столах, проводимых в России.

Осознание недостаточности межкультурного общения проявилось и в мотивации студентов при выборе проекта. Мотивами к участию в проекте с межкультурной составляющей для большинства респондентов стали: возможность развить языковую компетенцию (53,8%), возможность развить навыки межкультурной коммуникации в академической среде (30,7%), интерес к культуре и языку иностранных студентов (30,7%).

Направленность своих проектов студенты обозначили как «адаптацию иностранных студентов» (76%), «интеграцию российских и иностранных студентов» (7%), «информационно-просветительскую деятельность» (23%). Таким образом, все пять проектов сочетают в себе как межкультурную, так и социальную составляющую.

В рамках проекта 54% опрошенных удалось лично пообщаться с представителями иных культур (в том числе и онлайн). На постоянной основе продолжили свое общение 15% респондентов. Проектные задачи остальных студентов состояли в переводе (30%) и поиске информации на иностранных языках (15%), что соответствует их направлению обучения.

Рефлексия, которая является обязательной составляющей проектной работы, позволила студентам сделать выводы по итогам своего участия в проектах. Свою межкультурную коммуникацию 46% респондентов оценили положительно:

«коммуникативные цели достигнуты», а 15% опрошенных признали, что коммуникация не была успешной.

В качестве причин неудачной коммуникации 23% респондентов называют недостаточный уровень владения русским или английским языком иностранного партнера по коммуникации, 15% – культурные различия, 7% – отсутствие заинтересованности в общении со стороны иностранного партнера по коммуникации.

Общение с представителями иных культур в рамках проекта помогло 69% респондентов избавиться от некоторых культурных стереотипов, но при этом 15% опрошенных признают, что их культурные стереотипы усилились.

На вопрос «Как повлияло участие в проекте с межкультурной составляющей на Вас и Вашу профессиональную деятельность (если Вы уже работаете)?» респонденты дали следующие ответы (множественный выбор):

- «улучшило мои навыки межкультурной коммуникации» – 53,8%;
- «обогастило мои общекультурные знания и расширило профессиональные компетенции» – 38%;
- «помогло мне осознать пробелы в знаниях и недостаток компетенций» – 38%;
- «улучшило знание иностранного языка» – 31%;
- «никак не повлияло» – 3%.

Несмотря на то, что 85% опрошенных участвуют в проектах с межкультурной направленностью уже три семестра, а 15% – два семестра, все респонденты подтвердили свое намерение продолжить участие в подобных проектах межкультурной направленности в следующем семестре.

Результаты пилотного опроса свидетельствуют о развитии межкультурной осознанности студентов благодаря участию в проектах с межкультурной тематикой. Кроме того, с помощью проектной деятельности студенты осваивают такие компетенции, которые позволят им в дальнейшем «самостоятельно планировать свой индивидуальный маршрут, видеть и осмысливать направления компетентностного роста и саморазвития, гибко адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности» [8, с. 113].

Проведенный анализ результатов опроса показал также и проблемные зоны, а именно недостаточную вовлеченность студентов в международные мероприятия на институциональном уровне.

Заключение. Результаты пилотного исследования показывают преимущества проектной деятельности студентов в межкультурном контексте. Прежде всего, проектная деятельность, включающая в себя аудиторную и внеаудиторную работу, способствует адаптации иностранных студентов и развитию межкультурной эмпатии у российских студентов. Проектная работа может служить площадкой для непосредственного осуществления межкультурного взаимодействия. Внеаудиторная деятельность в рамках межкультурной проектной работы включает в себя также взаимодействие с заинтересованными представителями местных сообществ, что соответствует социальной функции университета.

Проведенное пилотное исследование подтверждает предположение о том, что проектная деятельность может стать формой внутренней интернационализации. Однако необходимо принять во внимание, что респондентами в данном исследовании выступили будущие переводчики, которые изначально заинтересованы в развитии языковой компетенции и нацелены на межкультурное взаимодействие. Поэтому для получения более репрезентативных результатов следует привлечь к дальнейшим исследованиям студентов других направлений обучения, а также экспертов и внешних заказчиков проектов. Внутренняя интернационали-

зация будет успешной в том случае, когда все студенты могут воспользоваться этой возможностью.

Литература

1. Knight, J. Internationalization of higher education: New directions, new challenges / J. Knight. – Paris: IAU, 2006. – 172 p.
2. Leask, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students / B. Leask // Journal of Studies in International Education. – 2009. – 13(2). – P. 205–221.
3. Beelen, J. Redefining Internationalization at Home / J. Beelen, E. Jones // The European Higher Education Area. – 2015. – P. 59–72, DOI:10.1007/978-3-319-20877-0_5.
4. de Wit, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach / H. de Wit // Journal of International Students. – 2020. – 10(1). – P. i-iv. URL: <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893> (дата обращения: 10.05.2023).
5. de Wit, H. International Higher Education for the Future: Major Crises and Post-Pandemic Challenges / H. de Wit, Ph. Altbach // Change The Magazine of Higher Learning. – 2023. – 55(1). – P. 17–23, DOI:10.1080/00091383.2023.2151799.
6. Jones, E. Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society / E. Jones // Journal of Studies in International Education Online First (4). – 2021. P. 1–18, DOI:10.1177/10283153211031679.
7. Ushanova, I. Intercultural Awareness in Times of Virtual Students Mobility / I. Ushanova, K. Vossmler // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpsBS) International Scientific Conference «PERISHABLE AND ETERNAL: Mythologies and Social Technologies of Digital Civilization-2021» (PERAET 2021). – 2021. Vol.120. p. 466-473, DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.03.62 (дата обращения: 08.05.2023).
8. Данейкин, Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе / Ю.В. Данейкин, О.Е. Калинин, Н.Г. Федотова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 8/9. – С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (дата обращения: 08.05.2023).

2.12. НОВЫЕ ВЕКТОРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И «НОВЫЕ» ЯЗЫКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.С. Иванова, С.О. Князева

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В условиях изменяющейся геополитической обстановки особую значимость приобретает поиск и развитие новых векторов международного сотрудничества, в том числе и в сфере высшего образования. Налаживание новых связей с зарубежными университетами способствует повышению как рейтинга самого учебного заведения, так и профессионального уровня его кадрового состава. Все эти факторы побуждают представителей академического сообщества переключиться на новые направления развития международной деятельности. Важной составляющей такого «переключения» является изучение «нового» языка, культуры страны, с которой планируется развитие сотрудничества. Данная статья посвящена исследованию готовности и стремления студентов НовГУ участвовать в новых направлениях международного взаимодействия.

Ключевые слова: международное сотрудничество, международные отношения, международная коммуникация, иностранный язык, партнерство.

Введение. В современном мире одну из ведущих ролей в сфере образования играет международное сотрудничество, которое, несомненно, повышает уровень подготовки профессиональных кадров и качество обучения в вузе.

Если обратить внимание на развитие международной деятельности НовГУ, то можно заметить, что за последние годы она осуществлялось по следующим направлениям: сотрудничество с зарубежными партнерами на договорной основе; экспорт образовательных услуг; развитие академической мобильности; реализация совместных образовательных программ; проектно-грантовая деятельность; деятельность международных центров НовГУ; проведение международных мероприятий [1].

Однако в связи со сложившейся ситуацией на мировой арене векторы международного сотрудничества изменились. Теперь ведущими направлениями межкультурной коммуникации университета стали научно-образовательные центры из стран Центральной Азии и Ближнего зарубежья. Стоит заметить, что при этом взаимодействие с другими партнерами из таких дружественных стран, как Индия и Китай не прекращалось.

Мы можем сделать предположение, что из-за изменившихся геополитических условий и столь резкой смены векторов международного сотрудничества, связанных с ними, студенты Новгородского госуниверситета могут быть недостаточно готовы к переменам. Это и стало предметом нашего исследования.

Актуальность статьи заключается в необходимости освоения преподавателями и студентами новых векторов международного сотрудничества и формирования у них готовности к изучению новых языков и культур.

Именно поэтому *целью* нашего исследования является: проанализировать мнения студентов об их готовности или отказе осваивать непривычные направления сотрудничества между странами.

При изучении уже имеющихся работ по данной проблематике мы обнаружили, что большинство исследований посвящены анализу уровня осведомленности и участия российских студентов в международном сотрудничестве с университетами других стран, а также рассмотрению интереса иностранных студентов к обучению и стажировке в российских вузах [2]. В ряде работ были представлены различные варианты решения политических и экономических задач, связанных с повышением качества образовательной миграции для привлечения иностранных студентов [3], а также была рассмотрена активно развивающаяся тенденция студенческой мобильности в мире [4].

Мы учитывали то, что такая характеристика, как личная заинтересованность студентов в переключении на «новые» языки обучения в целях развития изменившихся направлений международного сотрудничества, мало изучена. Поэтому наше исследование было направлено на поиск ответов на следующие проблемные вопросы: вызывает ли у студентов беспокойство смена уже устоявшихся партнерских отношений между вузами, готовы ли они в данной ситуации устанавливать новые взаимоотношения, осуществлять новую коммуникацию, изучать новые языки?

Материал и методы. В исследовании принимали участие студенты 1–3-х курсов НовГУ. В нем использовался метод опроса в формате анкетирования на тему: «Отношение к международной деятельности университета и к изучению “нового” иностранного языка». В исследовании принимали участие 37 респондентов. Также использовались теоретические методы: анализ научной литературы, сравнение, обобщение и эмпирические методы – наблюдение и опрос в форме анкетирования.

Результаты и их обсуждение. В первую очередь, мы поинтересовались у респондентов, как они понимают термин «международное сотрудничество». Исходя

из ответов, выявили две классификации по объединяющему признаку: *взаимодействие* и *сотрудничество*. Под понятием «взаимодействие» опрошенные студенты подразумевают: отношения между странами в какой-либо сфере и взаимоотношение народов между собой. Также под понятием «сотрудничество» они предполагают обмен ресурсами, взаимопомощь, экономические отношения (импорт, экспорт товаров), общую деятельность (проекты, создание совместного продукта).

Мы спросили у студентов, какой иностранный язык они изучали как основной. 70,3% опрошенных ответили – «английский», остальные 29,7% – «немецкий». Такие языки, как французский и китайский, не названы вовсе. Исходя из результатов, можно заметить, что английский преобладает над немецким. Возможно, это связано с тем, что английский язык является самым популярным языком среди изучающих.

На вопрос, хотели бы респонденты выучить еще один иностранный язык, 11,5% дали отрицательный ответ, а 88,5% положительный. Парадоксально, лидирующую позицию занял французский язык (27%), а за ним испанский язык (24,3%). Как считают студенты, испанский язык является вторым самым популярным языком в мире после английского. Кроме того, он легок для изучения русскоговорящим людям, так как звуковое произношение испанских слов схоже с русской лексикой. Исходя из этого, можем предположить, что студенты в качестве второго иностранного языка охотно выбирали бы именно его. Французский язык привлекает респондентов красивым звучанием и некоторой схожестью с английским и немецким языками, которые студенты изучали как первый иностранный язык, исходя из данных ранее ответов. Третью позицию занимает китайский язык. Респонденты хотят изучать китайский язык из-за появления всё больше возможностей и программ обучения в Китае или же из-за интересных и выгодных предложений в профессиональной сфере. Стоит заметить, что некоторые студенты (8,1%) выбрали в качестве нового для них иностранного языка изучение иврита. Виктория Раз предполагает, что «этот язык привлекает людей из-за его древности. Кроме того, всё больше требуются переводчики делового и литературного жанра со знанием иврита» и вполне вероятно, что респонденты собираются его учить с целью профессиональной деятельности [5]. Равное и наименьшее количество процентов набрали такие языки, как корейский и японский (5,4%). Этот выбор может быть связан с популярностью на сегодняшний день корейской и японской культуры. К японскому языку проявляют интерес из-за желания понимать японские аниме и манга, слушать в оригинале и понимать музыку, смотреть японские фильмы. Многие люди заинтересовались изучением корейского языка благодаря корейской дораме и поп-музыке [6].

На вопрос о целеполагании изучения иностранного языка мы получили следующие ответы: лидирующую позицию занимает вариант ответа «для учёбы и расширения кругозора» (67,6%), вторую позицию занимает «путешествие» (59,5%). Мы можем предположить, что ответ «для учёбы и расширения кругозора» стал самым популярным в результате необходимости респондентам знания иностранного языка для профессионального развития и личностного роста. Равное количество респондентов ответило, что они считают изучаемый язык красивым и интересным и учат его с целью общения с людьми из других стран (54,1%), отмечая, что «невозможно выучить иностранный язык и говорить на нём в совершенстве без разговорной практики».

Мы хотим обратить внимание на факты, получившие удивительно минимальный отклик респондентов (2,7%): они ответили, что изучают иностранный язык

с целью чтения книг и просмотра фильмов в оригинале, также изучают его в связи с необходимостью для будущей карьеры. Можем предположить, что такое малое процентное количество респондентов выбрало данную категорию ответов из-за отсутствия интереса к чтению книг и просмотру фильмов в оригинале, так как выше-названные виды деятельности требуют большого количества времени и сил. Стоит отметить, что 13,5% респондентов заявило, что им не нравится изучать иностранный язык, однако приходится из-за наличия данного предмета в университете.

Следует подчеркнуть, что такие оценки, как: «вовсе не сложно» и «очень сложно» набрали одинаковое количество процентов (2,7%). Лишь 18,9% студентов ответили, что изучение нового иностранного языка дается в целом легко, но иногда возникают трудности. Интересно заметить, что 40,5% респондентов призналось, что у них есть значительные трудности в изучении нового иностранного языка. Ключевыми причинами сложности изучения нового языка являются: отсутствие мотивации и желания его изучать; непроработанная методология преподавания данного языка; невольное «смешивание» знаний студентом раннее изучаемого иностранного языка и нового; недостаточное количество времени для изучения языка; наличие грамматических, интонационных и других особенностей в языке.

Любой выбор языка основывается на интересе студента к нему. Кроме того, возможно респонденты выбрали этот новый для них язык с целью дальнейшего профессионального и личностного развития.

На вопрос о мотивах изучения нового иностранного языка, студенты дали следующие ответы. Лидирующие и почти равные по количеству процентов позиции занимают такие ответы, как: «учёба и расширение кругозора» (62,2%) и «привлекательность языка» (64,9%). Следующим актуальным ответом стало «общение с носителями данного языка» (48,6%). Интересный факт: 37,8% респондентов хотели бы выучить новый для них иностранный язык с целью переезда в другую страну, где говорят на данном языке. Можем предположить, что причинами такого выбора ответа могло послужить: желание пожить в другой стране ради интереса, погрузиться в местную культуру; желание работать в той стране из-за высокой заработной платы или из-за новых возможностей для профессионального роста; наличие лучших условий для жизни, по мнению студента; наличие семьи в стране изучаемого языка. Также был зафиксирован интересный ответ, в котором респондент указал, что причиной изучения нового иностранного языка является наличие родителя-иностранца, который говорит на данном языке.

Стоит заметить, что при отсутствии актуальности изучаемого ранее языка большинство респондентов (78,4%) отдало предпочтение продолжить его изучение. Это может быть связано с: привязанностью и любовью к данному языку; нежеланием забрасывать изучение; необходимостью владения данным иностранным языком по тем или иным причинам. 21,6% студентов заявило, что, скорее всего, переключатся на изучение более актуального языка. Возможно, в данном случае студенты хотят сделать акцент на тот язык, который сможет практически помочь в будущем и пригодится для достижения своих целей.

Мы предложили респондентам спроецировать ситуацию, что ранее изучаемый иностранный язык был исключен из перечня предметов в университете, и поинтересовались, сложно ли им будет «переключиться» на изучение нового иностранного языка. Примерно треть опрошенных (37,8%) ответила, что для них не составит труда начать изучение нового иностранного языка. Почти такое же количество респондентов (35,2%) дало нейтральный ответ. 27% студентов ответили, что им будет достаточно сложно «переключиться» с изучения одного ино-

странного языка на другой. Причинами являлись: «нехватка времени для изучения нового иностранного языка; отсутствие определённой методики изучения; неприятие нового языка».

При отсутствии возможности очного погружения в международное сотрудничество, 43,2% студентов изъявило желание участвовать в онлайн-конференциях. Стоит отметить, что значительное число студентов (32,4%) сомневаются в желательности такого формата общения. Остальные респонденты, а именно 24,3%, заявили, что не хотят участвовать в международных конференциях. Причинами отказа могут быть: боязнь публичных выступлений на иностранном языке; отсутствие интереса к научной деятельности; предпочтение очного погружения в международное сотрудничество.

Заключение. Проведенное исследование показало, что в основном студенты изучают иностранный язык не только из-за его привлекательности, но и для учебы, расширения кругозора, для общения с носителями данного иностранного языка, для путешествия и других целей. Кроме того, большая часть респондентов предпочтет продолжать изучать ранее выбранный иностранный язык, даже если он станет неактуальным и невостребованным. Почти 50% опрошенных заявило, что с удовольствием приняли бы участие в международной онлайн-конференции, если не было бы возможности погрузиться очно в международное сотрудничество. Но несмотря на то, что значительная часть студентов проявляет интерес к международному сотрудничеству НовГУ и к изучению иностранного языка, большинство респондентов заявляет, что изучение иностранного языка дается им с трудом, а «переключиться» с изучения одного иностранного языка на другой (например, вследствие исключения первого из перечня предметов университета), будет затруднительно больше, чем для половины студентов. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что большинство студентов НовГУ не готово перестраиваться на новые ориентиры международного взаимодействия и не готово к смене изучения иностранного языка.

Литература

1. Международная деятельность в НовГУ // Портал Новгородского государственного университета URL: <https://portal.novsu.ru/international/activity/> (дата обращения: 07.05.2023).
2. Хорунжий, М.Г. Студенты в международном сотрудничестве университета / М.Г. Хорунжий // Вестн. Герценовского ун-та. – 2008. – № 8. – С. 22–24.
3. Скоробогатова, В.И. Вызовы государственного правового регулирования образовательной миграции в изменившихся геополитических условиях / В.И. Скоробогатова // Совершенствование профессиональных навыков и компетенций в управлении международной деятельностью российских университетов: национальные интересы и региональное развитие. – М.: Изд. Центр РИОР, 2022. – С. 22–33.
4. Семенов, Д.Н. Международная студенческая мобильность и привлекательность стран мира для иностранных студентов / Д.Н. Семенов // Совершенствование профессиональных навыков и компетенций в управлении международной деятельностью российских университетов: национальные интересы и региональное развитие. – М.: Изд. Центр РИОР, 2022. – С. 33–44.
5. Страны, в которых говорят на иврите | ИВРИТА - Иврит онлайн // Онлайн-школа иврита «Эврика» – запишитесь на обучение языку по низкой цене URL: <https://ivrika.ru/v-kakoj-stranegovoryat-na-ivrite/> (дата обращения: 10.05.2023).
6. Почему стоит изучать корейский язык? // Полезные статьи по изучению иностранных языков URL: <https://masterlang.ru/pochemu-stoit-izuchat-koreyskiy-yazik/> (дата обращения: 10.05.2023).

2.13. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Р.В. Загорулько, В.В. Тетерина
Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова
А.А. Фоменко
Минск, БГУ

Реферат. Рассматривается сущность и специфика социокультурного развития субъектов образовательного процесса в современных условиях на примере высшей школы. Выявление данной специфики проводится с учетом мировых социокультурных тенденций, определяющих направления развития образования.

В контексте социокультурного развития субъектов образовательного процесса проведен анализ действующего нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности в высшей школе, реализации компетентностного подхода в образовании. Выявлены предпосылки и условия образовательного процесса для социокультурного развития его субъектов, а также актуализируемые задачи и возможные варианты их решения.

Значимое место уделено диалоговому взаимодействию субъектов образовательного процесса как одному из наиболее эффективных в социокультурном развитии личности.

Ключевые слова: развитие, социокультурное развитие личности, образовательный процесс, субъекты образовательного процесса, универсальные компетенции, диалоговое взаимодействие.

Введение. Социокультурное развитие субъектов образовательного процесса – это один из важнейших аспектов образования, который характеризует изменения в ценностных ориентациях, социальных нормах, культурных кодах, коммуникативных практиках и творческом потенциале участников образования. Оно во многом определяет качество и эффективность образования как социального института и как личностного ресурса.

Под субъектами образовательного процесса мы понимаем тех акторов, которые принимают участие в образовании и влияют на его результаты. Субъекты образовательного процесса могут быть индивидуальными или коллективными. Индивидуальные субъекты – это преподаватели, студенты, родители. Коллективные субъекты образовательного процесса – это учебные группы, классы, факультеты, кафедры, университеты.

Образовательный процесс может быть определен как специально организованное, целенаправленное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач [1, с. 62]. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах образовательного процесса, влияющих на его ход и результаты.

Развитие субъектов образовательного процесса осуществляется в их целостной жизнедеятельности, но наиболее интенсивно может происходить в ходе образовательного процесса при соответствующей научно-методической его инструментровке.

Цель исследования: выявление особенностей и условий эффективности социокультурного развития субъектов образовательного процесса при получении высшего образования в современных условиях.

Актуальность темы исследования обусловлена динамикой социальных изменений в современном обществе, которые требуют адаптации и инновации в образовательной сфере, сложность и многообразие субъектов образовательного

процесса (преподавателей, студентов, родителей), которые имеют различные интересы, потребности, мотивации, цели и ожидания от образования.

Материал и методы. Материалом послужили философские, психолого-педагогические научные работы отечественных и российских ученых, нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в высшей школе, результаты магистерских работ, выполненных на кафедре педагогики и образовательного менеджмента.

Применялись методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительного и категориального, контекстного, структурного, функционального), логические методы, а также методы изучения и обобщения педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Развитие личности как объективный процесс последовательных взаимосвязанных количественных и качественных изменений происходит на протяжении всей жизни. Важнейшей его составляющей является социокультурное развитие личности, развитие человека как современника определенной эпохи, процесс вхождения личности в контекст культуры и социума, освоение общечеловеческих и национальных ценностей, социальных норм, характерных для данного общества, самоопределение и выстраивание своей жизненной траектории [2–4].

Оптимальным механизмом и действенным способом передачи обучающимся социального опыта: знаний о мире и способах деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, другим людям и себе – является образование. Решение образовательных задач происходит в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса по освоению содержания образования.

Особенности и условия эффективного социокультурного развития прослежены нами с учетом последовательности компонентов структуры образовательного процесса: целевого, содержательного, организационно-деятельностного, управленческого, мотивационно-стимулирующего, контрольно-оценочного, корректировочного.

Динамика социокультурного развития субъектов образовательного процесса неразрывно связана с происходящими изменениями в сфере образования. Утверждена обновленная редакция Кодекса Республики Беларусь об образовании [5]. При определении основных терминов уточнено понятие образования. Теперь это не только обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося, но и так же профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов, формирование компетенций определенного объема и сложности.

Следует заметить, что в новой редакции кодекса компетентностный подход выделен и в целевой составляющей, и в основных требованиях к организации образовательного процесса. Происходит аугментация перехода на компетентностную модель обучающегося в сфере высшего образования, упрочение связи с современным рынком труда и социокультурой [6, с. 72].

Утвержден и введен в действие Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации» (взамен ОКРБ 011-2009). Данный документ разработан с учетом Международной стандартной классификации образования (МСКО) и национальных особенностей. Квалификации образования и рынка труда (ориентация на виды экономической деятельности

в Беларуси) соотнесены с Национальной системой квалификаций. Обновленный классификатор соразмерен новой модели высшего (общего, углубленного и специального) образования. Выполнено обновление и укрупнение перечня специальностей, исключено дублирование. Для ориентирования установлены перекодировочные таблицы соответствия специальностей по ОКРБ 011-2022 специальностям (направлениям специальностей, специализациям) по ОКРБ 011-2009. В настоящее время осуществляется переход к обновленным образовательным стандартам и учебным планам, определяющим образовательный процесс [7].

Целевой компонент образовательного процесса в образовательных стандартах выражен в требованиях к результатам освоения содержания образовательной программы на языке компетенций. В их состав включены универсальные, базовые профессиональные и специализированные компетенции. Универсальные компетенции являются общими для всех направлений подготовки, не зависят от получаемой специальности и квалификации и выражают требования к выпускнику соответствующего уровня высшего образования в области общекультурных и социально-личностных качеств. Универсальным компетенциям в стандартах высшего образования предшествовали общекультурные (ФГОС ВО РФ), академические и социально-личностные (ОСВО РБ) компетенции.

Предложенный А.В. Хуторским термин «общекультурная компетенция» включал «познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир...» [8, с. 115] и отражал вхождение личности в контекст культуры, освоение ее ценностей и самоопределение в ней, т.е. собственно культурное развитие.

В процессе дальнейшей разработки компетентного подхода структура и содержание общекультурных компетенций обогатились способностью ориентирования в информационном пространстве и социуме, культурой межнационального взаимодействия, способностью к самоорганизации и самообразованию и др.

Достаточно явно выражено изменение направленности данной группы компетенций с освоения ценностей культуры на ценности самосоздания, саморегуляции личности, непрерывного образования.

Универсальные компетенции представляют учебный потенциал развития личности и необходимые социальные умения для конструктивного взаимодействия в различных сферах. Перечень универсальных компетенций, предлагаемых стандартами высшего образования, различен. Наиболее перспективным (востребованным), на наш взгляд, может быть вариант разработки основных категорий универсальных компетенций ассоциацией Российских университетов с использованием международного опыта проекта TUNING, который включает: системное и критическое мышление; разработку и реализацию проектов; командную работу и лидерство; коммуникацию; межкультурное взаимодействие; самоорганизацию и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) [9].

Приобретаемые в вузе профессиональные знания являются необходимыми, но недостаточными для эффективной профессиональной деятельности, требуют углубления, обновления, что могут обеспечить универсальные компетенции (soft skills).

В содержательном плане образовательного процесса весомый вклад в формирование рассматриваемых компетенций вносят дисциплины социально-гуманитарного цикла: история белорусской государственности, философия, культурология, социальная психология и др. Их изучение способствует развитию критического мышления, умений анализа прошлого и настоящего, ориентационной

системы координат в социокультурном пространстве и приобретению опыта самореализации и взаимодействия с другими людьми. Вместе с тем свой вклад в развитие универсальных компетенций вносят большинство дисциплин учебного плана при использовании соответствующих образовательных технологий (технологии сотрудничества, работа в группах, технологии интерактивного взаимодействия, кейс-технологии и др.). Развитие вариативного обучения, возможность выбора обучающимися осознанной, лично-значимой индивидуальной образовательной траектории повышает мотивацию и уровень развития компетенций.

Образовательный процесс – это прежде всего взаимодействие субъектов образования. Взаимодействие предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения, приводит к количественным и качественным изменениям в образовательном процессе и личностных характеристиках его участников

Социокультурное взаимодействие педагогов и обучающихся – это процесс обмена информацией, знаниями, опытом, эмоциями, ценностями между участниками образования на основе общих правил, норм, символов. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса способствует формированию социальной связности, культурной интеграции, личностному и профессиональному росту участников образования.

Исходя из отношений участников взаимодействия к интересам друг друга, осознаваемой общей цели совместной деятельности, субъектности позиций по отношению друг к другу, выделяют такие типы взаимодействия, как сотрудничество, диалог, соглашение, опека, подавление, индифферентность, конфронтация.

Значительным потенциалом обладает диалоговое взаимодействие. При этом диалог – это не только обмен высказываниями (вопросами, ответами) или коммуникация с обратной связью, это субъект-субъектное отношение, принятие Другого, взаимопонимание с сохранением своего мнения, своей культуры, возможностью развития процессов совместного познания, координации действий [10, с. 34].

Для взаимодействий в образовательном процессе характерна асимметричность, ведущая роль преподавателя. Вместе с тем равновесность позиций субъектов может стать основой межпоколенного диалога – взаимодействия представителей разных поколений, в котором на основе взаимообогащения, взаиморазвития создается совместное знание, происходит социализация обеих сторон. Диалогичность – показатель социокультурного развития личности, группы и социума.

Социокультурное развитие субъектов образовательного процесса имеет как объективный, так и субъективный аспекты. Объективный аспект связан с измерением и оценкой социокультурного развития субъектов образовательного процесса по определенным критериям и показателям. Субъективный аспект обусловлен осознанием и оценкой социокультурного развития субъектов образовательного процесса ими самими и другими участниками образования.

В плане критериев и показателей социокультурного развития личности могут выступать материалы проекта TUNING, в которых каждая категория универсальной компетенции подлежит декомпозиции на основные структурные элементы – индикаторы компетенций. Последние отражают деятельностную составляющую компетенции. Например, системное и критическое мышление: анализ проблемы/задачи; анализ информации; поиск информации и работа с источниками; анализ контекста/решения и аргументация; анализ принимаемых решений и т.д. Для оценки уровня владения компетенцией рекомендованы дескрипторы – демонстрируемые проявления ее.

Заключение. Сущность социокультурного развития субъектов образовательного процесса заключается в том, что оно является результатом и условием данного вида развития субъектов образовательного процесса в образовательной среде. Социокультурное развитие субъектов образовательного процесса предполагает изменение их социальных и культурных характеристик, а также их влияние на изменение образовательной среды.

Наличие универсальных компетенций в перечне ожидаемых результатов образовательного процесса в высшей школе во многом решает задачи социокультурного развития его субъектов. К условиям эффективности данного процесса следует отнести: расширение и дифференциация образовательных потребностей и возможностей, реализация деятельностного подхода, субъектная позиция обучающихся, развитие диалогичности личности и диалогическое взаимодействие субъектов, обучение в ситуациях неопределенности, решение не только профессиональных, но и социальных задач.

Литература

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 576 с.
2. Бережная, Т.В. Социокультурное развитие как феномен [Электронный ресурс] / Т.В. Бережная, Н.П. Сулимова. – Режим доступа: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/4591/1/makarenko_2014_04.pdf. – Дата доступа: 10.05.2023.
3. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
4. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 512 с.
6. Загорюлько, Р.В. Формальное и неформальное образование: учеб.-метод. комплекс / Р.В. Загорюлько. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2012. – 93 с.
7. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
8. Макаров, А.В. Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт: учеб. пособие / А.В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2019. – 252 с.
9. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: монография / под науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.
10. Коваленко, Д.А. Диалог поколений как путь к взаимопониманию и сотрудничеству / Д.А. Коваленко, Р.В. Загорюлько // Идеи М.М. Бахтина и проблема гуманизации образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. учащихся и студенческой молодежи, посвящ. 115-летию со дня рождения М.М. Бахтина, Витебск, 1–3 апр. 2010 г. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – С. 34–35.

Г Л А В А 3 ПЕДАГОГ В МИРЕ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: РИСКИ И УГРОЗЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

И.А. Донина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

К.Р. Хачатурова

Санкт-Петербург, ГБОУ школа № 129;

Москва, Московский психолого-социальный университет

Реферат. Работа посвящена анализу актуальных проблем, связанных с переходом современной школы на цифровые образовательные стандарты. При этом выделены принципы и требования, закрепленные в нормативных документах сферы образования, изучены особенности развития современного общества и сферы образования в эпоху цифровизации, приведены описания ключевых аспектов разработки и реализации компонентов цифровой образовательной среды учебного учреждения.

Особое внимание уделено оценке рисков и угроз, связанных с переходом школы на цифровые образовательные технологии. При этом приводятся как данные научных исследований, так и показатели эмпирической оценки современной ситуации в указанной сфере.

Проблема исследования освещена с позиций видения современного состояния цифровой трансформации образовательной среды школы разными участниками образовательного процесса: школьниками, педагогами и родителями учеников. При этом выявленные проблемы носят схожий характер и оцениваются в примерно равном соотношении всеми категориями респондентов.

Ключевые слова: цифровая трансформация образовательной среды школы, цифровая дидактика, риски и угрозы цифровизации образования, информационно-коммуникативные технологии, компетенции, дифференциация образования, системно-деятельностный подход.

Введение. Жизнь современного общества характеризуется активными процессами цифровизации и информатизации, затронувшими все сферы деятельности человека. Цифровое общество требует иного мышления, иных технологий. В связи с чем в сфере образования происходят значительные трансформации, связанные с необходимостью преобразования образовательной среды. Федеральные образовательные стандарты, образовательные программы, государственные и локальные нормативные документы содержат требования к внедрению в образовательный процесс современных инновационных технологий, созданию и использованию цифровых образовательных ресурсов [1].

На сегодняшний день в сфере педагогики, социологии, психологии, дидактики существует целый ряд исследований, посвященных возможностям цифрового пространства и цифровых технологий в формировании нового мышления и воспитания успешной, эффективной личности. Дистанционные методы, онлайн-программы и курсы способствуют существенному расширению арсенала образовательных средств, позволяя реализовывать компетентностный, системно-деятельностный подходы, дифференциацию обучения и иные принципы новой педагогики [2].

Между тем, переход на новые технологии, методы и средства, принципы и концепции образования сопряжен с целым рядом противоречий, сложностей и проблем как дидактического, методологического, так и технического, технологического, психологического характера. Необходимость глубокого исследования данных проблем привело к созданию отдельной науки – цифровой дидактики, под которой понимается педагогическая отрасль, изучающая процесс обучения с использованием цифровых технологий и мультимедийных средств. Цифровая дидактика предполагает развитие новых форм обучения и форматов организации учебного процесса, разработку методологии реализации современных педагогических технологий в условиях цифровой образовательной среды. Однако современные педагоги, работающие в условиях перехода с традиционных на инновационные технологии и методы обучения, оказываются перед проблемой практического воплощения рекомендаций и требований цифровой дидактики в общеобразовательную школу, где часто не хватает технического оснащения, специалистов в области IT-сферы, способных обеспечить бесперебойность цифрового образования и т.д. [3].

В связи с этим особую актуальность приобретает выявление основных рисков, угроз и проблем создания цифровой образовательной среды школы и поиск способов их эффективного решения.

Целью нашего исследования стало выявление рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса в современной общеобразовательной школе.

Для реализации данной цели были поставлены задачи:

Изучить научную литературу по теме, выявить основные тенденции в описании рисков и угроз создания цифрового образовательного пространства в школе.

Провести эмпирическое исследование образовательной среды современной школы на предмет выявления основных рисков и угроз цифровизации образовательного процесса.

Определить перспективы минимизации рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса в современной общеобразовательной школе.

Материал и методы. Методами исследования стали:

- теоретический анализ научной литературы;
- эмпирическое исследование образовательной среды (опрос, анкетирование, SWOT-анализ).

Результаты и их обсуждение. Анализ современных научных исследований по проблемам цифровой трансформации образовательного процесса показал, что в научных кругах выделяют 4 основные группы рисков и угроз цифровой трансформации образовательного процесса в современной общеобразовательной школе:

1. Риски, связанные с компетентностью педагогов, владением ими современными цифровыми технологиями, умением организовывать образовательный процесс в новом формате.

2. Недостаточная дифференцированность подходов к личности ребенка нового поколения, попытки педагогов подвести всех детей под определенные стандарты и использовать стандартные методы их воспитания без учета возрастных и психологических особенностей.

3. Сложности с реализацией воспитательной и развивающей функций образования в цифровом формате, а также – с оценкой личностных и метапредметных результатов, компетенций и универсальных учебных действий, регламентированных во ФГОСах в качестве основных ориентиров.

4. Проблемы, связанные с реализацией коммуникативного развития, обеспечения эмоциональности межличностного общения и социализации школьников [4].

Указанные риски имеют общий характер, актуальный для большинства современных образовательных учреждений. Между тем существует также ряд частных угроз, связанных с обеспечением защиты персональных данных, объективности оценивания, рисками дезинформации и интернет-мошенничества, снижения мотивации учения, формированием искаженных представлений о значимости образования и саморазвития в современном обществе.

Для изучения особенностей проявления данных и иных угроз нами было проведено анкетирование среди учащихся и родителей, опрос педагогов общеобразовательных школ по вопросам внедрения цифровой образовательной среды и трудностей, рисков и угроз, связанных с этим процессом.

В исследовании приняли участие 100 школьников – обучающихся средней и старшей школы, 150 родителей и 80 педагогов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга.

По результатам анализа анкет было выявлено, что наибольшую проблему, характеризующую цифровую трансформацию образовательного процесса в современной общеобразовательной школе, представляет отсутствие у учителей, проработавших много лет в традиционной образовательной системе, цифровых навыков, опыта и компетенции в сфере информационно-коммуникативных технологий (74%).

Значительные риски обеспечения качества образования в цифровой среде связаны с нагрузками на преподавателей при проверке заданий, выполненных в онлайн-режиме и обеспечения объективности такого оценивания (48%).

Еще одним риском в сфере цифровизации образования является обеспечение равного доступа к информационно-коммуникативным технологиям, техническим средствам и цифровым ресурсам для всех учащихся (39%). Данный аспект связан не только с отсутствием материально-технического обеспечения, но и с различным уровнем цифровой компетенции школьников, необходимостью сопровождения процесса использования цифровых ресурсов для некоторых учеников.

Снижение уровня мотивации и отсутствие объективного контроля за самостоятельностью выполнения заданий в цифровом формате также составляют достаточно высокий риск, связанный с цифровой трансформацией образовательного пространства (37%).

Опрос учащихся и их родителей в целом подтвердил распределение рисков, выделенных педагогами (рис.)

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выявленные риски и угрозы, в целом, соответствуют описанным в научной литературе. Что обуславливает необходимость разработки стратегий и методов предотвращения и минимизации данных угроз.

В качестве основных направлений снижения рисков и угроз в процессе цифровизации образования большинство исследователей называют:

- разработку единой методологии реализации цифрового образования;
- создание единой образовательной платформы с возможностью выхода в интернет из школы, с телефона и других персональных устройств;
- разработка памяток и проведение мастер-классов по формированию цифровой грамотности школьников;
- активизация проектной деятельности, использование веб-квестов, развивающих игр и иных, интересных школьникам форматов обучения;
- разработка системы воспитательных мероприятий с использованием цифровых технологий;

- наличие системы обучения и переквалификации педагогов, повышения уровня владения разработкой и реализации компонентов цифровой образовательной среды [5].

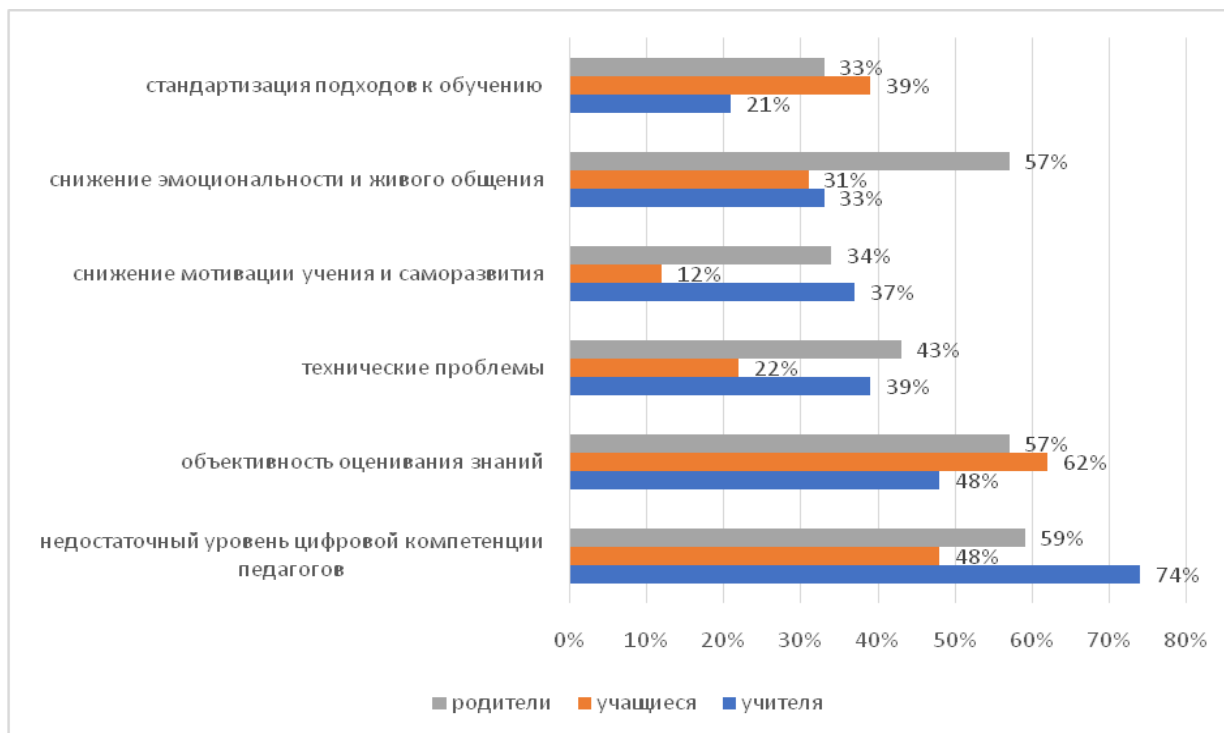


Рисунок – Распределение рисков и угроз цифровой трансформации образовательной среды школы по результатам опроса педагогов, учащихся и родителей

Реализация этих и других рекомендаций в процессе модернизации образовательной среды школы позволит сделать переход на новые, цифровые, стандарты образования более комфортным и эффективным, поможет снизить возникающие риски и угрозы снижения качества обучения и воспитания, поскольку формирование условий, стимулирующих человека к творческому поиску, принятию нестандартных и эффективных решений, критическому мышлению, – вот суть современного образования [6].

Заключение. В рамках проведенного исследования была проанализирована научная литература и проведено эмпирическое исследование проблем, связанных с внедрением в современную школу цифровых технологий. При этом было отмечено, что цифровизация современной школы является обязательным и неизбежным процессом, обладающим целым рядом преимуществ и перспектив в формировании успешной, компетентной личности учащегося.

В то же время исследователи выделяют ряд проблем, рисков и угроз, связанных с переходным периодом внедрения в традиционную школу цифровых образовательных технологий и трансформацией образовательно-воспитательной среды.

Большинство авторов делают упор на наличии рисков, обусловленных невозможностью быстрой и качественной переориентации учителей, работающих в традиционных форматах обучения, на новые цифровые стандарты. Вместе с тем отмечаются также угрозы и риски, связанные с техническим, методологическим обеспечением, учетом личностных качеств, обеспечением эмоционального, коммуникативного развития и социализации школьников.

Таким образом, данная проблема обладает высокой актуальностью и требует более глубокого, разностороннего рассмотрения и проведения ряда социологических, методологических, психологических исследований.

Литература

1. Гамбеева, Ю.Н. Цифровая трансформация современного образовательного процесса / Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина // Изв. ВГПУ. – 2020. – № 5(148). – С. 35–43.
2. Певзнер, М.Н. Цифровая трансформация образовательного процесса: риски и угрозы / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Дони́на // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 292–295.
3. Шаповалова, О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор / О.Н. Шаповалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 49–54; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2419>.
4. Лодде, О.А. Актуальные проблемы цифровой трансформации образовательной среды / О.А. Лодде // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31137>.
5. Андрюхина, Л.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андрюхина [и др.] // Образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 116–148.
6. Meta-Disciplinarity as a Factor of Success of a Modern Person: A Productive Approach / K.R. Khachaturova, R.M. Sherayzina, M.V. Alexandrova, I.A. Donina // Advances in economics, business and management research (AEBMR), Veliky Novgorod, 07–08 декабря 2021 года. – Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. – P. 216–222. – DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.031.

3.2. АНАЛИЗ ЦИФРОВОГО НЕРАВЕНСТВА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.В. Матвеев

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается проблема цифрового неравенства в системе современного российского образования. Из результатов исследований следует, что к уже известному перечню механизмов образовательного неравенства необходимо отнести и цифровое неравенство, которое вносит самостоятельный вклад в воспроизводство неравенства. Выделены три уровня цифрового неравенства, которые проявляются как в общеобразовательных школах, так и в системе профессионального образования. Показано, что существенный дополнительный вклад в цифровое неравенство вносит региональный фактор, для преодоления негативного эффекта которого усилий системы образования явно будет недостаточно. Автор придерживается точки зрения, что цифровое неравенство в российском образовании имеет тенденцию к углублению, хотя его нельзя считать сформированным навсегда. Несомненно, что возможное снижение остроты цифрового неравенства должно найти отражение в научных дискуссиях и ведомственных документах, отражающих тематику цифрового неравенства в сфере образования.

Ключевые слова: цифровое неравенство в образовании, цифровизация, ИТ-технологии, механизмы неравенства.

Введение. Начиная с середины 60-х годов XX века, тема социального неравенства стала одной из ключевых в проблематике социологии образования. За прошедшие десятилетия актуальность изучения взаимосвязи образования и неравенства не снизилась, а наоборот, остаётся одной из популярных тем как

в науке, так и в общественном мнении [1, с. 21]. Во многом такая актуальность связана с тем, что исследователи ещё не дали аргументированного ответа на вопрос: образование укрепляет или сглаживает систему социального неравенства? Нельзя не признать, что до последнего времени различные мыслители продолжают делать акцент на образовании либо как на инструменте социальной справедливости, либо как на средстве закрепления социальных различий [2, с. 3].

Если теоретические представления о неравенстве в образовании до сих пор представляют собой поле для дискуссий, то более результативными были эмпирические исследования по выявлению механизмов неравенства в образовании. Исследователями такие механизмы понимаются достаточно широко и в основном определяются как устойчивые совокупности факторов образовательной среды, которые воспроизводят неравенство индивидов или групп в сфере образования [3, с. 39]. Знание о подобных механизмах даёт возможность понять, каким образом в рамках института образования макропроцесс неравенства «перетекает» в повседневную жизнь людей, т.е. как люди в повседневной жизни в системе образования реально воспроизводят социальное неравенство.

Перечень механизмов неравенства в образовании часто приводится в литературе по социологии образования [3, с. 39–42], поэтому автор лишь воспроизведет его без подробной характеристики. Это такие механизмы как: разведение учащихся по образовательным потокам (трекам); специфические отношения педагогов с учащимися из разных социальных классов, групп и слоёв; региональные и территориальные различия в системе образования; ценностное отношение родителей к учёбе своих детей; развитие языковых способностей учащихся.

Актуальны ли для современного российского образования описанные выше механизмы? Или же современная система российского образования в ситуации цифрового общества преодолела негативное воздействие данных механизмов, и они больше не влияют на рост образовательного неравенства? К сожалению, как показывает исследовательская практика последних лет, «старые» механизмы, влияющие на неравенство в образовании, не только сохраняются, но и в возрастающей степени влияют на образовательные шансы индивидов. Кроме того, в перечень традиционных механизмов образовательного неравенства надо добавить новый, а именно – цифровое неравенство.

Считается, что термин «цифровизация» был введен в широкое научное употребление американским специалистом Николасом Негропonte в 1995 году в работе «Жизнь в цифровом мире» [4, с. 3169], и с этого времени стали активизироваться исследования о влиянии цифровизации на все сферы жизни людей. Исследователи рассматривают цифровизацию как современный долговременный российский мегатренд, сутью которого является преобразование информации в цифровую форму [5, с. 108]. Отдельные исследователи даже считают, что, например, в недалёком будущем вузы потеряют роль центральных звеньев системы высшего образования, отдав её цифровым образовательным платформам, спектр продуктов которых может быть очень широк: от обычных обучающих курсов до образовательных продуктов в виде творческих работ [6, с. 9].

Применительно к теме неравенства, в конце XX века в научный обиход, наряду с термином цифровизация, прочно вошли термины «цифровое неравенство» и «цифровой разрыв», применяемые на сегодняшний день как синонимы. Цифровое неравенство (цифровой разрыв) понимаются как неравный доступ отдельных индивидов и социальных групп к цифровым технологиям и возможностям их применения [7, с. 161]. В изучении цифрового неравенства выделяют

три уровня. *На первом уровне* цифровое неравенство анализируется с позиций доступа или отсутствия доступа к Интернету и времени, проводимом в нём. *На втором уровне* цифровое неравенство анализируется в связи с тем, как отдельные индивиды или группы используют возможности, которые предоставляет выход в Сеть. *На третьем уровне* цифрового неравенства изучаются корреляции влияния информационно-коммуникационных технологий на жизненные и образовательные шансы индивидов. В системе образования речь идёт обо всех уровнях цифровой компетентности применительно к следующим социальным группам: 1) школьники и студенты; 2) учителя школ и преподаватели вузов; 3) менеджеры в сфере образования.

Говоря об исследованиях цифрового неравенства в образовании, можно отметить, что они в основном концентрируются вокруг следующих вопросов: существует ли цифровой разрыв в образовании? И если существует, то какие формы он принимает? Является ли цифровой разрыв в сфере образования источником снижения или усиления социальной поляризации? Ответы на указанные вопросы и являются целью данной статьи.

Материал и методы. Исследования образовательного неравенства в России ведутся с 60-х годов XX века. В советский период теоретические и эмпирические разработки были направлены на поиск доказательств роста равенства образовательных возможностей для всех групп и слоёв населения. За счёт массовизации среднего и высшего образования и отсутствия платы за обучение во многом эти идеи оказывались реализованными. Но уже в те годы исследователями были получены эмпирические материалы, показывавшие зависимость образовательных достижений индивидов от целого ряда факторов, особенно от социально-экономической характеристики их семей [8, с. 67–73].

Общепризнанно, что в современный период российской истории рост образовательного неравенства усилился кратно. В основном это было связано с таким фактором, как социально-экономическая дифференциация индивидов. И когда в обществе пошло ускоренными темпами внедрение информационно-коммуникационных технологий, то это породило в обществе уверенность в увеличении образовательных возможностей индивидов и снижении уровня образовательного неравенства [9, с. 76]. Однако за последние годы в целом ряде работ было показано, что, несмотря на применение цифровых технологий, не у всех представителей учащейся молодёжи есть возможности для получения качественного образования. Поэтому тема связи образовательного неравенства и применяемых в образовании ИТ-технологий не теряет в современной России своей актуальности.

Чтобы дать оценку остроты темы цифрового неравенства в образовании, автором был проведён вторичный анализ эмпирических данных, представленных в следующих наиболее показательных отечественных исследованиях.

1. Онлайн-опрос преподавателей вузов, проведённый в 2021 году в 75 вузах РФ с помощью социальных сетей (Facebook и др.), мессенджеров (WhatsApp и др.), электронной почты по теме «Оценка цифровой компетентности преподавателей российских вузов». Объём выборки – 286 человек.

2. Статистические данные двух мониторингов, характеризующих ИТ-инфраструктуру вузов Свердловской области за 2015–2020 гг. и за 2013–2020 гг. Количество вузов в рамках первого мониторинга – 63, в рамках второго – 19 вузов.

3. Всероссийский опрос студентов, проведённый в 2020 году по поручению Министерства образования и науки РФ с объёмом выборки 10018 студентов из 647 российских вузов, по теме использования вузами дистанционных технологий.

4. Опрос школьников и педагогов школ Приволжского федерального округа в 2019 году по теме «Медиакомпетентность школьника и педагога». Объём выборки составил – 500 школьников (7–11 классы) и 500 педагогов (работающие в 7–11 классах).

5. Панельное исследование «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП) с опросом учащихся из 210 российских школ в 42 регионах и репрезентативной по России выборкой объёмом 4893 респондента. Наряду с оценкой знаний учащихся в рамках мониторингов TIMSS и PISA сравнивались также следующие данные – образование родителей, их профессия и уровень семейного дохода; размер населенного пункта, в котором расположена школа; типы школ и их социально-экономическая композиция.

Результаты и их обсуждение. Внедрение цифровых технологий в образование требует от каждого из его участников владение широким спектром ИТ-навыков. Несомненно, что в силу возраста учащаяся молодёжь обладает более высоким уровнем компьютерной грамотности, чем люди из старших по возрасту групп, что и было подтверждено в 2019 году в опросе школьников и педагогов [10, с. 389]. Обработка результатов проекта позволила исследователям сделать вывод о цифровом разрыве двух поколений в системе образования – тех, кто учится и тех, кто обучает. Демонстрация учениками высоких показателей цифровой грамотности показывает обратную корреляцию с цифровой грамотностью и медиапотреблением у педагогов. Например, если среди школьников только 1% указали, что не применяют социальные сети и мессенджеры, то среди педагогов доля этой группы составляет 21%. Также исследователи делают вывод о том, что цифровой разрыв становится основой коммуникационного барьера, который затрудняет взаимодействие в образовательной среде.

Ещё один уровень проявления цифрового неравенства на уровне общеобразовательных школ – это территориальные различия. Гипотеза о наложении территориального фактора на цифровое неравенство подтверждается через характеристику территориальных сред, которые в научной литературе позиционируются как два типа сред под названием А («образовательный оазис») и Б («образовательная пустыня»). Эти среды различаются насыщением высокоскоростным Интернетом, более или менее продвинутым программным обеспечением, различным развитием сети мобильного доступа в технологии Wi-Fi и др. [11, с. 154].

В меньшей степени цифровой разрыв в ИТ-компетенциях характерен на уровне высшего образования, т.е. между педагогами и студентами вузов. Исследователи выявили, что большинство вузовских преподавателей имеют высокий уровень цифровых компетенций и демонстрируют высокую степень готовности к их использованию в учебной деятельности при обучении студентов профессиональным компетенциям [12, с. 33]. Вместе с тем если рассматривать ситуацию в разрезе территориального расположения вузов, то существует дифференциация вузов по уровню развития ИТ-инфраструктуры (например, программного обеспечения, доступа к Интернету, неоднородности пользовательских устройств, обеспеченности компьютерами и т.д.). Исследователями установлено, что часть вузов находят выход из данных проблем за счёт самостоятельного обеспечения преподавателями и студентами доступа к электронным контентам и услугам [13, с. 16]. Особенно это характерно для региональных вузов.

Непростой задачей для вузов оказался перевод большинства очных образовательных программ в онлайн-среду в условиях пандемии COVID-19. Если в самом начале перехода на онлайн-обучение ожидалось снижение неравенства, то реаль-

ная практика показала увеличение разрыва в образовательных результатах между студентами с различным социально-экономическим положением. Причём, наряду с индивидуальными различиями во владении ИТ-технологиями, неравенство стало проявляться как в технических ограничениях доступа к Интернету, так и в наличии нужной техники, и что особенно тревожно, в группах студентов, различающихся не только по уровню дохода, но и по типу поселения [9, с. 76–77]. Так, если в группах студентов с самыми низкими доходами доля студентов, имеющих только телефон для занятий онлайн, составляет 12%, то в группах высокодоходных студентов только 3% [9, с. 82]. Насколько подобная ситуация могла сказаться на результатах обучения, это остаётся за пределами исследований.

Заключение. Проблематика цифрового неравенства в образовании обсуждается в научном сообществе последние полтора десятилетия. В данной статье были рассмотрены различные аспекты этой новой формы образовательного неравенства. Несомненно, что передовые информационно-коммуникационные технологии дают возможность индивидам уникальные шансы изменить своё положение. Однако материалы современных исследований показывают, что доступ и владение цифровыми технологиями приводят к образовательному неравенству между отдельными социальными группами учащихся. Различия в оснащённости техническими средствами, уровень владения цифровыми технологиями сказываются на результатах обучения, приводят к появлению так называемых «уязвимых» групп, для которых характерна низкая степень владения информационными компетенциями.

Дополнительный вклад в цифровое неравенство в образовании вносят региональные и территориальные различия, что только усиливает степень дифференциации во владении ИКТ-навыками жителей регионов и отдельных поселений. И хотя в целом по стране разрыв между регионами-лидерами и регионами-аутсайдерами в области компьютерной грамотности учащейся молодёжи незначительный, но при сравнении отдельных регионов различия могут быть достаточно значимы.

Анализ цифровых компетенций учителей школ и преподавателей вузов показывает их высокую растущую вовлечённость в применение современных цифровых технологий в учебном процессе. Например, подавляющее большинство (90%) преподавателей вузов положительно относятся к использованию цифровых технологий в рамках преподавательской деятельности. Однако серьёзного осмысления требуют данные о том, что большинство учителей и преподавателей, говоря о недостатках онлайн-образования, во-первых, указывают на размывание границ личного и рабочего пространства, что приводит к нарушению баланса между работой и личной жизнью, и, во-вторых, поднимают вопросы, связанные с профессиональной социализацией обучаемых [6, с. 7], когда в рамках дистанционного обучения возникают сложности с выработкой и закреплением у учащихся профессиональных норм и ценностей.

Литература

1. Епихина, Ю.Б. Стратификационные исследования: между прошлым и будущим / Ю.Б. Епихина // Социологические исследования. – 2019. – № 2. – С. 20–25.
2. Шабашев, В.А. Тенденции цифрового равенства/неравенства в современном мире / В.А. Шабашев, Л.Н. Щербакова // Социологические исследования. – 2016. – № 9. – С. 3–12.
3. Осипов, А.М. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика / А.М. Осипов, Н.А. Матвеева // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 37–48.

4. Абрамова, М.А. Цифровизация образования в условиях цифрового неравенства / М.А. Абрамова, М. Фарника // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9, №4. – С. 3167–3175.
5. Добринская, Д.Е. Перспективы российского информационного общества: уровни цифрового разрыва / Д.Е. Добринская, Т.С. Мартыненко // Вестн. РУДН. Сер.: СОЦИОЛОГИЯ. – 2019. – Т. 19, № 1. – С. 108–120.
6. Устюжанина, Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестн. РЭУ им. Г.В. Плеханова. – 2018. – № 1(97). – С. 3–12.
7. Добринская, Д.Е. Возможно ли цифровое равенство? (О книге Я. Ван Дейка «Цифровой разрыв») / Д.Е. Добринская, Т.С. Мартыненко // Социологические исследования. – 2020. – № 10. – С. 158–164.
8. Матвеев, В.В. Многополярный мир от науки к практической реализации: состояние и перспективы развития / В.В. Матвеев // Сборник науч. ст. по итогам Междунар. межвузовской науч.-практ. конф., 24–25 марта 2023 г., Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во СПбЦСА, 2023. – 166 с.
9. Бекова, С.К. Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыт дистанционного обучения студентов / С.К. Бекова, Е.А. Тереньев, Н.Г. Малошонок // Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 74–89.
10. Ефанов, А.А. Уровень цифровой грамотности школьника и педагога: компаративистский анализ / А.А. Ефано, М.А. Буданова, Е.Н. Юдина // Вестн. РУДН. Сер.: СОЦИОЛОГИЯ. – 2020. – Т. 20, № 2. – С. 382–393.
11. Филиппова, А.Г. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора / А.Г. Филиппова, А.В. Высоцкая // Вестн. Ин-та социологии. – 2019. – № 10(4). – С. 150–163.
12. Масалова, Ю.А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов / Ю.А. Масалова // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 33–44.
13. Костина, С.Н. Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации? / С.Н. Костина // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 14–32.

3.3. ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧИМЫХ АСПЕКТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*П.И. Беляева, П.А. Березина
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

Реферат. Анализируются результаты исследования влияния цифровизации на значимые аспекты коммуникативной культуры личности студентов педагогических направлений, а также обсуждаются связанные с этим влиянием риски цифровизации. В ходе исследования было проведено анкетирование и тестирование студентов четырнадцати различных специальностей педагогических направлений 1-го курса НовГУ им. Ярослава Мудрого, что позволило выявить определенные тенденции влияния цифровизации на такие аспекты коммуникативной культуры личности будущих педагогов, как уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей и способность к самоуправлению в общении. Также был выделен ряд проблем цифровизации высшего образования, значимых с точки зрения студентов и способных снизить качество подготовки будущих специалистов-педагогов.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровое образование, очное обучение, студенты педагогических направлений, цифровизация профессиональной подготовки, коммуникативная культура будущих педагогов, самоуправление в общении, коммуникативно-организаторские склонности.

Введение. Актуальность темы обусловлена как современными тенденциями развития образования, связанными с активным внедрением в школах и вузах федерального проекта «Цифровая образовательная среда», реализующегося с 2019 года в рамках национального проекта «Образование», так и с событиями последних лет, прежде всего, пандемией COVID-19, проверившей российскую систему образования на прочность и доказавшей важность и необходимость процессов цифровизации многих сфер жизни общества, в т.ч. и образования. Цифровизация образования, согласно различным исследованиям, при всей целесообразности и неизбежности в современном мире имеет и целый ряд недостатков, к самым значительным из которых относится редукция очного контакта педагога и обучающегося. В то же время известно, что только непосредственная коммуникация имеет большое значение для всех сторон процесса образования, представляющего собой процесс специально организованного, целенаправленного взаимодействия обучаемых и обучающихся, направленного на решение развивающих и образовательных задач: обучения, воспитания и развития. Именно этот контакт («встреча образующего и образуемого»), по утверждению В.И. Слободчикова, формирует собственно образовательную среду и, согласно последним психологическим исследованиям, определяет её качество. Поскольку современный процесс высшего профессионального образования опирается уже не только на знаниевую парадигму, но также и на компетентностную, то мы предположили, что изменения в современном вузовском образовании, связанные с широким использованием цифровых технологий в последние годы, отразятся также и на формировании тех категорий, которые относятся к области развития компетенций: информационной, деятельностной, коммуникативной и др.

Поэтому *цель* нашего исследования: выявить особенности значимых аспектов коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в условиях цифровизации образования. Для ее достижения был использован теоретический анализ публикаций по проблемам, близким к тематике статьи, проведено эмпирическое исследование, в котором применялось анкетирование и психологическое тестирование студентов.

Задачи:

1. Оценить уровень сформированности цифровых навыков студентов в образовательном процессе (через самооценку студентов).
2. Выявить отношение студентов к разным аспектам и проблемам цифровизации образования.
3. Оценить уровень развития таких аспектов коммуникативной культуры будущих педагогов, как уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей и способности к самоуправлению в общении.
4. Выявить основные особенности коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в условиях широкого внедрения цифровых технологий.

Гипотеза. Мы предполагаем, что в условиях широкого внедрения цифровых технологий в образовании у студентов педагогических направлений будут проявляться некоторые особенности в таких значимых аспектах коммуникативной культуры, как уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей и способность к самоуправлению в общении.

Проанализируем научные источники по проблеме исследования. Цифровизация образования представляет собой процесс интеграции дигитальных технологий во все аспекты процесса образования – как организационные, так и содержательные. Этот процесс оказывает непосредственное влияние на все компоненты образовательной среды – материальный, психодидактический (образователь-

ные технологии, программы, педагогические методы и средства, идеология, формируемые компетенции), социально-психологический (сами субъекты образования и их психологические характеристики). Так, например, цифровизация приводит к изменению характера профессиональных требований к преподавателям вуза, требуя от них высокого уровня владения современными техническими средствами и специфическими дидактическими приемами при их использовании.

В то же время процесс распространения цифровой культуры в сфере образования способствует и увеличению и изменению требований к формируемым качествам и компетентностям самих обучающихся как будущих профессионалов. И, в данной ситуации существует опасность, что перестройка этих требований вместе с такими масштабными и быстрыми изменениями системы образования может привести к возникновению рисков снижения качества образования, особенно в гуманитарных и социально значимых областях, и возникновению дефицитов в особо значимых для педагогических специальностей профессиональных компетенциях, например, в коммуникативной, обусловленной умением формировать и организовывать межличностное взаимодействие, строить общение с учащимися разных категорий и другими субъектами образовательной среды, регулируя свои эмоционально-психические состояния и речевую деятельность.

На риски цифровой трансформации образования, связанные с «деформацией диалогического взаимодействия и реальной коммуникации с преподавателями и одноклассниками и недостаточной сформированностью коммуникативной культуры и этикета в интернет-пространстве», нарушением продуктивного коммуникативного взаимодействия субъектов образования указывают, в частности, такие исследователи, изучающие вопросы педагогики, как М.Н. Певзнер с соавторами [1, с. 293] и многие другие.

Поскольку, как отмечает по результатам проведенного ей пилотажного исследования педагогов профессионального и высшего образования доктор педагогических наук Н.Б. Стрекалова, педагоги во время онлайн-коммуникаций сталкиваются с трудностями обмена информацией в связи с нехваткой невербальной информации, наличием технических сбоев, краткостью сообщений; необходимостью строить «емкие» сообщения и давать развернутые объяснения для лучшего понимания друг друга; снижением концентрации внимания обучающегося и его пассивной роли; ощущением незавершенности диалога и непрозрачностью результата взаимодействия, возникают препятствия для выполнения важнейшей функции педагога – передачи знаний, и появляется вероятность снижения качества учебного процесса [2].

Возникающее противоречие между быстрым развитием организационно-технической стороны образовательного процесса и пока еще недостаточным вниманием к развитию личностных аспектов подготовки в первую очередь сказывается на формировании будущего профессионала.

Согласно Л.А. Аухадеевой, коммуникативная культура проявляется во взаимодействии и взаимоотношениях с субъектами целостного педагогического процесса [3].

В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик и др. определяют коммуникативную культуру педагога как совокупность личностных качеств и свойств, выражающихся в типах и формах организации взаимодействия с учащимися, уровень развития творческих сил и способностей педагога, основанный на гуманистических принципах и психологической культуре, а И.Ю. Елькина в качестве психологических условий развития коммуникативной культуры педагога выделяет психологические характеристики, позволяющие следовать гуманистическим принципам и проявлять психологическую культуру: эмпатию, рефлексивность, самопринятие, социальный интеллект, направленность на взаимодействие, эмоциональную гибкость и духовность [4].

Ю.В. Ушачева рассматривает коммуникативную культуру педагога как интегративное, структурно-уровневое образование, представленное совокупностью мотивационного компонента профессиональной деятельности и педагогического общения, коммуникативных знаний, коммуникативных умений и навыков, коммуникативно-значимых качеств личности, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную профессиональную коммуникативную деятельность. В качестве основных компонентов коммуникативной культуры автор рассматривает мотивационный, знаниевый, практико-действенный, личностный [5].

С нашей точки зрения, студенты педагогических специальностей первого курса, только вступившие на долгий путь своего профессионального развития, должны обладать некими основополагающими качествами, своего рода педагогическими задатками, которые обеспечат легкость в освоении учебных и профессиональных компетенций и позволят в дальнейшем успешно реализоваться в будущей профессии.

Мы полагаем, что к основным качествам такого рода относятся, прежде всего, коммуникативно-организаторские склонности личности и способность к саморегуляции (самоуправлению) в общении. Данные способности относятся к личностно-деятельностному компоненту коммуникативной культуры педагога (личностный и практико-действенный в терминологии Ю.В. Ушачевой).

Материал и методы. С целью изучения таких значимых для будущих педагогов аспектов коммуникативной культуры личности, как коммуникативно-организаторские склонности и саморегуляция, мы использовали тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (вариант КОС-2) В.В. Синявского, Б.А. Федоришина (1985), позволяющий выявить уровень их сформированности, а также методику «Изучение способности к самоуправлению в общении» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, 2002) для определения мобильности, адаптивности и навыков саморегуляции в различных ситуациях общения [6].

С целью изучения уровня цифровизации в учебной деятельности студентов нами была разработана анкета «Самооценка развития цифровых навыков студента», включающая следующие параметры цифровых навыков: навыки регистрации и использования специализированных и учебных онлайн-ресурсов (электронных библиотек и баз данных, обучающих платформ и платформ для коммуникации, дистанционных курсов), специализированных программ и приложений для подготовки учебных заданий, размещения, систематизации и хранения результатов учебной деятельности, а также коммуникативные способности и навыки совместной деятельности в процессе использования дигитальных средств обучения. Для оценки данных параметров использовались десятибалльные шкалы.

В последующих разделах анкеты прояснялся вопрос обеспеченности студентов техническими средствами доступа к Интернету, частоты использования цифровых технологий в учебном процессе, необходимости владения специфическими умениями в использовании цифровых технологий (программирование, видеосъемка и т.п.).

Также выяснялось отношение студентов к очному и онлайн-обучению (студентам предлагалось выбрать предпочтительное соотношение разных форм обучения в учебном процессе), отношение к электронным версиям учебных пособий, а также предпочитаемые студентами формы коммуникации (непосредственной и опосредованной различными техническими средствами) с различными участниками образовательного процесса (однокурсниками, преподавателями и другими сотрудниками вуза).

Дополнительно студентам предлагалось выделить наиболее значимую с их точки зрения проблему цифровизации образования.

Анкетирование осуществлялось дистанционно с применением Google-сервисов. Данные обрабатывались с помощью программы Statistica 6.1.

В качестве респондентов было обследовано 124 студента первого курса педагогических специальностей гуманитарного профиля (технические профили для чистоты выборки исключались). В исследовании принимали участие студенты в общей сложности 14 различных профилей обучения от преподавателей русского языка и литературы, иностранного языка, физической культуры, ИЗО, технологии, истории, культурологии, биологии и географии до логопедов-дефектологов, дошкольных педагогов и педагогов начальной школы, социальных и игропедагогов.

Результаты и обсуждение. 87,9% выборки составили девушки, 12,1% юноши. Все 124 респондента имеют собственный доступ в Интернет. На вопрос: «Какое устройство Вы используете для работы в сети Интернет?» (возможен был выбор нескольких вариантов) 90,3% опрошенных ответили, что пользуются компьютером или ноутбуком, 96% смартфоном, что говорит о небольшом предпочтении смартфона перед компьютером. 12,9% опрошенных выбрали планшет, 8,9% – оборудование университета и только 1,6% пользуются техникой знакомых и друзей.

По степени развития цифровых навыков выборка была распределена по трем уровням: низкий, средний и высокий. Только у 1% опрошенных был выявлен низкий уровень цифровых навыков, у 64% – средний уровень, 35% – высокий уровень. Таким образом, можно отметить, что в основном преобладает средний уровень развития цифровых навыков, при этом значимых различий в коммуникативных склонностях по критерию Манна-Уитни между группами среднего и высокого уровня развития цифровых навыков выявлено не было. Также не было выявлено статистически значимой взаимосвязи между уровнем развития цифровых навыков и такими аспектами коммуникативной культуры, как способность к самоуправлению в общении, уровень развития коммуникативных склонностей, уровень развития организаторских склонностей, что говорит либо о недостаточном количестве выборки, чтобы выявить взаимосвязь, либо об отсутствии значимого влияния цифровизации на развитие коммуникативной культуры.

Выраженность степени самоуправления в общении составила: 2,8% (низкий уровень), 84,9% (средний уровень), 12,26% (высокий уровень). В данной выборке преобладает средний уровень выраженности самоуправления в общении, что говорит о сильной потребности респондентов быть самим собой в общении, направленности на партнера по общению и развитой склонности к взаимодействию в общении.

Коммуникативные склонности выражены на следующем уровне: 13,2% – очень низкий уровень, 27,3% – низкий уровень, 26,4% – средний, 21,6% – высокий и 11,3% – высший. При этом в нашей выборке наблюдается некоторое преобладание очень низкого и низкого уровня, что может говорить о склонности респондентов не стремиться к общению, ощущению скованности в новой компании и сложностях в установлении контактов и отстаивании своего мнения, предпочтении проводить время наедине с собой, ограничивать свои знакомства и так далее.

Выраженность организаторских склонностей распределена следующим образом: 0,9% – очень низкий уровень, 14,15% – низкий, 32,07% – средний уровень, 41,5% – высокий, 11,32% – высший. Преобладают высокий и высший уровни организаторских склонностей, что говорит о выраженных способностях хорошо ориентироваться в трудных ситуациях, связанных с организацией мероприятий, и потребностью их организации.

Таким образом, у большей части респондентов способность к саморегуляции в общении развита на среднем уровне, коммуникативные склонности – на низком и среднем уровнях при высоком уровне развития организаторских склонностей. Поэтому мы можем зафиксировать существование некоторой тенденции к снижению коммуникативных качеств студентов-педагогов.

Значимые проблемы, по мнению студентов, негативно влияющие на качество педагогического образования в условиях цифровизации, были выявлены через качественный анализ ответов респондентов на вопрос: «Какова, на ваш взгляд, самая значимая проблема цифровизации образования?». Ответы были распределены по 6 блокам.

В первый блок попали ответы, связанные с сокращением времени живого общения (18,54%), в данной категории были выделены такие аспекты, как ухудшение коммуникативных навыков, недостаток эмоционального контакта, снижение социальных навыков студентов, потеря контакта между студентом и преподавателем. Студенты отмечают, что в образовательном процессе существуют вопросы, которые невозможно прояснить и решить в дистанционной форме.

Во второй блок вошли проблемы (29,03%), свидетельствующие о недостаточной подготовленности образовательной среды к цифровой форме обучения. Студенты высказывались, что не все обладают достаточными техническими возможностями (наличие компьютера, доступа в Интернет), но, по данным опроса, у каждого респондента есть собственный доступ в интернет, также студенты имеют интернет на смартфонах, которые, однако, недостаточно оптимизированы для учебного процесса. Также респонденты отмечали недостаточно качественную работу интернет-соединения, к этой же категории мы отнесли ответы, касающиеся плохой работы самих сайтов, на которых происходит дистанционная форма обучения, и неудобства самих сайтов для образовательных задач. В качестве отдельной проблемы респонденты выделили недостаточную адаптацию учебных рабочих программ к образовательному процессу, протекающему в дистанционной форме. Также респонденты отвечали, что у преподавателей не хватает квалификации в сфере работы с цифровыми технологиями.

В третьем блоке отмечены проблемы соматического здоровья (8,87%). Здесь студенты выделили проблемы, связанные с ухудшением зрения и осанки, другие проблемы названы не были.

В четвертый блок вошли проблемы, обусловленные психическими процессами и психологические проблемы студентов (20,96%). В этот блок вошли несколько проблем, первая – это ухудшение памяти и отсутствие глубоких знаний. Студенты выделяют такие причины этого явления, как пассивная форма обучения, лишаящая процесс запоминания активности, наличие большого количества отвлекающих факторов, чем в очной форме обучения, отсутствие возможности вживую обсудить материал с преподавателем и однокурсниками, а также большой поток информации и большое количество ресурсов, осложняющее их выбор (скорей всего, имелась в виду, что студенты недостаточно ориентируются в процессе самостоятельной работы с материалом при отсутствии преподавательского наставничества).

Вторая проблема, входящая в четвертый блок, касается отсутствия или недостаточности мотивации. Студенты отмечают, что, в случае, когда большинство заданий необходимо выполнить дистанционно, а не очно, то это значительно ослабляет учебную мотивацию. Также респонденты отмечают, что цифровизация негативно влияет на развитие навыков самоконтроля.

Третья проблема, озвученная студентами, – это опасения, связанные с зависимостью от цифровых технологий, ограждением от реального мира и снижением роли устной речи.

В пятый блок были отнесены ответы, в которых студенты говорили о том, что бумажная версия учебников удобнее, и беспокоились по поводу того, что про нее забывают (12,17%).

Заключение. Таким образом, на данном этапе исследования нами было выявлено, что не существует значимой взаимосвязи между цифровизацией и такими аспектами коммуникативной культуры, как способность к саморегуляции в общении, коммуникативными и организаторскими склонностями у студентов педагогических направлений. Нами была предпринята попытка найти значимые различия по вышеперечисленным аспектам коммуникативной культуры с помощью сравнения групп студентов с разным уровнем развития цифровых навыков, по результатам которой можно сделать вывод о недостаточно значимом влиянии цифровизации на выраженность данных показателей (что может быть связано с недостаточным объемом выборки). При этом мы можем сделать вывод о существовании некоторой тенденции к снижению коммуникативных качеств студентов-педагогов.

Также нами был проведен качественный анализ ответов студентов на вопрос: «Какова, на ваш взгляд, самая значимая проблема цифровизации образования?», который позволяет сделать выводы о том, что в основном студентов волнуют проблемы (29,03%), связанные с недостаточной подготовленностью образовательной среды к цифровой форме обучения, а также проблемы, обусловленные психическими процессами, и психологические проблемы (20,96%). Знания о выявленных на данном этапе исследования проблемах могут помочь психологам и преподавателям в повышении качества образовательного процесса. Проблемы в данном блоке можно разделить на два класса: связанные с когнитивной и аффективной сферой. В первый класс включены жалобы респондентов на процесс запоминания, поверхностность конечных знаний, повышенную отвлекаемость. Во второй класс входят проблемы снижения мотивации, снижения способностей самоконтроля, дезориентация при увеличении самостоятельной работы в дистанционной форме при большом доступе к информации и отсутствии педагогического наставничества.

Выявленные нами психологические проблемы студентов педагогических направлений побуждают провести дополнительные исследования, конкретизирующие полученные данные.

Литература

1. Певзнер, М.Н. Цифровая трансформация образовательного процесса в вузе: риски и угрозы / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, И.А. Доница // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 292–294.
2. Стрекалова, Н.Б. Коммуникационная деятельность преподавателя цифрового общества / Н.Б. Стрекалова // Самар. науч. вестн. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 289–294.
3. Аухадеева, Л.А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования / Л.А. Аухадеева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 164 с.
4. Елькина, И.Ю. Модель развития коммуникативной культуры будущих педагогов в образовательном пространстве вуза / И.Ю. Елькина // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 2(77). – С. 17–21.
5. Ушачева, Ю.В. Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средством тренинга педагогического общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Ушачева; ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». – Орел, 2009. – 22 с.
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 164–165.
7. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации [Электронный ресурс]: паспорт приоритетного проекта, утвержденный Правительством РФ 25 окт. 2016 г. – URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZyfTvOAG.pdf> (дата обращения: 30.04.2023).

3.4. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОАКТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ВНЕДРЕНИИ СМЕШАННЫХ КУРСОВ В ВУЗЕ

Е.И. Кокконен, Э.Е. Каминская
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Анализируются различные взгляды на определение проактивного подхода в смешанном формате обучения в зависимости от того, кто является активным субъектом и находится в центре внимания исследователей. На основании личного опыта разработки смешанных курсов (М-курсов) и преподавания английского языка в синхронно-асинхронном формате студентам педагогических направлений подготовки авторы рассматривают проблемы и возможности, возникающие при реализации проактивного подхода, а также обсуждают стратегии формирования проактивности у студентов и преподавателей вуза. Делается вывод, что проактивный подход к внедрению смешанных курсов в вузе ориентирован на качество обучения и удовлетворенность всех участников образовательного процесса посредством организации взаимодействия на уровне администрирования, преподавания и самообучения.

Ключевые слова: проактивный подход, смешанное обучение, смешанный курс (М-курс), обучение иностранному языку в вузе.

Введение. В 2006 году Ross & Cage [1] назвали смешанное обучение «новой традиционной моделью», а Norberg, Dziuban & Moskal (2011 г.) [2] «новой нормальностью» в преподавании дисциплин вуза. Вместе с тем специфика преподавания в смешанном формате является актуальным предметом исследования. Вопросы стратегии обучения, структуры курса, методического сопровождения и технической поддержки остаются краеугольным камнем при внедрении смешанных курсов (М-курсов) в высшей школе.

Многие исследователи сходятся во мнении, что смешанное обучение – это сочетание аудиторного и онлайн-формата обучения [3]. Allen, I.E. & Seaman уточняют, что онлайн-формат занимает от 30 до 80% учебного времени [4]. Однако остается открытым вопрос, обращают ли авторы внимание на качество обучения. В частности, Humbert [5] провел опрос среди преподавателей вузов Франции и выявил следующие проблемы внедрения смешанного обучения: 1) ухудшение качества взаимодействия студентов; 2) недостаток времени на разработку учебных материалов и заданий в онлайн-формате; 3) трудность взаимодействия в онлайн-формате. К тому же опрос Beggs [6], проведенный среди преподавателей вузов США, выявил такие позитивные факторы, как: 1) улучшение качества самостоятельного обучения студентов; 2) устойчивость их интереса к дистанционному формату обучения; 3) доступность и легкость использования технических средств.

По мнению исследователей [7], данные результаты показывают, что не столько оптимизация использования учебных помещений и финансовых расходов, сколько качество преподавания является решающим фактором внедрения М-курсов. В качестве ресурса, способствующего успешности в адаптации к дистанционному формату обучения, может выступать проактивность [8].

Таким образом, уже на начальном этапе следует сделать выбор в пользу проактивного подхода, под которым мы понимаем определенную форму контроля поведения обучающихся и создание упреждающих механизмов, которые ориентируют студентов на достижение поставленных целей, развивая у них самостоятельность, инициативу, способность преодолевать негативные установки, сохраняя уровень вовлеченности всех участников образовательного процесса.

Целью данной работы является рассмотрение особенностей реализации проактивного подхода к обучению иностранному языку в вузе с использованием курсов смешанного формата с учетом позиции администратора смешанных курсов, студента и преподавателя.

Учитывая данные исследователей о том, что успешному обучению в дистанционном формате препятствуют отсутствие у студентов навыков самоорганизации, способности принять на себя ответственность за свое обучение и развитие [9], а зачастую и собственная лень как серьезный демотивирующий фактор [8], становится все более актуальной необходимость формирования у студентов проактивных установок в обучении, так как «проактивность сильно связана с мотивацией и положительными результатами в деятельности» [8].

Материал и методы. Авторы статьи разработали и апробировали М-курсы, опираясь на следующие методы: анализ, сравнение, обобщение и моделирование. Материалом для данного исследования послужили представленные на платформе Moodle НовГУ смешанные курсы «Иностранный язык», «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» для студентов направления «Педагогическое образование», а также М-курсы для ряда специальных дисциплин по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями обучения): английский язык и немецкий язык».

Результаты и их обсуждение. Взгляды на определение проактивного подхода в смешанном формате обучения варьируются в зависимости от того, кто или что является активным субъектом (элементом) и таким образом находится в центре внимания исследователей. Так, согласно техноцентричному подходу, разрабатываемому в Сибирском федеральном университете, наиболее важная роль отводится электронным наставникам в форме электронной среды обучения, которая осуществляет большинство коммуникационных функций, проактивного электронного курса «побуждающего студентов последовательно и ритмично осваивать учебный материал; предугадывающего действия пользователя, создающего систему информационных сообщений обучаемому, формирующему его заинтересованность в обучении», а также так называемый «электронный деканат», который, являясь средством контроля, автоматически вовлекает в образовательный процесс административный персонал института, помогая ему выполнять управленческие функции. Очевидно, что такой подход оставляет за кадром проблемы формирования проактивности студентов и преподавателей, выдвигая на первый план некую неодушевленную «систему» или «программу», которая «видит активность работы» и «сама проверяет студента» [10].

Иной, антропоцентричный, взгляд на проактивное обучение, и прежде всего, на роль преподавателя в формировании проактивности у обучающихся, предлагается в работе Denti [11]. По мнению автора, проактивный подход предполагает сознательное усилие со стороны преподавателя по созданию такой среды, которая позволяет обучающимся быть самими собой, идти на риск, учиться на ошибках и понимать, как брать на себя ответственность за свои действия.

Проактивный преподаватель действует на опережение, чтобы справиться с ожидаемой трудностью и, в первую очередь, создает условия для расширения возможностей обучающихся, начиная с признания их усилий и достижений, и заканчивая выстраиванием системы базовых правил поведения, касающихся как студентов, так и преподавателя.

Мы полагаем, что проактивный подход ориентирован не только на студентов, но также на преподавателей и администраторов. Администраторами

М-курсов лучше назначать коллег-преподавателей, имеющих личный опыт, понимающих специфику данного формата обучения, его достоинства и недостатки. Это отмечают как российские, так и зарубежные ученые [9; 12]. В НовГУ супервизия смешанных курсов осуществляется на уровне институтов кураторами из числа профессорско-преподавательского состава. При таком руководстве можно добиться единообразия структуры курсов и поддерживать на должном уровне мотивацию и ответственное отношение студентов. Только практический опыт, а не административное решение является основанием для перехода на смешанный формат обучения.

Личный опыт разработки М-курсов в преподавании английского языка в сфере профессиональной коммуникации, а также ряда специальных дисциплин по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями обучения): Английский язык и немецкий язык» позволил нам обобщить собственные наблюдения, касающиеся реализации проактивного подхода при обучении иностранному языку в вузе.

В соответствии с точкой зрения Denti [11] мы считаем важным изначальную установку четких «правил игры», изложенных в Путеводителе по курсу. Ограничение количества тестовых попыток и закрытие доступа к заданию в указанную дату способствует формированию ответственности за свои действия (бездействие) и результаты обучения в целом.

Наряду с этим предполагается расширение возможностей студентов с психологическими барьерами общения (страх, боязнь ошибиться и др.): выполнение заданий на развитие устной речи на иностранном языке в аудио- и видеоформате с последующей загрузкой файлов в М-курс. Это повышает креативный компонент задания, стимулирует студентов к продуктивному использованию времени на самостоятельную работу и, таким образом, повышает степень удовлетворенности студентов результатами обучения. Это актуально прежде всего для неязыковых направлений подготовки при изучении английского языка в сфере профессиональной коммуникации.

Примером действий преподавателя, направленных на опережение и преодоление ожидаемых трудностей, может быть «борьба» со студенческим плагиатом. Составление вариативных, творческих заданий, требующих от студентов неординарного решения, осмысления собственного опыта, не имеющих готового ответа в сети Интернет или в учебнике, не только исключит возможность академических заимствований, но и будет способствовать развитию критического мышления, аналитических способностей, навыков интерпретации материала. Например, студентам смешанного курса «Коммуникация в контексте культуры» в качестве задания было предложено проанализировать поведение персонажей художественного фильма, а также придумать и инсценировать ситуации, провоцирующие культурный шок у представителей разных культур.

Реализация проактивного подхода включает также и побуждение студентов к использованию новых онлайн-ресурсов, сетевых инструментов, возможностей ИКТ, не всегда доступных в формате традиционного занятия. Так, при изучении грамматики английского языка в М-курсе студенты НовГУ с увлечением пользовались Migo – российской визуальной онлайн-платформой для совместной работы, признанной одним из лучших средств интерактивного обучения.

Ключевым остается вопрос взаимодействия студентов в смешанном формате. Преподаватели признают, что процесс обсуждения выявляет различные точки зрения, развивает умения студентов аргументированно их обосновать, а также расширяет их кругозор. 50% из опрошенных респондентов указали, что эффективность обратной связи выше в очном формате. Лишь 25% считают, что нет зна-

чимых различий между онлайн и аудиторной работой [3; 4]. Опрос студентов [8] также выявил, что лишь 30% учащихся отметили, что асинхронный формат не повлиял на их работоспособность и удовлетворенность результатами обучения.

Это подводит к проблеме распределения времени курса между аудиторным (синхронным) и онлайн (асинхронным) форматом. Признавая необходимость стандартизации курсов, важным является сохранение преподавателем собственной индивидуальности, что возможно в том случае, если курс начинается с очной части: ознакомление с основными разделами, которые освещает курс, постановка проблемных вопросов (асинхронный формат не предусматривает ответа в реальном времени). Такое взаимодействие создает положительный эмоциональный настрой. При этом сохраняется гибкость обучения: выбор времени и места, когда студенты самостоятельно изучают учебный материал в своем индивидуальном стиле и темпе.

Заключение. Как отмечают российские ученые, замена лекций самостоятельной работой студентов, а семинаров – выполнением практических заданий «скорее соответствует самообучению и вызывает сопротивление со стороны студентов» [8]. Зарубежные ученые [4] также признают необходимость онлайн-дискуссий и индивидуальных консультаций при сокращении аудиторного времени. Таким образом, можно сделать вывод, что в смешанном курсе синхронный и асинхронный формат должны быть представлены в процентном соотношении либо 70/30, либо 50/50. Только такое распределение позволяет сохранить качество обучения, которое обеспечивает традиционный подход. Авторы придерживаются данного принципа в своих М-курсах.

Качество преподавания также зависит от технической поддержки и оборудования: переход от файлов одного формата к другому, возможность работы с большими файлами, а также обеспечение группового онлайн взаимодействия. Негативный опыт работы в онлайн-формате снижает интерес как студентов, так и преподавателей к смешанному обучению. Результаты исследований это подтверждают [7; 8]. Данный аспект напрямую затрагивает администраторов высшего звена, отвечающих за внедрение смешанных курсов в вузе.

Таким образом, проактивный подход к внедрению смешанных курсов в вузе ориентирован на качество обучения и удовлетворенность всех участников образовательного процесса, что возможно при организации взаимодействия на уровне администрирования, преподавания и самообучения.

Литература

1. Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 155–168). San Francisco, CA: Pfeiffer.
2. Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216. doi:10.1108/10748121111163913.
3. Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333–350). New York, NY: Routledge.
4. Allen, I. E. & Seaman, J. (2011). Going the Distance: Online Education in the United States, 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. URL: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf> (дата обращения 12.04.2023).
5. Humbert, M. (2007). Adoption of blended learning by faculty: an exploratory analysis. In M. K. McCuddy (Ed.), *The challenges of educating people to lead in a challenging world* (pp. 423–436). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

6. Beggs, T. A. (2000, April). *Influences and barriers to the adoption of instructional technology*. Presented at Mid-South Instructional Technology Conference 2000. URL: <https://www.learntechlib.org/p/90470/> (дата обращения 12.04.2023).
7. Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R., & Sandberg, D. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *Internet and Higher Education*, 28(1), 17–27. doi:10.1016/j.iheduc.2015.08.003.
8. Сиврикова, Н.В. Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19 / Н.В. Сиврикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5; URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN521.pdf> (дата обращения 12.04.2023).
9. Лукашенко, М.А. Селф-менеджмент студента как основа результативности e-learning / М.А. Лукашенко // Высшее образование в России. – 2021. – № 2. – С. 61–70. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-61-70.
10. Принцип проактивного подхода // Новая университетская жизнь: периодическое издание Сибирского федерального университета. 19.10.2011. URL <https://gazeta.sfu-kras.ru/> (дата обращения 14.04.2023).
11. Denti, L. (2012). Empowering students through proactive teaching. In *Proactive Classroom Management, K–8: A Practical Guide to Empower Students and Teachers* (pp. 7–13). Corwin, A SAGE Company.
12. Lieder, F. (2021). Toward a formal theory of proactivity. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2021. Vol. 21. pp. 490–508. doi: 10.3758/s13415-021-00884-y.

3.5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ И ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА: ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕГРАЦИИ

А.Г. Кукушкина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Работа нацелена на поиск инструментов, содействующих интеграции городской среды и цифровых технологий, которые являются привлекательными для современных студентов. Представлен обзор существующих цифровых сервисов и кейсов их применения в контексте городской среды. Автор показывает различные образовательные возможности интерактивных карт, QR-кодов, цифровой фотографии. На основе зафиксированных в различных населенных пунктах кейсов описаны возможности использования цифровых дисплеев в городской среде, а также обозначены примеры и образовательные возможности тематических городских сообществ в социальных сетях.

Ключевые слова: городская среда, цифровая среда, городское пространство, образовательные технологии, QR-код.

Введение. Образование как гибкий процесс, адаптирующийся к вызовам времени и достижениям технологического развития, в настоящее время существует как минимум в двух плоскостях – реальной и виртуальной. Онлайн-обучение успешно практикуется на различных уровнях образования, а дискуссия о роли педагога и объеме его влияния в современном мире дистанционных технологий набирает обороты. В данной ситуации важным представляется вопрос о балансе между пространствами и средами, в которых протекает современное образование.

Все больше возрастает интерес к области педагогического знания на стыке наук про городскую среду и образование – образовательной урбанистике [1].

Авторы отмечают, что исследования в данной области способствуют созданию противовеса «нарастающей виртуализации образования» [2, с. 42].

Интерес к работам в области образовательной урбанистики продиктован современным трендом расшkolивания [3] – расширением образовательного пространства детей за счет использования дистанционных технологий и вовлечения городской среды в образование.

На наш взгляд, в этой ситуации представляется важным поиск инструментов, содействующих интеграции городской среды и цифровых технологий, которые являются привлекательными для современного поколения учащихся и студентов. Важно показать молодому поколению, как взаимодействуют между собой реальное и виртуальное пространства, а также изучить возможности познания окружающего мира на стыке этих пространств.

Материал и методы. На основе наблюдения, фото-фиксации и изучения городской инфраструктуры как в городах РФ, так и за рубежом в данном исследовании рассмотрены цифровые инструменты, позволяющие актуализировать образовательный потенциал городских объектов. Также в рамках исследования использовался контент-анализ интернет-страниц городских сообществ в социальной сети «ВКонтакте», нацеленный на изучение содержания работы сообществ и возможностей социальной сети для организации взаимодействия участников сообщества.

Результаты и их обсуждение. Наиболее знакомый формат презентации цифровых объектов в городской среде – использование QR-кодов, которые становятся своеобразным мостиком между реальным и виртуальным миром. QR-коды могут вести на интернет-страницы с тематическими сайтами (туристический портал города, страница онлайн-выставки и т.д.), страницы с 3D-объектами зданий (в том числе, ныне утраченных), аудио-гиды, тематические или игровые приложения. Важным моментом в использовании QR-кодов является систематическая проверка актуальности их работы и обновление в случае проблем с переходом на интернет-страницу.

В работе учителя городские QR-коды можно использовать при создании игровых образовательных маршрутов, уличных квестов, а также на экскурсиях. Можно предложить ребятам самим создать временную игру по станциям на основе QR-кодирования информации и разместить изображения кодов в городской среде или в школе.

Еще один инструмент объединения городской и виртуальной сред – размещение цифровых дисплеев. Информационные экраны становятся привычными элементами обстановки в современных музеях и библиотеках, на автобусных остановках и железнодорожных вокзалах. Наполнение цифровых дисплеев может рассказывать о культурно-историческом наследии, а также предоставлять прикладные данные (карты, контакты, расписания автобусов и т.д.).

Интересный проект в русле Digital-краеведения [4] представлен в Московском метро: на цифровых дисплеях рассказывается история создания гербов каждого из районов города. Проезжая несколько остановок, пассажиры через инфографику и анимированный ролик знакомятся с основными элементами каждого герба и историями, которые стоят за каждым элементом.

На железнодорожной станции «Чудово» в форме большого чемодана представлен проект «Культурный багаж». В ожидании своего рейса посетители могут ознакомиться с историческими объектами, расположенными поблизости, и построить интересный маршрут.

На пересечении городской и цифровой сред активно используются карты городской местности, которые предоставляют сервисы Yandex, Google и другие операторы.

Онлайн-карты могут пригодиться педагогу в различных ситуациях:

- сопоставление карты и реального пространства (при идентификации объектов в процессе городских квестов и прогулок);
- дополнение карты информацией об объектах или новыми точками (например, при разработке общешкольной карты исторических мест района);
- создание собственных тематических карт: эко-тропы, подборки интересных локаций («Новгород литературный», «Почетные граждане города»), карты проблем (примеры вандализма / стихийные свалки и т.д.).

Всё это помогает учащемуся изучать городскую инфраструктуру, присваивать пространство обитания и развивать гражданскую активность, например, в отношении городских проблем, первым этапом решения которых является диагностика и идентификация.

Создавая собственные тематические карты, школьники и студенты учатся видеть город сквозь определенную призму, тем самым расширяя представления о нем. Они открывают малоизвестные места культуры и истории, узнают о зеленом каркасе города, изучают возможности доступной среды. Таким образом, работа с онлайн-картами может быть актуальна в изучении различных предметов: от истории и литературы до биологии, ОБЖ и технологии.

Использование интерактивных карт также важно при работе с игровыми и тематическими приложениями, например, для международной игры Геокэшинг (Geocaching.com), которая предполагает создание и поиск тайников в интересных локациях по всему миру. В последние годы в педагогической среде развивается такое направление, как образовательный геокэшинг. «Этим термином называют занятия, проекты или игры, проводимые для школьников или студентов на основе создания или прохождения геокэшинг-маршрутов с различными учебными или творческими заданиями. Образовательный геокэшинг используется во внеклассной работе, внеурочной и воспитательной деятельности с интеграцией различных учебных предметов: информатики, математики, истории, географии, краеведения, литературы, ОБЖ, английского языка и др.» [5, с. 51].

Кроме того, учеников можно познакомить с приложениями, необходимыми путешественникам: подборки локальных маршрутов в различных городах (izi.TRAVEL), приложения с рейтингами мест культуры и отдыха (TripAdvisor, Visit a City) и др.

Городская среда находит широкое отражение в цифровой фотографии, которая на сегодняшний день, благодаря смартфонам, доступна большинству жителей города. Используя цифровые фото в образовательном процессе, педагог может проводить тематические фото-прогулки и фото-забеги, итогами которых могут быть уличные фотосушки или школьные выставки.

Проектные команды учащихся могут проводить фото-фиксацию проблем и улучшений городской среды. А при использовании программ для обработки фото на компьютере появляется возможность смоделировать элементы тактического урбанизма и посмотреть, как, например, будет выглядеть стена дома или двор при нанесении изображений или элементов разметки.

Также интересные проекты могут возникать при сопоставлении фотографий прошлого века и настоящего времени, стимулируя анализ и оценку изменений городской среды. Подобные проекты можно отнести к полю цифровой гуманитаристики (Digital humanities) – области исследований и практической деятельности по изучению и сохранению культуры средствами цифровых технологий [6]. Помимо фотографии в этой сфере широко применяются инструменты сторителлинга, инфографика, VR, гигаграммы, создание виртуальных музеев и т.д.

Наиболее комплексным инструментом в работе с городской средой и цифровым пространством можно назвать социальные сети, а именно городские сообщества, ведущие активность в той или иной социальной сети.

Это могут быть сообщества по интересам (беговые клубы, сообщества садоводов, реконструкторы и т.д., привязанные к той или иной территории), сообщества действий и волонтерские организации (например, общественное движение «Деревья Великого Новгорода», участники которого фиксируют нанесение вреда зеленому каркасу города, проводят мероприятия по лечению и посадке деревьев, а также образовательные встречи для жителей города), или сообщества конкретной территории – улицы, микрорайона, двора.

В интернет-сообществе участники могут делиться данными, обсуждать спорные вопросы, планировать проектную работу и принимать решения. Возможность интеграции других сервисов позволяет создавать в сообществе подборки фото, интерактивные карты и хранить другие артефакты.

Участие в подобных сообществах или их создание и ведение позволят использовать все вышеназванные инструменты интеграции городской и виртуальной сред, а кроме этого – формировать устойчивые отношения между участниками, которые могут стать основой для решения локальных проблем и реализации социально-культурных проектов различной тематики. Педагог и ученики могут создать подобное сообщество для школы или микрорайона, а впоследствии и всего города.

Заключение. Безусловно, рассмотренные инструменты составляют лишь часть имеющихся возможностей интеграции городской среды и цифрового пространства. С каждым годом появляются все новые программы и приложения, и педагогу как проводнику современных технологий необходимо изучать и применять их в решении образовательных задач. Современное образование уже немыслимо без цифровых сервисов, а их использование в сочетании с реальной средой за пределами учебного заведения позволяет показать учащимся широту окружающего мира, в котором цифровое и материальное пространства не конфликтуют, а гармонично дополняют друг друга.

Литература

1. Что такое образовательная урбанистика и кто такой педагог-исследователь городской среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://za-gorodsreda.ru/chto-takoe-obrazovatel'naya-urbanistika-inbspkto-takoj-pedagog-issledovatel-gorodskoj-sredy-5>. – Дата доступа: 12.04.2023.
2. Расшkolивание – это расширение образовательного пространства детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/16/quality_of_education/12577-rasshkolivanie_eto_rasshirenje_obrazovatel-nogo_prostranstva_detey. – Дата доступа: 12.04.2023.
3. Игнатъева, Е.Ю. Образовательная урбанистика в контексте дидактики / Е.Ю. Игнатъева, С.Н. Горычева, М.В. Звяглова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4(58). – С. 42–57. – DOI 10.32744/pse.2022.4.3. – EDN HRHLWW.
4. «Digital-краеведение 2020»: как изучать и сохранять историю города с помощью цифровых инструментов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.itmo.ru/ru/news/9993/>. – Дата доступа: 12.04.2023.
5. Кукушкина, А.Г. Педагогический потенциал туристической игры Геоэкшинг: опыт реализации городского проекта / А.Г. Кукушкина // Вестн. Новгород. гос. ун-та. – 2016. – № 5(96). – С. 50–53.
6. Данилова, Л.Н. Цифровая гуманитаристика в педагогическом образовании / Л.Н. Данилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4(44). – С. 56–64.

3.6. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

С.Р. Турковский

Москва, РЭУ имени Г.В. Плеханова

Реферат. Рассматриваются особенности цифровой трансформации системы образования в целом и, в частности, университетов с учётом актуальных тенденций развития социально-экономических систем. Раскрыты особенности категории «цифровая трансформация» в отношении к социуму в общем. Обоснована роль университета как катализатора социальных изменений и одновременно как объекта цифровой трансформации. Охарактеризованы особенности изменения роли и функций университетов на национальном и региональном уровне в условиях формирования экономики, основанной на знаниях. Подчёркнута новая роль университета в обеспечении социального взаимодействия на уровне региональных инновационных экосистем и его функция институционального предпринимателя. Выделены основные направления и барьеры цифровой трансформации университетов в современных условиях.

Ключевые слова: цифровая трансформация, экономика знаний, трансфер технологий, обмен знаниями, цифровой университет.

Введение. Цифровая трансформация как многомерный комплекс изменений в формате социального взаимодействия является одновременно и предпосылкой, и результатом организационно-управленческих инноваций, при этом последние отвечают не только за финансовый результат предприятий, но за эффективность и результативность адаптации хозяйствующих субъектов к новой реальности. Организационно-управленческие инновации как проводник организационных изменений обеспечивают те качественные изменения в организации, которых требует динамичная, высококонкурентная цифровая бизнес-среда.

В современном обществе образование играет решающую роль в передаче научных и технологических знаний, а также аналитических и профессиональных навыков. Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий в высших учебных заведениях ведёт к возникновению новых стратегических образовательных моделей в соответствии с новыми требованиями рынка труда. Кроме того, вузы сталкиваются с разрушительным сценарием с появлением новых бизнес-моделей в секторе образования. Таким образом общие процессы цифровой трансформации социума приводят к частным процессам цифровой трансформации высшего образования в целом и университетов в частности.

Исходя из вышеизложенного, *целью* данной статьи является систематизация ключевых направлений и барьеров цифровой трансформации системы высшего образования в контексте соответствующих изменений социально-экономических систем и формирования экономики знаний.

Материал и методы. Проведенное исследование базируется на теоретических разработках российских и зарубежных экономистов. Методической базой выступают такие общенаучные методы познания, как анализ и синтез, дедукция и индукция.

Результаты и обсуждение. В условиях цифровизации и цифровой трансформации социума университет не просто служит основным двигателем экономического роста за счёт передачи знаний, но является ядром социального механизма экономического развития. Социальные изменения, требующие более широкой роли университетов, приводят к существенным изменениям во внутренней структуре и операционных процессах университета.

По мере того как экономика всё более зависит от знаний и инноваций, очевидным для большинства исследователей становится изменение роли университетов в организации общественно-экономической деятельности, особенно в региональном контексте. Большинство концепций в исследованиях экономики знаний, таких как национальные и региональные инновационные системы и модель тройной спирали (triple helix), возникшие в контексте пост-индустриального развития, подчеркивают новые виды отношений между университетами и социумом. С точки зрения теорий экономического развития университет превратился из вторичного в первичный институт экономического роста в обществе, основанном на знаниях. Такая функция высшего образования как «двигатель инноваций» подчёркивает долгосрочные экономические последствия участия университета в общественной жизни, среди которых повышение качества местной рабочей силы, передача технологий в промышленность и повышение привлекательности местной среды для предпринимателей. Это явно контрастирует с краткосрочным мультипликативным эффектом, который заключается в прямом экономическом эффекте на региональном уровне через стимулирование занятости (университет как организация создаёт рабочие места), создание непосредственного спроса на товары (сопутствующие реализации образовательного процесса и научных исследований) и услуги (аренда, коммунальные платежи, ремонт помещений и обслуживания и пр.).

Однако значительно более существенные предпосылки изменений кроются в переходе (трансформации) от функции университета как центра передачи технологий к функции связующего звена в цепочке обмена знаниями. Если трансфер технологий можно рассматривать в самом упрощённом виде как перемещение технологии из научно-исследовательской организации (в частности, высшего учебного заведения) в промышленную организацию, которая коммерциализирует технологию посредством внедрения новых процессов, разработки и запуска новых продуктов или осуществления организационных изменений, то обмен знаниями уже является двунаправленным, включает в себя как аспекты коллективного обучения между организациями из разных секторов, так и (традиционную) передачу технологий. Такой двунаправленный характер обмена знаниями является ключом к формированию на региональном уровне синергетического эффекта от взаимодействия социума, промышленности, образования и науки за счёт ценностного совместного творчества. Здесь университет является не только создателем знаний, но и средством совместного создания ценностей. Взаимодействия между участниками инновационной экосистемы в данном контексте необходимо понимать не только как экономические, но и как социальные отношения, при этом обмен знаниями – результат социальных отношений, медиатором в которых выступают учреждения высшего образования.

Кроме того, в региональной инновационной системе, помимо функции обеспечения надлежащего качества трудовых ресурсов, созданий знаний и технологий, осуществления социальной и предпринимательской деятельности, университет является также и институциональным предпринимателем. Понятие «институциональный предприниматель» подразумевает, что субъект (организационный либо индивидуальный) не только анализирует институциональную среду и предлагает возможные варианты её трансформации, но также инициирует данные изменения и активно участвует в их реализации [1]. Иными словами, в системе устойчивых социальных норм, правил, убеждений, официальных законов и неписаных традиций, рассматриваемых социальными акторами как естественные

либо как минимум ожидаемые, учреждения высшего образования выступают как один из потенциальных источников анализа и оценки текущего состояния, выработки предложений по его изменению и активного участия в утверждении и претворении таких изменений в жизнь.

Магистральным направлением экономических, социальных и институциональных изменений в современном обществе, как уже упоминалось выше, выступает цифровая трансформация. По мнению Ф. Алмараз и А. Мачадо, на уровне университетов цифровая трансформация представляет собой процесс технологических, культурных и организационных изменений, вызванных в этих учреждениях развитием цифровых технологий [2]. Причём акцент в данном случае не на технике, а на людях, ценностях, процессах и организационных структурах, которые должны принять новую модель, бросив вызов прежним идеям и предположениям.

Переход от традиционной структуры высших учебных заведений к инновационной цифровой предусматривает комплекс мер в следующих областях: нормативной, организационной, экономической, социальной, идеологической.

Многие университеты оказались перед рядом вызовов, а именно [3, с. 6]:

- поиском собственной модели цифровизации каждым учреждением высшего образования;
- необходимостью формирования оптимальной и эффективной организационной структуры и системы взаимодействия её элементов, на основе которой и формируется цифровой университет;
- задачей сочетания информационно-коммуникационных технологий и технических средств обучения в действенные сетевые инструменты;
- определением новых ролей, задач и видов деятельности для научно-педагогических работников;
- заменой традиционного «аудиторного» образовательного пространства на виртуально-сетевое;
- поиск соответствующих образовательным задачам методов и приемов дистанционного и смешанного обучения;
- налаживанием эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса в сетевой среде.

Некоторые изменения уже неминуемо внедрились в образование. Это дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и электронное обучение (ЭО), использование LMS для более эффективной работы в аудитории и в смешанном формате. Появляются интересные предложения массовых открытых онлайн-курсов (MOOCs) и внутривузовских онлайн-курсов (SPOCs). Многие российские учреждения высшего образования широко используют облачные вычисления, виртуализацию для предоставления обучаемым выхода по индивидуальному паролю на свой рабочий стол и получения доступа к необходимому лицензированному программному обеспечению, создают условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий [4, с. 427].

Создание цифрового университета как инновационной экосистемы предполагает непрерывное взаимодействие участников рынка экономики знаний и университетов в процессе формирования динамической модели компетенций, проектного обучения, образовательных мероприятий и оценки компетенций студентов [5]. Подобная модель цифровой трансформации образовательного процесса и создание цифрового университета как инновационной экосистемы достижима как путем структурирования и наполнения образовательного пространства, так и цифровой активности и заинтересованности преподавателей в создании контен-

та, участия «...в продвижении и повышения доступности цифровых сервисов для обучающихся...» [6, с. 91].

Состояние экономической среды, которая не является благоприятной, может препятствовать успеху всей интеграции и использованию ИКТ как такового. Также цифровой трансформации может препятствовать отсутствие адекватного решением задач правового обеспечения (с учётом того, что система образования представляет собой преимущественного комплекс государственных учреждений). Однако, помимо правовых и экономических барьеров, в исследовании Б. Адитья, Р. Фердиана и С. Кусумавардани [7] было выявлено ещё 5 групп препятствий для эффективной цифровой трансформации в контексте высшего образования.

Во-первых, концептуальные барьеры. У большинства высших учебных заведений отсутствует целостное видение цифровой трансформации. В конечном итоге каждый университет действует методом проб и ошибок, внедряя цифровые решения ситуативно – либо исходя из имеющихся ресурсов, либо – как реакцию на негативное внешнее воздействие (яркий пример – период пандемии COVID-19).

Во-вторых, отсутствие институциональной стратегии и политики. В большинстве вузов до сих пор наблюдается формальный подход к разработке и внедрению стратегии цифровой трансформации: не просто количественные параметры наполнения виртуальной образовательной среды или переоснащения учебных аудиторий, но весь комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов, начиная от организационной стратегии до стратегии поддержки процесса преподавания и обучения, цифровой трансформации научно-исследовательской деятельности.

В-третьих, человеческие ресурсы и фонд рабочего времени. Дефицит финансовых ресурсов трансформируется в дефицит времени – имеющийся персонал перегружен работой, связанной с исследованиями, преподаванием и иными обязанностями, что не составляет пространства ни для реального повышения квалификации, ни для эффективной реализации задач цифровой трансформации в повседневной работе.

В-четвёртых, цифровые навыки и знания. Отсутствие компетенций по-прежнему становится основным препятствием в различных высших учебных заведениях. Академический персонал, не привыкший к цифровым технологиям и не понимающий их, не может осуществлять интеграцию ИКТ в свою учебно-методическую деятельность и образовательную среду.

В-пятых, психологические барьеры. Для многих опытных преподавателей психологически некомфортен переход к системе новых форм и методов обучения и взаимодействия. В этом смысле можно часто наблюдать внутриорганизационное сопротивление трансформации и отрицание возможных изменений со стороны педагогических работников.

Заключение. Цифровая трансформация больше связана со стратегическим мышлением и изменениями, а не с технологиями. Успешные усилия по трансформации зависят от готовности (адаптированности) организации к цифровой реальности. Цифровая трансформация требует структурных изменений, реорганизации внутриорганизационных процессов и моделей взаимодействия с внешней средой. Цифровая трансформация, с одной стороны, обеспечивается системой образования через формирование нового спектра компетенций, гарантирующих необходимое качественное содержание человеческого и социального капитала, а с другой – сами университеты подвергаются деструктивному воздействию цифровой трансформации и нуждаются в переосмыслении комплекса структурно-организационных, культурных и ценностных вопросов, связанных с необходимостью функционирования в новой, цифровой реальности.

В этих условиях дополнительной проработки требуют вопросы форм, методов, основных направлений и механизмов цифровой трансформации системы высшего образования в Российской Федерации как драйвера инновационного развития, что и представляет собой дальнейшее направление нашего исследования.

Литература

1. Battilana, J. How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship / J. Battilana, B. Leca, E. Boxenbaum // *Academy of Management Annals*. – 2009. – № 3. – P. 65–107.
2. Almaraz, F. Analysis of the digital transformation of higher education institutions: a theoretical framework / F. Almaraz [et. al.] // *EDMETIC*. – 2017. – Vol. 6. – P. 181–202.
3. Есетова, А.Т. Цифровая трансформация высшего образования в эпоху глобализации / А.Т. Есетова, Г.А. Атембаева // *Сборник материалов конференций НИЦ Социосфера*. – 2021. – № 15. – С. 5–8.
4. Атаян, А. О технических возможностях реализации индивидуальных образовательных траекторий в вузе в условиях цифровой экономики / А. Атаян, Т. Гурьева // *Развитие и взаимодействие реального и финансового секторов экономики в условиях цифровой трансформации: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2019. – С. 425–429.
5. Днепроvская, Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепроvская // *Статистика и экономика*. – 2018. – № 4. – С. 16–28.
6. Кузина, Г.П. Концепция цифровой трансформации классического университета в «цифровой университет» / Г.П. Кузина // *E-Management*. – 2020. – № 2. – С. 89–96.
7. Aditya, B. Categories for Barriers to Digital Transformation in Higher Education: An Analysis Based on Literature / B. Aditya, R. Ferdiana, S.Kusumawardani // *International Journal of Information and Education Technology*. – 2021. – No. 11. – P. 658–664.

3.7. РИСКИ И УГРОЗЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

А.С. Шустров

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Исследование посвящено изучению рисков и угроз цифровизации образовательного процесса в сфере среднего и высшего образования. Выделены социально-экономические и психолого-педагогические факторы, которые неизбежно приводят к появлению новых тенденций и направлений в совершенствовании сферы образования. Охарактеризованы психические особенности пользователей (преимущественно молодежи) компьютерных технологий, мобильных гаджетов и других средств выхода в глобальное виртуальное пространство. Определена неразрывная взаимосвязь между процессами цифровой трансформации в вузе и школе, что обусловлено взаимным обменом опытом и кадрами этих двух институтов образования. На основе выделенных рисков и угроз цифровой трансформации предложены профилактические меры по предупреждению данных рисков и угроз в целях повышения качества образовательного процесса в вузе и школе.

Ключевые слова: цифровая педагогика, цифровизация образования, цифровая трансформация вуза и школы, риски и угрозы цифровизации, образовательный процесс, цифровая образовательная среда, цифровые технологии, виртуальное пространство.

Научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 23-28-01471 «Потенциальные возможности и риски цифровой трансформации образовательного процесса в университете».

Введение. Человечество во всем мире переживает четвертую промышленную революцию и становится свидетелем научно-технологических и социально-экономических изменений, связанных с интеграцией в деятельность таких инноваций, как искусственный интеллект, блокчейн, интернет вещей, криптовалюты, средства автоматизации. По мнению Н.Е. Сердитовой и А.В. Белоцерковского, мы являемся свидетелями колоссальной технологической революции, происходящей в чрезвычайно короткие с исторической точки зрения сроки, меняющей практически все аспекты деятельности человека, и, как следствие, полностью трансформирующей поле профессий [1]. Эти глобальные тренды обуславливают возникновение в России цифровой трансформации как нового государственного приоритета развития страны, охватывающей все фундаментальные сферы жизнедеятельности человека (политику, экономику и социальную сферу). Как отмечают А.Д. Король и Ю.И. Воротницкий в своей научной работе, в условиях цифровой трансформации экономики и социальной сферы, экспоненциального роста объема цифровой информации, динамичного изменения рынка труда человек в системе образования не может рассматриваться как пассивный объект, который, следуя предначертанным планам и программам, позволяет наполнить себя знаниями [2].

По нашему мнению, цифровая трансформация образовательного процесса в вузе и школе – это взаимосвязанный процесс, формирующий новую цифровую реальность, которая расширяет технологические возможности для приобретения новых знаний, автоматизации процесса поиска и обработки информации, а также для локального и международного взаимодействия людей «сквозь пространство». Цифровая трансформация и другие социально-экономические и психолого-педагогические факторы неизбежно приводят к появлению новых тенденций и направлений в совершенствовании сферы образования. Среди таких факторов можно выделить цифровую экономику, выдвигающую работникам новые требования к профессиональным и личностным характеристикам; разработку и внедрение цифровых технологий; социально-психологические особенности цифрового поколения, требующие создания гибкой интерактивной цифровой системы образования; непредвиденные обстоятельства и экстремальные ситуации (эпидемия коронавирусной инфекции, переход России к технологическому суверенитету вследствие санкционного давления некоторых зарубежных стран и др.), требующие перехода от традиционных доцифровых моделей образования к форматам дистанционного и смешанного обучения.

Цифровая трансформация сферы образования во многом обусловлена изменением характера высших психических функций личности (снижение когнитивизации; снижение стимуляции пространственного мышления ввиду работы с плоскостными объектами; цифровая стимуляция благодаря «экранной культуре»; более интенсивная адаптация к цифровой реальности по сравнению с адаптацией к объективной реальности; резкое снижение произвольности, и как следствие — резкое ухудшение произвольной регуляции; «синдромом амнезии» вследствие формирования лишь отдельных видов памяти: семантической, фрагментарной, кратковременной, механической, произвольной; резкое снижение интеллектуальной активности, связанной с переработкой сложной и объемной информации). Следует также отметить, что в новой цифровой реальности преобладает развитие так называемого клипового мышления, построенного на визуальных образах и предполагающего переработку информации короткими порциями. Представители поколения «Z» и «Альфа» выстраивают новые формы взаимодействия друг с другом, используя социальные сети, мессенджеры, компьютерные игры, стрим-

минговые сервисы, блогхостинги, технологии виртуальной и дополненной реальности и т.п. Как следствие продолжающейся цифровой революции, так называемые цифровые аборигены и цифровые мигранты формируют локальные диаспоры в виртуальной среде, в которых существуют свои негласные принципы, правила и формы коммуникации друг с другом, как позитивные (через онлайн-сообщества по социально значимым вопросам для гражданского общества с использованием тредов, лайков, репостов и мемов), так и негативные (флеймы, флуд, троллинг, хейтерство, кибербуллинг и т.п.).

В рамках данного исследования представляется целесообразным выделить основные риски и угрозы цифровизации высшего и среднего образования, на основании чего спрогнозировать потенциальные профилактические меры для их снижения.

Материал и методы. В проведенном исследовании были использованы следующие теоретические методы: анализ научной, психолого-педагогической литературы по проблематике исследования; анализ опыта деятельности педагогов в цифровой образовательной среде современной школы.

В основе исследования находится средовой подход, позволяющий выявить риски и угрозы цифровизации профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровой образовательной среды и учитывать её особенности в процессе подготовки будущих и практикующих учителей к осознанному и безопасному использованию цифровых образовательных ресурсов.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа научной, психолого-педагогической литературы, опыта деятельности педагогов в цифровой образовательной среде современной школы сформирован перечень основных рисков и угроз цифровизации образовательного процесса в вузе и школе (табл.).

Таблица – Риски и угрозы цифровой трансформации образовательного процесса в вузе и школе

Риски и угрозы	Описание
Неравенство в доступе к технологиям	Не все студенты могут иметь доступ к цифровым технологиям или бесперебойному Интернет-соединению, что создаёт цифровое неравенство и ограничения в доступе к смешанному формату обучения
Возникновение технических проблем	Технические проблемы, такие как сбои в программном или аппаратном обеспечении, падение серверов или отключение интернета приведут к трудностям в процессе дистанционного и онлайн-обучения
Утечка персональных данных	Цифровая трансформация увеличивает количество конфиденциальных данных, которые передаются и хранятся в цифровом виде, что делает вузы более уязвимыми к кибератакам, таким как хакерство, фишинг и кража личных данных
Информационное перенасыщение	Цифровые технологии могут предоставлять студентам доступ к огромным объемам информации, которые без навыков работы с информацией достаточно сложно обрабатывать
Нарушение социального взаимодействия	Дистанционное и онлайн-обучение может ограничивать возможности личного общения, что может

Риски и угрозы	Описание
	отрицательно сказаться на социальном и эмоциональном развитии личности и привести к возникновению чувства изоляции и потере социальных связей
Потеря личного контакта	Некоторые студенты могут предпочитать традиционную аудиторную среду и могут считать цифровую трансформацию образовательного процесса безличной и лишенной человеческого контакта
Зависимость от цифровых технологий	Чрезмерная зависимость от цифровых технологий может привести к замедлению процесса развития навыков критического мышления, а также к частичной утрате способности к обучению, интеллектуальному развитию и запоминанию информации без использования цифровых инструментов
Сопrotивление изменениям	Некоторые преподаватели и сотрудники могут сопротивляться переменам, особенно если они не знакомы с технологиями или не видят ценности в цифровой трансформации, что может замедлить внедрение новых инструментов и практик в образовательный процесс
Возросшая нагрузка на профессорско-преподавательский состав и сотрудников	Внедрение цифровой трансформации в образовательный процесс требует значительного времени и усилий со стороны профессорско-преподавательского состава, включая обучение, адаптацию образовательной программы и оказание технической поддержки студентам. Это может привести к увеличению рабочей нагрузки и снижению эффективности в других областях их работы, таких как исследования или администрирование
Опасность отсутствия контроля	Родители и учителя могут испытывать трудности с контролем за тем, как учащиеся используют цифровые инструменты, и могут быть не в состоянии обеспечить необходимый уровень безопасности и надзора в виртуальной среде
Возникновение социального неравенства	Неравный доступ к цифровым технологиям и Интернет-ресурсам может усугубить существующее социальное неравенство в возможностях получения образования и его результатах, особенно для учащихся из неблагополучных семей и учащихся из семей с низким доходом
Чрезмерная зависимость от автоматизации	Автоматизация определенных задач может привести к потере критического мышления и навыков принятия решений, а также к сокращению взаимодействия между педагогом и учащимися
Ограниченный доступ к практическим навыкам	Цифровая трансформация может в большей степени сосредоточить внимание на получении академического образования, оставляя школьникам ограниченные возможности для развития практических навыков

Обобщая вышеизложенное, выделим четыре группы рисков и угроз. Первая группа рисков и угроз связана с профессиональной деятельностью педагога и включает риски, которые связаны с: недостаточной мотивационной и профессиональной готовностью преподавателей высшей школы и учителей, в первую очередь представителей старшего поколения, к работе в цифровой образовательной среде; невысоким уровнем их цифровых компетенций и навыков, содержательно-деятельностной неподготовленностью педагогических кадров к новым профессиональным ролям и задачам в контексте цифровизации образовательного процесса; вопросами защиты интеллектуальной собственности (курсы, разработанные педагогами, цифровые образовательные ресурсы и т.д.) и авторских прав, а также этическими вопросами использования открытых информационных ресурсов. При этом необходимо учесть такую угрозу, как эмоциональная и физическая перегрузка педагогов, которая может привести к стрессам в педагогической деятельности и, в конечном счете, к синдрому профессионального выгорания.

Второй группе рисков и угроз характерна попытка унификации социально-психологических характеристик цифрового поколения, недостаточный учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, игнорирование фактора многообразия в студенческой среде. В связи с этим возникает необходимость не только дифференциации цифровых образовательных ресурсов, но и сочетания форм, методов и моделей организации учебного процесса, присущих как традиционной (доцифровой), так и цифровой образовательной парадигме. В то же время следует учитывать ряд угроз, возникающих в процессе цифровой трансформации. Эти угрозы затрагивают как проблему информационной безопасности государства, общества и личности, так и потенциальную возможность отрыва детей и учащейся молодежи от реальной действительности и неосознанного ухода в виртуальный мир.

Третья группа рисков и угроз связана с проблемой декомпозиции обучающей, воспитательной и развивающей функций образовательного процесса в вузе и школе. Если цифровизация открывает неисчерпаемые возможности для реализации обучающей функции, то реализация воспитательной функции требует особых стратегий, поскольку влияние цифровых технологий для всестороннего развития личности обучаемого пока недостаточно исследована в научной литературе. Разработка таких стратегий наиболее актуальна, поскольку широкое использование цифровых технологий может нарушить основы социализационного процесса студенческой молодежи, способствовать культивированию индивидуализма, эгоцентризма, социальной атомизации, вызванных деформацией диалогического взаимодействия и реальной коммуникации с педагогами и одноклассниками и недостаточной сформированностью коммуникативной культуры и этикета в интернет-пространстве (нетикета). В процессе цифровизации возникает опасность потери эмоционально-оценочного компонента образовательного процесса, что негативно сказывается на формировании у обучающихся эмоционального интеллекта, эмпатических умений, чувства сопричастности и сопереживания.

Четвертая группа рисков и угроз связана с обеспечением системы безопасности, что особенно актуально в свете массовой цифровизации учебного процесса. Университеты и школы стремятся обеспечить благополучие своих обучающихся всеми доступными им способами, и это распространяется на цифровое пространство. Поэтому необходима разработка системы информирования учащихся о том, как безопасно и ответственно вести себя в Интернете, как пользоваться Интернет-сервисами и к кому обратиться в случае возникновения проблем.

Заключение. Таким образом, необходимо готовить педагога нового типа, чтобы принять вызов цифровой эпохи – мастера, который в какой-то степени объединяет компетенции дидакта и инженера-проектировщика, способного следовать современным трендам: персонификации (индивидуализации) обучения, асинхронности образовательного процесса, применению когнитивных педагогических технологий, расширению и комбинированию форм подачи материала – тренд «изучать через чтение, аудирование, визуализирование», самостоятельности мышления, способности переносить предметные знания на процессы решения жизненных задач и способности к учебной самоорганизации.

В качестве профилактических мероприятий и мер, нивелирующих обозначенные риски и угрозы цифровизации в образовательном процессе вуза и школы, для всех участников образовательного процесса можно выделить: курсы повышения квалификации по цифровой и финансовой грамотности, открытые мастер-классы по безопасному применению цифровых технологий при организации и проведении занятий, круглые столы по обсуждению реальных кейсов из образовательной практики, использование двухфакторной аутентификации при регистрации в Интернет-ресурсах, создание необходимых материально-технических условий на базе образовательных организаций с равным доступом к цифровым технологиям всех участников образовательного процесса вне зависимости от места проживания, информирование о различных цифровых платформах, сервисах и инструментах для осознанного и безопасного использования в образовательных целях.

Литература

1. Сердитова, Н.Е. Образование, качество и цифровая трансформация / Н.Е. Сердитова, А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kachestvo-i-tsifrovaya-transformatsiya> (дата обращения: 09.04.2023).
2. Король, А.Д. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века / А.Д. Король, Ю.И. Воротницкий // Высшее образование в России. – 2022. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-i-vyzovy-xxi-veka> (дата обращения: 09.04.2023).

3.8. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

*К.Н. Виноградова
Краснодар, ФГБОУ ВО «КубГУ»*

Реферат. Статья посвящена выявлению представления современных учителей об образовательных возможностях социальных сетей. Представлены результаты исследования отношения обучающихся старших классов и их учителей к использованию социальных медиа в образовательных целях, их представлений об эффективности такого средства обучения и воспитания, об основных его сильных сторонах и возможных угрозах. В исследовании были опрошены 324 старшеклассника в возрасте от 15 до 18 лет и 324 педагога трех возрастных категорий (от 22 до 66 лет). Результаты опроса показали, что большинство как старшеклассников, так и молодых учителей позитивно относятся к интегрированию новых социальных медиа в образовательный процесс школы.

Ключевые слова: новые социальные медиа, образовательный ресурс, готовность педагога к проектированию неформальной образовательной среды, учительский блог, блоггерство, социальные сети.

Введение. Современные социальные сети играют все более важную роль в повседневной жизни людей, особенно молодого поколения. Тем не менее в научном и педагогическом сообществах до сих пор не найден консенсус касательно их образовательного потенциала и влияния на процесс обучения. Первый шаг к достижению этой цели – выявление представлений целевых групп об образовательных возможностях соцсетей. С одной стороны, социальные сети действительно можно использовать в образовательных целях, рассматривая их как глобальные агрегаторы самого разнообразного контента, в том числе и развивающего, но с другой – достаточно часто звучат мнения о пагубном влиянии соцсетей на процесс обучения и воспитания детей и молодежи ввиду невозможности контролировать качество и сущность информации, представленной в данных соцсетях. Результаты такого исследования позволят лучше понять отношение современных учителей к образовательным возможностям социальных сетей и внести вклад в развитие образовательных практик.

Материал и методы. Основным методом исследования, который применяется в данной работе, является метод анкетирования. Кроме того, автор использовал и общенаучные методы, такие как анализ, синтез и обобщение.

Результаты и их обсуждение. Многие участники опроса мало себе представляют образовательные возможности социальных медиа и, в частности, социальных сетей [Мельникова]. Рассуждая об их образовательном потенциале, о том, какие функции социальных сетей можно использовать при организации процесса обучения, большинство педагогов все-таки приходили к выводу о превалировании негативных последствий такого использования над позитивными. Указывалось, что образовательные возможности социальных сетей, если их не применять на практике, легко компенсируются за счет использования традиционных технологий: например, организовать групповую дискуссию возможно и в чате, и в классе, причем, живое общение «ничем не заменишь», или просмотреть презентацию также можно и на странице в социальной сети, и в классе, с той лишь разницей, что эта презентация «уж точно будет просмотрена», если ее демонстрировали в классе, а не в социальной сети. На предложение же оценить преимущества социальных сетей как средства обучения и воспитания откликнулись лишь немногие из общего количества опрошенных педагогов, при этом указывались лишь такие характеристики социальных сетей, как оперативность и доступность, которые, по мнению респондентов, не столь важны в образовательном процессе и не так сильно влияют на его качество.

Отношение педагогов к общению с обучающимися через социальные сети достаточно противоречивое. Их мнение относительно позитивного или негативного влияния такого общения на взаимодействие в системе «учитель–ученик» разделилось: более трети учителей (31,17%) считают, что общение в социальных сетях с обучающимися может привести к падению их авторитета или, напротив, к так называемому, «ложному авторитету», когда, стремясь «быть хорошим» для всех учеников, учитель начинает панибратски с ними разговаривать, называя это «разговором на одном языке» со школьниками. Почти такое же количество учителей (31,48%), напротив, стремятся к сближению со своими учениками через общение в социальных сетях: например, для совместного обсуждения фильма, музыки, новостей. Третья группа учителей (31,79%) обозначили свою нейтральную позицию по этому вопросу и желание использовать социальные сети только для официальной переписки и строго для передачи необходимой информации, в рамках своей работы.

Таким образом, был сделан вывод о том, что современные педагогические работники общеобразовательных школ не видят необходимости использовать

в образовательных целях новые технологии [Вишневецкая], что их представления о возможностях, в частности, социальных сетей характеризуются недостаточной точностью и четкостью, что связано, на наш взгляд, с не проработанностью в самой педагогической науке вопроса об образовательном ресурсе социальных сетей, о способах его реализации в практической деятельности педагога.

Интерес представляют ответы современных учителей разного возраста на вопрос о том, как они относятся к идее включения в учебно-воспитательный процесс школы образовательных блогов (рис.).

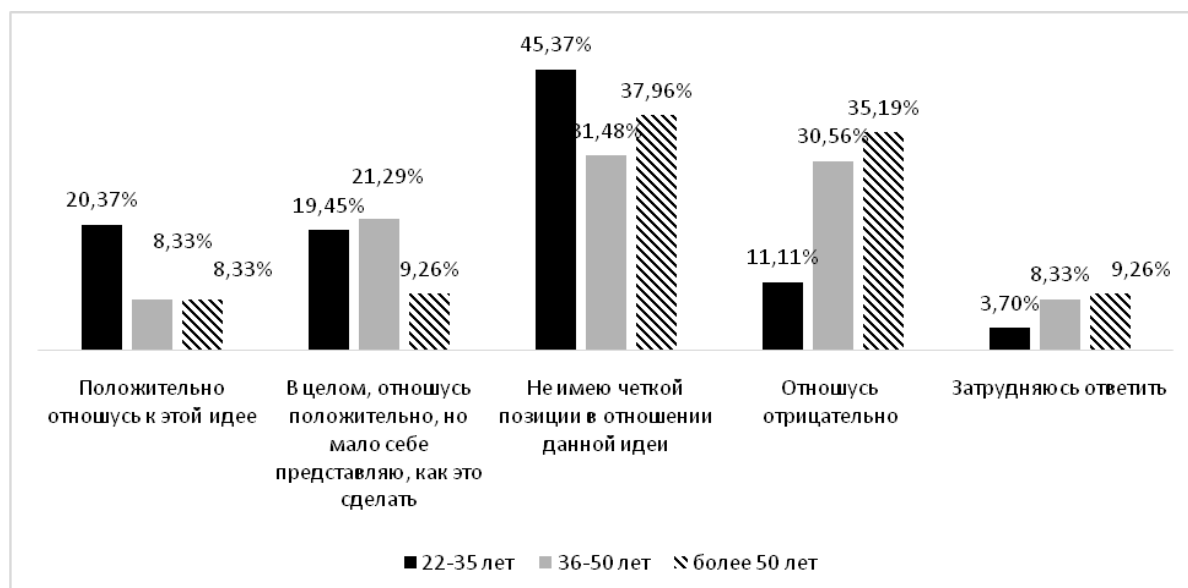


Рисунок – Распределение учителей по вариантам ответов на вопрос: «Как Вы относитесь к идее включения в учебно-воспитательный процесс школы образовательных блогов?»

Положительно к этой идее относятся только 20,37% молодых учителей, в возрасте от 22 до 35 лет; 8,33% учителей в возрасте от 36 до 50 лет и такое же количество – учителей старше 50 лет. Следует обратить внимание на тот факт, что около половины молодых учителей (45,37%) не имеют четкой позиции по этому вопросу.

Идея педагогического блоггерства [Ермолаева] стала разрабатываться еще в начале 2000-х годов. В настоящее время уже известны немало педагогов-блогеров, которые пользуются достаточной популярностью как среди обучающихся и их родителей, так и среди своих коллег – педагогов. Из 324 опрошенных учителей более половины (52,62%) отметили, что в своей профессионально-педагогической деятельности им приходилось ознакомиться с тем или иным образовательным блогом: 45,12% из них – с целью получения информации о содержании таких блогов; 54,88% – для создания своего блога.

Вместе с тем, как показывают результаты опроса педагогов, работающих в современных школах, далеко не каждый из них положительно относится к идее применения образовательных блогов на практике. Более трети из них, как в возрасте старше 50 лет (35,19%), так и в более молодом возрасте (30,56%), не разделяют мнения о позитивном влиянии образовательных блогов на качество образования. Многие учителя считают эту идею несостоятельной и ненужной, загружающей, во-первых, и без того «загруженных учителей», а во-вторых, стирающей границы общения в системе «педагог-ученик», что может привести к еще большему снижению престижа учителя и уважения к нему. Более трети опрошенных учителей вообще считают, что педагогика и блоггерство несовместимы.

При этом опрос старшеклассников, напротив, показал их интерес и готовность к новым, цифровым формам обучения, включающим в себя и новые социальные медиа. В частности, большинство обучающихся в старших классах проявляют достаточно большой интерес к общению с педагогами в социальных сетях. На вопрос о том, приходилось ли им общаться через социальные сети с учителями, абсолютное большинство (77,47%) ответили положительно. Из них 85,66% указали, что им очень интересно узнать мнение учителя о том или ином событии, получить от него совет, как поступить в той или иной ситуации.

Однако на вопрос о том, легче ли им общаться с учителями в социальных сетях, чем в реальном мире, многие старшеклассники (42,63%) также дали положительный ответ. Настораживает еще и тот факт, что многие обучающиеся старших классов рассматривают общение с учителем в социальных сетях только как инструмент коммуникации, как возможность лучше его узнать, получить дополнительные сведения о его личной жизни, достижениях, неудачах, но никак не средство обучения.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного опроса позволяют говорить о том, что большинство как старшеклассников, так и молодых учителей позитивно относятся к интегрированию новых социальных медиа в образовательный процесс школы. Однако существует множество вопросов, связанных с отсутствием научных исследований образовательных возможностей развивающегося института социальных медиа, вопросов о том, как использовать их в образовательной среде, какие правила и нормы должны быть соблюдены, каково содержание нового образовательного ресурса, в чем его риски и угрозы, каков алгоритм его актуализации и как его сочетать с традиционными технологиями обучения и воспитания. Поиск ответов на эти вопросы позволит разработать способы и технологии реализации образовательного потенциала новых социальных медиа в целостном педагогическом процессе. В ситуации отсутствия единых требований к использованию инновационных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания, а также целостной системы, определяющей алгоритм реализации потенциальных образовательных возможностей социальных медиа в деятельности педагога, существуют серьезные барьеры, препятствующие развитию системы общего образования в соответствии с новыми требованиями и вызовами времени.

Литература

1. Мельникова, М.Р. Социальная сеть «ВКонтакте» как инструмент развития познавательной активности школьника / М.Р. Мельникова, И.И. Ушатикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2(10). – С. 28–31. DOI: 10.30853/pedagoqy.2018-2.6.
2. Вишневская, И.В. Блоггерство педагога – новый тренд образования / И.В. Вишневская // Молодой ученый. – 2022. – № 30.1(425.1). – С. 17–18. URL: <https://moluch.ru/archive/425/94146/>
3. Ермолаева, С.Ю. Роль новых медиа в образовании молодежи / С.Ю. Ермолаева, Е.К. Авдеева // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 3. – С. 85–88. DOI: 10.34823/SGZ.2022.2.51775.
4. Балчугов, А.В. Перспективы взаимоотношений традиционных и новых медиа / А.В. Балчугов [и др.] // Власть. – 2020. – Т. 28, № 6. – С. 89–93. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7728.
5. Отечественная теория медиа: основные понятия. Словарь / под ред. Е.Л. Вартановой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2019. – 246 с.
6. Шестеркина, Л.П. Основные характеристики новых социальных медиа / Л.П. Шестеркина // Учен. записки ЗабГУ. Сер.: Филология, история, востоковедение. – 2014. – № 2. – С. 107–111.
7. Kauffman, L. Social Media Usage for Radiology Education: A One-Month 2022 Global Survey / Lilly Kauffman, Edmund M. Weisberg, Elliot K. Fishman // Current Problems in Diagnostic Radiology. – 2023. – Vol. 52. – P. 153–163. DOI: 10.1067/j.cpradiol.2023.01.007
8. Kleinman Z. Children who use technology are 'better writers'. URL: [<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm>]

3.9. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*А.А. Мальков, Н.В. Свинцова
Краснодар, КубГУ*

Реферат. Мир, в котором мы живем, стремительно меняется. Все большую роль приобретают современные информационные технологии, внедрение которых характеризуется процессом информатизации всех областей функционирования общества, в том числе и образования. В реалиях двадцать первого века можно наблюдать несоответствии необходимой и существующей профессиональной компетентности работников системы образования, необходимой для реализации приоритетных направлений образования, в том числе в рамках информатизации и цифровизации. Создавшиеся условия ставят перед системой образования серьезную задачу – сформировать высокий уровень информационной компетентности педагогов, в свою очередь, целью которых является подготовить учащихся к жизни в современном информационном обществе, сформировать умения применять полученные знания, умело владеть средствами хранения, переработки и передачи информации с помощью информационных технологий. В статье представлены результаты исследования учреждений дополнительного образования г. Краснодара. Цель исследования заключается в выявлении готовности педагогов использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе и в разработке рекомендаций по повышению педагогами уровня осуществляемой профессиональной деятельности средствами ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, самообразование, профессиональная компетентность, информационная компетентность педагога.

Статья подготовлена в рамках реализации проекта унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода».

Введение. Двадцать первый век невозможно представить без информационных технологий. Они внедрены во все сферы жизни общества, но особая роль в информатизации принадлежит системе образования, являющейся, с одной стороны, создателем информационных технологий путем подготовки обученных кадров, с другой – потребителем информации.

Работа с информацией выступает приоритетным направлением для человека, поэтому система образования готовит современного школьника к жизни в обществе: обладающего критическим мышлением, имеющего знания и способности анализировать, синтезировать, оценивать и применять информацию.

Сегодня каждый педагог должен уметь подготовить и провести занятие с использованием современных ИКТ: это активизирует познавательный интерес учащихся, повышает их активность в обучении, позволяет учащемуся работать в своем темпе, экономит время работы педагога на подготовку наглядного материала, позволяет осуществлять работу с учащимися дифференцированно и индивидуально.

Таким образом, от педагогов, как от людей, которые каждый день общаются с молодежью и должны быть примером для учеников, требуется, прежде всего, способность быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям, в частности информационно-коммуникационной среды и самообразовываться, тем самым способствуя быстрому освоению цифровых навыков.

По мнению В.А. Ярковского, «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию

информации, ее обработку и информационные обмены (передачу, распространение, раскрытие)» [1].

Информация в 21 веке приобретает особый статус, что было вчера неизвестным и скрытым, сегодня уже может быть неактуальным. Информация стала ценностью и товаром, предметом и продуктом труда, ресурсом и властью, а орудиями труда стали средства вычислительной техники и связи [2].

По мнению В.С. Володченко, Д.С. Ланцовой и Т.А. Мироновой, основными направлениями внедрения ИКТ в образование являются:

«1) использование компьютерной техники как средства обучения, с целью повышения его качества;

2) использование компьютерных технологий в качестве инструментов обучения и объектов изучения;

3) использование средств новых информационных технологий как средства творческого развития учащегося;

4) использование компьютерной техники в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и диагностики;

5) организация коммуникаций с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы;

6) для организации познавательного досуга;

7) интенсификация и совершенствование управления учебным процессом» [3].

Использование ИКТ педагогами в образовательном процессе описывают в своих трудах многие ученые. Так, В.А. Красильникова и Е.И. Машбиц определяют следующие возможности ИКТ [4; 5]:

«1) расширение форм получения образования и как следствие – повышение его доступности;

2) создание единой информационно-образовательной среды обучения;

3) неограниченные возможности сбора, хранения, передачи, преобразования, анализа и применения информации;

4) обеспечение вариантов выбора индивидуальной траектории;

5) повышение мотивационной стороны обучения;

6) развитие самостоятельной поисковой деятельности обучающегося» [4; 5].

Использование электронных обучающих средств на учебных занятиях обеспечивает:

«1) экономию времени на объяснение нового материала;

2) более наглядное представление материала, воздействующее на разные системы восприятия учащихся;

3) дифференцированный подход к обучению учащихся, имеющих разный уровень готовности к восприятию материала и оперативный контроль над усвоением материала;

4) вариативность в работе педагога, владеющего современными компьютерными технологиями при создании эффективных систем обучения» [6; 7].

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет: устранить однообразие и монотонность учебного процесса; развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств, усваивать необходимые знания и дает более высокие и качественные результаты [7].

В современных реалиях перед педагогом стоят задачи как передачи знаний ученику, так и развития личностно значимых качеств учащихся. И это выступает

как средство развития личности. И именно в достижении этих целей может помочь использование современных информационных технологий. ИКТ могут не только передавать от учителя к ученику большое количество сиротствующих знаний, но и влиять на развитие их интеллектуальных, творческих способностей, умение учеников самостоятельно приобретать новые знания, работать удаленно с различными источниками информации.

Новая информационно-образовательная среда выдвигает требования к наличию у педагогов определенных информационно-коммуникационных компетенций и умению их использовать.

Социолог Л.А. Бурганова отмечает, что серьезный риск заключается в некомпетентности педагогов в использовании ИКТ, в трудностях их профессиональной адаптации к цифровым ресурсам. Как следствие, возникает необходимость повышения информационно-коммуникационной грамотности преподавателей, изменение их отношения к роли ИКТ [8].

На основании вышеизложенного, можно отметить, что в 21 веке готовность к использованию современных информационных технологий в своей педагогике является важным звеном компетентности современного учителя.

По мнению Ф.Б. Киличевой, «компетентность педагога в сфере ИКТ состоит из непростых характеристик личностных и профессиональных качеств и включает в себя мотивационные, когнитивные и технологические компоненты:

«1) мотивационный компонент способствует проявлению мотивов, намерений, целей и желаний педагога использовать информационно-коммуникационные технологии на учебных занятиях;

2) когнитивный компонент заключается в знаниях и представлениях педагогов, позволяющих эффективно использовать ИКТ в профессиональной деятельности;

3) технологический компонент представляет собой комплекс практических знаний и навыков, способствующих формированию эффективной деятельности в области ИКТ: при трансляции нового учебного материала; для необходимого информационного обеспечения в сфере профессиональной деятельности» [9].

По мнению А.А. Толкачевой, на формирование готовности педагогов к использованию в образовательном процессе ИКТ оказывают влияние внешние и внутренние факторы. «Первая группа факторов связана с особенностями педагогического коллектива, характером требований, с атмосферой в образовательном учреждении. Ко второй группе относятся внутренние мотивы педагога в сочетании с его ценностными ориентациями и профессиональными и личностными мотивами, целеустремленность, отношение к инновационным технологиям» [10].

Анализируя понятие профессиональной готовности педагогов в современных педагогических исследованиях, можно сделать вывод, что это сложная многокомпонентная структура, необходимым элементом которой является выбор педагогом направления на совершенствование своей профессиональной деятельности.

Материал и методы. С целью выявления готовности педагогов использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе было проведено исследование среди педагогических работников системы дополнительного образования г. Краснодара, реализующих несколько направлений образовательной деятельности: художественное, социально-гуманитарное, техническое и спортивное.

Техническое направление, например, во Дворце творчества осуществляет Центр цифрового образования детей «IT-cube». Учащиеся здесь обучаются компьютерной графике и программированию, изучают языки программирования;

создают мобильные приложения; проектируют роботов и учатся ими управлять. Нет сомнений, что в подобных центрах активно используются педагогами информационно-коммуникационные технологии.

Для выявления готовности педагогов использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе нами было проведено исследование в форме анкетирования педагогов художественной, социально-гуманитарной и спортивной направленностей.

Результаты и их обсуждение. Анкета состояла из 15 вопросов: «Какие цифровые устройства и средства ИКТ используют педагоги?»; «От чего им можно отказаться без потери качества обучения?» и др.

Анализ полученных данных показал, что 100% педагогов применяют ИКТ на занятиях, самым распространенным цифровым устройством является компьютер (92%).

Большая часть респондентов (73%) считает, что использование цифровых технологий улучшает один из важных аспектов образования – уровень обучения творческим дисциплинам, таким как рисование и музыка, а также способствует развитию творческих способностей у школьников.

Половина педагогов используют онлайн-уроки и готовы отказаться от бумажных носителей информации в пользу цифровых, остальные 50% считают необходимым использование цифровых устройств в обучении, но при разумном подходе, который не отменяет традиционных методов и средств обучения [11].

Важно отметить, что некоторые педагоги готовы полностью отказаться от электронного дневника, видеопроектора, электронного журнала, электронных учебников и интерактивной доски, считая, что данные средства обучения не оправдывают их ожидания.

Более трети (35%) педагогов считают, что цифровые технологии не упрощают их работу, работа остается прежней.

На наш взгляд, сложности в применении ИКТ педагогами дополнительного образования заключаются в недостаточном уровне сформированности соответствующих информационно-коммуникационных компетенций.

Отметим, что в исследуемых учреждениях работают 25% педагогов категории «основные работники», возраст которых от 40–55 лет и 21% – педагогические работники старше 55 лет.

Педагоги возрастной категории старше 50 лет получили профессиональное образование, когда не использовались компьютеры в обучении; их знакомство с цифровыми технологиями состоялось благодаря краткосрочным курсам повышения квалификации или самообразованию как составляющей метакомпетентности, от уровня которой зависит качество обучения школьников.

Заключение. Стремительное развитие информационных технологий требует от современного специалиста систематического повышения своего профессионального уровня в области ИКТ: не владеешь новыми ИКТ – не конкурентен на рынке труда. Это нацеливает на необходимость организации непрерывного повышения квалификации педагогами, использующими ИКТ в своей работе, и теми педагогами, кто имеет затруднения в этом вопросе.

Учитывая разновозрастной состав, степень профессиональной подготовленности и личный опыт «в сфере ИКТ, подготовка педагогов должна носить дифференцированный характер, необходимо создать условия для реализации каждым педагогом индивидуальной образовательной траектории» [12].

По нашему мнению, одним из эффективных способов решения проблемы формирования готовности педагогов к использованию ИКТ в образовательном процессе

является реализация системы мер по расширению знаний, получению умений и отработке навыков педагогических работников в области ИКТ посредством:

1) обмена опытом, информацией и осуществления совместных проектов, побуждающих к поиску путей и способов реализации педагогической деятельности средствами ИКТ;

2) практики проведения мастер-классов с лучшими решениями в области использования цифровых технологий в образовательном процессе;

3) наставничества в лице педагогов, имеющих соответствующее профильное образование, либо навыки;

4) методического сопровождения педагогов, участвующих в мероприятиях различного уровня, связанных с ИКТ;

5) организации гибридных курсов по применению ИКТ.

Литература

1. Yarkovoy, V.A. Современные информационно-коммуникационные технологии и их роль в системе образования / V.A. Yarkovoy // ЭВР. – 2010. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-i-ih-rol-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 07.05.2023).

2. Володченко, В.С. Понятие и классификация информационных технологий / В.С. Володченко, Д.С. Ланцова, Т.А. Миронова // Достижения науки и образования. – 2020. – № 12(66). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 04.03.2023).

3. Содикова, Г.Ш. Информационные технологии в образовании / Г.Ш. Содикова // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 11(23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-3> (дата обращения: 07.05.2023).

4. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие / В.А. Красильникова. – 2-е изд. перераб. и дополн. – Оренбург: ОГУ, 2012.

5. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: педагогическая наука – реформе школы / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 193 с.

6. Борзенкова, О.А. Развитие учебной мотивации младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (теоретический аспект) / О.А. Борзенкова, А.С. Василенко / Балканское научное обозрение. 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov-sredstvami-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 31.01.2023).

7. Кондратьева, Е.С. Развитие познавательного интереса у младших школьников через использование информационных технологий на уроках математики / Е.С. Кондратьева // Проблемы педагогики. 2015. – № 1(2). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-u-mladshih-shkolnikov-cherez-ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 07.05.2023).

8. Бурганова, Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования / Л.А. Бурганова // ВЭПС. – 2019. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-riski-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.05.2023).

9. Киличева, Ф.Б. Структурные компоненты ИКТ-компетентности педагогов / Ф.Б. Киличева // Вестн. науки и образования. – 2020. – № 23-3(101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-komponenty-ikt-kompetentnosti-pedagogov> (дата обращения: 12.03.2023).

10. Толкачева, А.А. Развитие информационно-коммуникационной компетентности классных руководителей / А.А. Толкачева // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 6. – С. 176–184.

11. Ус, О.А. Возможности цифровых технологий в учреждениях дополнительного образования детей / О.А. Ус, Н.В. Свинцова // Актуальные вопросы педагогической науки и образования: сб. ст. по матер. авторских исследований II Всерос. науч.-практ. конф. и Всерос. студенческой науч.-практ. конф., Краснодар, 19–20 мая 2022 г. / отв. ред. О.А. Мосина. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2022. – С. 11–18.

12. Полякова, В.А. Проблемы подготовки педагогов в области применения ИКТ в профессиональной деятельности / В.А. Полякова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1(22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-podgotovki-pedagogov-v-oblasti-primeneniya-ikt-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.02.2023).

3.10. РОЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

*О.А. Ус, Н.А. Левина
Краснодар, ФГБОУ ВО «КубГУ»*

Реферат. Исследуется проблема формирования личности молодого педагога в условиях VANI-мира. Стремительные изменения, происходящие в современном мире и на рынке трудовых отношений, напрямую влияют на профессиональное становление молодого специалиста. Проанализированы характеристики моделей SPOD (устойчивость, предсказуемость, простота, определенность), VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность) и VANI (хрупкость, тревожность, нелинейность, непостижимость) миров, рассмотрены ценностные ориентации современной молодежи, сформированные под воздействием смысловых трансформаций современного общества. На основании произведенного теоретического анализа представлены выводы о том, какими компетенциями необходимо обладать современному молодому педагогу, чтобы успешно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: молодой педагог, молодежь, VANI, VUCA, SPOD, hard skills, soft skills, digital skills, цифровые навыки, цифровые компетенции.

Статья подготовлена в рамках реализации проекта унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» ППН-21.1/51 «Механизмы и технологии противодействия влиянию контента интернет-ресурсов и социальных сетей на национальное сознание молодежи».

Введение. Будущие молодые педагоги делают свой жизненный и профессиональный выбор в условиях быстро меняющегося мира, характеризующегося стремительным развитием и внедрением цифровых технологий практически во все сферы жизнедеятельности общества. Темпы социальных и технологических изменений в современном мире сегодня настолько высоки, что человек не успевает адаптироваться к этим изменениям. Новая эпоха создает для молодых людей новые возможности и одновременно с этим порождает новые проблемы.

До 80-х годов прошлого века реальность описывалась термином «SPOD-мир». SPOD – это акроним английских слов, который расшифровывается как Steady (устойчивый), Predictable (предсказуемый), Ordinary (простой) и Definite (определенный). В этом мире, получив профессиональное образование, люди на протяжении всей жизни могли работать по выбранной профессии в одной сфере и не беспокоиться о том, что предприятия могут неожиданно закрыться, а полученная профессия перестанет быть востребованной. Данная модель мира характеризовалась стабильностью и определенностью и существовала до широкого распространения компьютерной техники и появления сети Интернет [1; 2].

На смену SPOD-миру постепенно пришел VUCA-мир. Для полноты понимания данного термина рассмотрим в отдельности каждый из его компонентов.

Аббревиатура VUCA состоит из английских слов: Volatility (нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность), Ambiguity (неоднозначность) [1; 3–5].

Нестабильность означает, что ситуация в мире меняется очень быстро, изменения непредсказуемы и затрагивают все сферы общественной жизни. Видимая стабильность может закончиться в любое время.

Неопределенность обусловлена дефицитом надежной информации, необходимой для прогнозирования и планирования будущей деятельности. При принятии решений нельзя положиться на опыт прошлого, так как невозможно предугадать приближающиеся изменения.

Сложность характеризуется существованием большого количества взаимосвязанных факторов, влияющих на процесс выработки решения и исход ситуации.

Неоднозначность определяется недостаточностью информации об основных правилах игры и неясностью причинно-следственных связей между происходящими событиями [1; 3–5].

Материал и методы. В данной работе авторами были использованы такие общенаучные методы, как анализ источников, синтез, обобщение, сравнение. Материал исследования – современные работы, посвященные изучению навыков, необходимых в профессиональной деятельности молодого педагога.

Результаты и их обсуждение. Все перечисленные выше характеристики VUCA-мира оказывали воздействие не только на сферу бизнеса, они также влияли на личные и профессиональные аспекты жизни человека. Линейность типовой жизненной стратегии «школа, ВУЗ, работа, пенсия», существовавшая в SPOD-мире, перестала быть доминирующей. На смену предсказуемой жизненной траектории пришли представления о том, что достижения прошлого не гарантируют благополучия в будущем, а непрерывное обучение и самообразование – это уже не вопрос выбора, а «данность, с которой нельзя не считаться» [1, с. 373].

В 2020 году, когда казалось, что человечество адаптировалось к эпохе VUCA, научившись существовать в состоянии неопределенности, произошло изменение ключевых характеристик мира. Буквально за несколько месяцев с приходом коронавирусной инфекции наш мир вступил в совершенно новую реальность под названием BANI [6–8].

Отечественные и зарубежные авторы полагают, что особенности современного мира раскрывают два акронима: VUCA и BANI, и считают BANI одной из сторон VUCA. Другие, напротив, утверждают, что модель BANI пришла на смену предыдущей модели и полностью отображает концепцию сегодняшнего мира.

Термин BANI был озвучен известным футурологом Джамаисом Кашио за несколько лет до наступления пандемии. Позже автор опубликовал статью «Лицом к лицу с эпохой хаоса», в которой охарактеризовал BANI-мир и дал конкретные рекомендации, как жить в новых условиях [6–8].

Термин BANI включает в себя четыре понятия: Brittle (хрупкость), Anxious (тревожность), Nonlinear (нелинейность) и Incomprehensible (непостижимость) [6; 8; 9].

Хрупкость означает, что многое в мире может внешне выглядеть устойчивым и надежным, но на самом деле не быть таковым. Даже, если с виду еще что-то функционирует, то оно может внезапно выйти из строя. В сегодняшнем взаимосвязанном мире кризис в одном регионе способен вызвать волновой эффект по всей планете.

Тревожность подразумевает под собой, что человек находится в состоянии постоянного беспокойства и стресса. Невозможно предсказать, что будет завтра. В такой ситуации хочется всегда быть в курсе событий. Человек ищет все новую информацию, становясь все более зависимым от новостей и постоянного инфопотока, часто состоящего из пропаганды и фейков. Он неосознанно ждет не столько хорошего, сколько чего-то плохого, следующей катастрофы или катаклизма. Всё это усиливает чувство тревоги и приводит к пассивности в реальной жизни. Возникает страх упущенной выгоды.

Нелинейность обусловлена непропорциональностью причин и следствий и невозможностью установить четкие взаимосвязи между причинами и следствиями, действиями и их результатами. Небольшие действия могут привести к выдающимся достижениям, а гигантские усилия, напротив, к незначительным результатам.

Непостижимость указывает на то, что невозможно сформировать полное представление о происходящем. Дополнительная информация не гарантирует более ясного осмысления каких-либо процессов или явлений, но может привести к состоянию «информационной перегрузки» и подавить способность человека понимать мир. Одним из проявлений непостижимости в новой действительности является работа систем машинного обучения (искусственного интеллекта), которые постоянно совершенствуются, затрудняя для своих разработчиков процесс определения логики принятых ими решений [6; 8; 9].

Таким образом, в BANI-мире произошло усложнение основных особенностей VUCA-мира. По нашему мнению, нестабильность превратилась в хрупкость, неопределенность обернулась тревожностью, сложность сменилась нелинейностью, а неоднозначность – непостижимостью.

В хаотичном современном мире не только нельзя предугадать, что произойдет в ближайшей перспективе, но и очень трудно спрогнозировать последствия собственных действий. А главным вызовом времени становится скорость перемен. Всё меняется настолько быстро, что человек, по нашему мнению, не успевает остановиться, задуматься, разобраться в сущности происходящих событий и явлений, определить направление своей жизни. Люди пытаются реагировать на ситуацию, адаптироваться к переменам, но не знают как правильно поступить. В сегодняшней реальности взрослым людям сложно не ошибиться в выборе жизненных целей и путей их реализации, но еще сложнее такой выбор сделать будущим молодым специалистам, не имеющим достаточного жизненного опыта.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что понимание собственных ценностей и мотивов деятельности поможет будущим педагогам определить стратегию своей жизни и сформировать внутреннюю устойчивость, необходимую в современном обществе.

В связи с этим возникает вопрос о том, какие ценностные ориентации преобладают у современных молодых педагогов и являются для них важнейшими критериями выбора способов реализации жизненной и профессиональной позиции.

Для ответа на поставленный вопрос обратимся к рассмотрению результатов исследований, посвященных данной проблематике.

Особый интерес для нас представляет анализ ценностных ориентаций современной молодежи, выполненный М.Н. Яковлевой. В своем анализе М.Н. Яковлева опиралась на данные двух исследований: всероссийского исследования образа жизни 2008 года, в котором приняли участие 357 респондентов московского и питерского регионов, и московского исследования 2016 года с количеством участников 640 человек [10].

Данные показатели свидетельствуют о том, у российской молодежи сохранились традиционные ценностные ориентации, но снизилась уверенность в завтрашнем дне и значимость семейных ценностей [10].

М.Н. Яковлева отмечает ослабление роли этических представлений опрашиваемых о способах достижения успеха (честность, отзывчивость и др.). Вопреки тому, что среди инструментальных ценностей на одном из первых мест находится трудолюбие и добросовестное отношение к делу, лидирующие позиции занимают деньги, связи с нужными людьми и умение приспособливаться.

С точки зрения М.Н. Яковлевой, такие результаты говорят о продолжающейся либерализации российского общества. Большая часть молодежи полагает, что достичь успеха можно с помощью денег и связей с нужными людьми, а не благодаря образованию и развитию собственных способностей. Уровень же значимости традиционных для русской культуры ценностей продолжает падать [10].

Согласно очередным результатам исследования, проведенного в конце 2016 года по заказу ПАО «Сбербанк», важнейшими ценностями для молодого поколения являются гедонизм, комфортность и разнообразие. Современную молодежь также отличает узкий горизонт планирования и нацеленность на получение быстрого результата [11].

Молодое поколение стремится к успеху и комфортной жизни, но у него нет глобальных планов на будущее и уверенности, что постоянные усилия приведут к цели. Успех определяется не уровнем дохода и общественным статусом, а разнообразием жизни и получением удовольствия от нее.

Успех в понимании молодежи может быть легким и быстрым, а профессиональная деятельность должна приносить доход, удовольствие и не отнимать массу времени.

Первостепенное значение для молодых людей имеет ценность счастливой семейной жизни. Она для них более значима, чем профессиональная самореализация.

В результатах данного исследования также отмечается, что одна из ведущих ролей в системе ценностных ориентаций современной молодежи принадлежит индивидуалистическим установкам, направленным в первую очередь на создание комфортной жизни для себя и своих близких [11].

Отметим, что современная российская молодежь является поколением широкой вариативности с большим запросом на гедонизм и комфортную жизнь.

Молодежь стремится к успеху, высокому качеству жизни, однако, труд не входит в пул значимых для нее ценностей. Финансовая независимость и свобода выступают как желанные цели, но для их достижения молодежь не готова тратить временные ресурсы и трудиться.

Одной из главных проблем становится соотношение между нравственностью и успехом. Если ориентация на успех в фокусе, то, к сожалению, нравственные нормы молодежь готова не соблюдать ради достижения материального успеха.

Важные ценностные ориентиры молодого поколения связаны с получением быстрого результата и удовольствия от жизни.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что вопреки продолжающейся либерализации российского общества и роста уровня индивидуализма современной российской молодежи, четко прослеживается доминирующее значение традиционных национальных ценностей.

На основании вышеизложенного отметим, что в сложных условиях VANI-мира также меняется представление о профессионализме. Если раньше профессионалом считался человек, работающий всю жизнь в одной профессии, в которой он постепенно углублял свои знания, накапливал опыт и мастерство, то сегодня

требуются специалисты-мультипрофессионалы, обладающие трудовыми компетенциями из нескольких видов профессиональной деятельности [12].

Неизбежность изменений, происходящих на рынке труда, влечет за собой пересмотр требований, предъявляемых к компетенциям специалистов, работающих, в том числе, и в сфере образования.

В связи с вышесказанным представляется интересным понять, какой педагог нужен сегодня современному рынку труда. Для ответа на этот вопрос рассмотрим одну из самых популярных на сегодняшний день классификаций профессиональных компетенций, включающую в себя следующие виды навыков.

1. *Профессиональные или «жесткие» навыки (hard skills)*. Это специальные навыки, основанные на глубоких знаниях в той области, где педагог действует как профессионал: знание форм, методов, технологий образования, возрастных особенностей обучающихся, наличие специальных узкопрофильных умений по предмету (проводить опыты по физике, химии, производить математические вычисления) и т.д. Такие навыки поддаются проверке, измерению и приобретаются в процессе обучения в вузе или колледже, а также с опытом работы.

2. *«Мягкие» навыки (soft skills)*. Это качественные навыки, проявление которых трудно отследить и измерить. Их часто называют межличностными навыками или социальными, так как они включают в себя спектр навыков межличностной коммуникации: навыки коммуникации, тайм-менеджмент, эмоциональный интеллект. У педагогов важно формировать следующие «мягкие» навыки: коммуникативные и организаторские, критического, системного и креативного мышления, решения проблем и др. [13; 14].

3. *«Цифровые» навыки (digital skills)*. «Цифровые навыки – устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей. Отсюда цифровая компетенция – способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» [15, с. 175].

Для педагога в цифровом образовании важны такие навыки, как умение находить информацию в интернете, использовать офисное программное обеспечение, средства обработки, анализа, управления данными и др.

Заключение. Обобщая сказанное, подчеркнем, что *hard skills* являются основой профессиональной деятельности молодого педагога, однако, для повышения конкурентоспособности на рынке трудовых отношений и высоких карьерных достижений необходимо развивать цифровые навыки. Ведь «педагоги не могут успешно кого-то учить, если в это же время усердно не учатся сами» (А. Апшерони). Поэтому стремление развивать свои цифровые компетенции и систематическое самообразование в данной области в условиях высокотехнологичного общества позволит педагогам не только эффективнее осуществлять педагогическую деятельность и лучше понимать запросы, образ мыслей и действий обучающихся, но и может послужить одной из отправных точек в создании идеала личности достойной подражания, которая постоянно совершенствует свое мастерство и профессионализм.

Литература

1. Майленова, Ф.Г. Интернет-технологии и трансформация личности в VUCA-мире / Ф.Г. Майленова // Человечество в новой реальности: глобальные биотехнологические вызовы: сб. науч. ст. / отв. ред. Г.Л. Белкина; Рос. Акад. Наук, Ин-т философии. – М.: Рос. Акад. Наук, 2022. – С. 367–380.

2. Ячменева, В.М. Динамика механизмов взаимодействия государства, бизнеса и образования: SPOD-, VUCA- и BANI-мир / В.М. Ячменева, Э.Р. Головки // Эффективное управление экономикой: проблемы и перспективы: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., Симферополь, 2022. – Симферополь: Крым. фед. ун-т им. В.И. Вернадского, 2022. – С. 328–332.
3. Де Шауэр, О. Неопределенность как характеристика современного мира: управленческий аспект / О. Де Шауэр // Universum: экономика и юриспруденция. – 2022. – № 6(93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neopredelennost-kak-harakteristika-sovremennogo-mira-upravlencheskiy-aspekt> (дата обращения: 05.05.2023).
4. Аметова, Э.И. Современные тенденции реализации компетентного подхода в управлении персоналом организации / Э.И. Аметова // Компетентный подход в управлении персоналом: теория, методология, практика: монография / отв. ред. О.С. Резникова. – Симферополь: Крым. фед. ун-т им. В.И. Вернадского, 2018. – С. 145–171.
5. Макеева, Е.А. Особенности социальной адаптации личности в условиях VUCA-мира / Е.А. Макеева, И.А. Макеева, Е.В. Логинова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-adaptatsii-lichnosti-v-usloviyah-vuca-mira> (дата обращения: 05.05.2023).
6. Кравцов, А.О. Управление изменениями в условиях новой нормальности в контексте концепции BANI -мира / А.О. Кравцов // Менеджмент XXI века: экономика, общество и образование в условиях новой нормальности: сб. науч. ст. по материалам XX Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Санкт-Петербург, 2022. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2022. – С. 56–60.
7. Банных, Н.С. Профессионал в условиях моделей мира: SPOD, VUCA, BANI / Н.С. Банных // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития: сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 2022. – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2022. – С. 5–12.
8. Сорокина, А.Н. Реализация кадровой политики в условиях психологических вызовов цифровой эпохи хаоса BANI-мира / А.Н. Сорокина // Инновационные тенденции развития российской науки: материалы XV Международной науч.-практ. конф. молодых ученых, Красноярск, 2022. – Красноярск: Южноуральский гос. ун-т, 2022. – С. 539–542.
9. Кашио, Дж. Лицом к лицу с эпохой Хаоса / Дж. Кашио // URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
10. Яковлева, М.Н. Динамика ценностных ориентаций современной молодежи / М.Н. Яковлева // Смыслы жизни российской интеллигенции / под общ. ред. Ж.Т. Тощенко; ред.-сост. Д.Т. Цибилова. – М.: РГГУ, 2018. – С. 212–219.
11. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи. <https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158487.phtml>
12. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И.С. Сергеев [и др.]. – М.: Из-во «Перо», 2019. – 20 с.
13. Компетенции «Будущего» в условиях цифровой экономики / Н.В. Кожухова [и др.] // Экономика, предпринимательство и право. – 2021 – Т. 11, № 7. – С. 1875–1892. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-budushego-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 05.05.2023).
14. Проектные компетенции персонала в условиях BANI-мира: операционализация, подходы бизнеса и образовательной среды к формированию и развитию / О.Л. Чуланова [и др.] // Вестн. евраз. науки. – 2022. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-kompetentsii-personala-v-usloviyah-bani-mira-operatsionalizatsiya-podhody-biznesa-i-obrazovatelnoy-sredy-k-formirovaniyu-i> (дата обращения: 23.04.2023).
15. Калинюк, Ю.В. Hard, soft, digital, green skills: взаимосвязи и развитие в процессе профессиональной подготовки / Ю.В. Калинюк, О.Д. Лукашевич, С.А. Филичев // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Томск, 2020. – Томск: Томский гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2020. – С. 175–177.

3.11. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ

Д.Р. Гаджибабаева

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Изучено отношение родителей к возможности использования детьми дошкольного возраста цифровыми устройствами, а также определены последствия влияния использования цифровых устройств детьми без ограничений на их психофизиологическое здоровье. Для реализации поставленных задач был использован авторский онлайн-опросник. В исследовании приняли участие 65 родителей.

Была выявлена специфика отношения родителей к использованию детьми цифровыми устройствами, которая условно разделена на три группы: в *первую группу* вошли родители, у которых полностью отсутствует контроль над временем использования ребенком цифровыми устройствами (54%); во *вторую группу* вошли родители, которые строго контролируют время, которое ребенок проводит перед мониторами цифровых устройств, а после просмотра стараются вместе обсуждать содержание контента (35 %); у родителей *третьей группы* существует полный запрет на использование ребенком дошкольного возраста любых видов цифровых устройств, что аргументируется основными закономерностями психофизиологического развития ребенка и теми последствиями, которые могут проявиться (11%).

Установлено, что у детей, у которых полностью отсутствует контроль над временем использования цифровыми устройствами со стороны родителей, наблюдаются: раздражительность, резкие изменения настроения, вспышки гнева, агрессии, капризность, трудности с концентрацией внимания, отсутствие коммуникативных навыков, проблемы в развитии речи, мышления, памяти, воображения, контроль поведения, нарушение зрения, дефекты осанки и т.д.

Ключевые слова: цифровые устройства, психофизиологическое здоровье детей, развитие, родители.

Введение. Современный мир – это мир новых технологий, мир всеобщей цифровизации. Причем в последнее время наблюдается ускоренное внедрение цифровизации во все сферы жизни человека. Мы уже не представляем нашу жизнь без телефона, компьютера, планшета, интернета и т.д. Они становятся неотъемлемой частью нашей жизни. И в этом мире дети с самого рождения начинают волей-неволей погружаться в цифровое пространство, они живут и развиваются в цифровом мире [1]. На сегодняшний день родители по-разному относятся к использованию детьми цифровыми устройствами, начиная уже с раннего возраста. Одни родители свободно предоставляют доступ к цифровым устройствам, другие наоборот пытаются постоянно защитить своего ребенка от них. Так, например, согласно полученным данным Е.И. Николаевой и М.Л. Исаченковой, на основании проведенного опроса 866 родителей было установлено, что большинство детей получают доступ к цифровым устройствам до двух лет (53,7%), а 4,5% детей из исследуемой выборки детей получили знакомство с цифровыми технологиями до полугода [2].

Несомненно, цифровое пространство оказывает значительное влияние на все сферы психофизиологического развития детей из-за высокой пластичности и скорости развития, накладывает определенный отпечаток на личность ребенка [3]. Если следовать рекомендациям Всемирной организации здоровья (ВОЗ), предложенными в 2019 г. по использованию цифровыми технологиями маленькими детьми, то детям до двух лет не рекомендуется проводить время у экранов цифровых устройств. Так как чем младше ребенок, тем в меньшей степени он го-

тов адекватно воспринимать любую информацию, исходящую с экранов различных цифровых устройств. Далее ВОЗ определила разрешенные временные промежутки использования цифровых устройств детьми разного возраста [4].

Наши дети смотрят на нас, взрослых и подражают нам. Они подсознательно стремятся развиваться быстрее и получить доступ ко всему, что их окружает. Цифровые устройства не могут быть плохими или хорошими, вредными или полезными, они приобретают те или иные качества вследствие той роли, которую придают ему родители, общаясь с ребенком во время его использования. Чаще всего родители, впечатленные попытками маленького ребенка, едва способного говорить, самостоятельно включать, просматривать различные картинки на смартфоне или планшете, менять настройки, осуществлять другие действия начинают даже с гордостью рассказывать об этих способностях своим родственникам и друзьям. Таким образом, многие современные дети – это дети, родившиеся со смартфонами в руках, так как достаточно легко и быстро овладевают простейшими операционными навыками и делают это гораздо быстрее и легче, чем их родители. Так, например, дети вполне могут приобретать более продвинутое цифровые компетенции: они могут не только взаимодействовать с широким спектром приложений для различных цифровых устройств, но и уметь пользоваться поисковой системой в сети Интернет для их обнаружения. И здесь дети раннего и младшего дошкольного возраста, которые еще не научились читать, опираются в своем поиске на визуальные картинки, иконки приложений и т.д., игнорируя при этом различные иероглифы [5].

Бесмысленно исключать из жизни и воспитания детей различные цифровые устройства, но при этом родители несут большую ответственность за то, сколько времени ребенок будет проводить перед экраном гаджета, что будет смотреть, в какие игры будет играть и соответственно должны регулировать отношения ребенка с цифровым миром. Учеными установлено, что дети не готовы адекватно воспринимать информацию с экрана, и что только 50% родителей пытаются объяснить то, что транслируется с экрана, а 40% родителей вообще не придают никакого значения содержанию контента, которые просматривают их дети [6]. И здесь важно родителям учитывать те риски, которые могут нести в себе цифровые устройства для психического и физического здоровья ребенка.

Психофизиологи выделили некоторые специальные приёмы, которые могут быть включены в содержание цифрового контента, и способны оказывать влияние на дальнейшее психическое развитие ребенка:

- прежде всего, это создание яркого видеоряда с целью образования определенного светового ощущения, и чем оно сильнее, тем сильнее к нему приковывается внимание, а за вниманием и психика ребенка. Оказание такого же действия следует отнести и к звуковым эффектам;

- новизна и необычность также привлекает к экрану ребёнка, потому что по закону движения и устремления психических процессов монотонность вызывает отвращение;

- часто, различными интернет-платформами используются эффекты быстрой вспышки, смены видеоряда, громкого звука и т.д. а это все может сопровождаться повышением силы процессов возбуждения нервной системы над торможением;

- из-за отсутствия у детей полного осознания границ реальности, все события, которые происходят перед их глазами, могут восприниматься как настоящие. Так, например, сцены, в которых демонстрируются насилие, со временем могут не вызывать у детей чувства страха или отвращения, потому что в результате при-

выкания к такому рода контенту, ситуации становятся для них естественными и вполне реальными [7].

На практике получается так, что, чаще всего, в жизни современной семьи различные виды цифровых устройств заменяют ребенку читаемые ему взрослыми сказки, мамины колыбельные, совместные с родителями игры, прогулки на свежем воздухе и т.д.

В ходе проведения данного исследования для нас основными задачами являлись:

- изучение отношения родителей к возможности использования детьми дошкольного возраста цифровыми устройствами;
- каковы возможные последствия влияния использования цифровых устройств детьми без ограничений на их психофизиологическое здоровье.

Материал и методы. Для реализации поставленных задач был использован авторский онлайн-опросник. В исследовании приняли участие 65 родителей. Согласно полученным результатам исследования была выявлена специфика отношения родителей к использованию детьми цифровыми устройствами, которая условно была разделена на три группы:

первая группа: родители, у которых полностью отсутствует контроль над временем использования ребенком цифровыми устройствами (54%). Родители это объясняют тем, что ребенок постоянно увлечен чем-то, не мешает им работать, не устраивает истерик, что часто проявляется, если, например, забирать гаджет. Также свободный доступ к цифровым технологиям родители объясняют тем, что это хорошая возможность для развития, подготовки к обучению в школе и т.д.;

вторая группа: родители данной группы строго контролируют время, которое ребенок проводит перед мониторами цифровых устройств, а после просмотра стараются вместе обсуждать содержание контента (35%). При выборе контента исходят из возрастных особенностей развития ребенка и в большей степени отдают предпочтение развивающим и обучающим программам;

третья группа: сюда вошли родители, у которых существует полный запрет на использование ребенком дошкольного возраста любых видов цифровых устройств, что аргументируется основными закономерностями психофизиологического развития ребенка и теми последствиями, которые могут проявиться (11%).

Результаты и их обсуждение. Проанализировав последствия влияния цифровых устройств на психофизиологическое здоровье детей согласно ответам исследуемых родителей, можем отметить, что у тех детей, которых полностью отсутствует контроль над временем использования ребенком цифровыми устройствами, наблюдаются:

- раздражительность, резкие изменения настроения, вспышки гнева, агрессии, становятся капризными;
- трудности с концентрацией внимания, отсутствие коммуникативных навыков, проблемы в развитии речи, мышления, памяти, воображения, контроль поведения и т.д.
- длительное времяпрепровождение ребенка за цифровыми устройствами отрицательно влияет на физическое развитие, могут проявляться дефекты осанки, ухудшение общего состояния, снижение иммунитета, нарушение сна и т.д. Особенно страдает зрение ребенка, так как длительное пристальное внимание к экрану перегружает зрение и чаще всего приводит к различным заболеваниям глаз.

Однозначно, сформировавшееся цифровое пространство вокруг детей несет в себе как определенные возможности, так и значительные риски для общего психофизиологического развития и здоровья детей. Нет сомнений в том, что циф-

ровые устройства – это и современный образовательный инструмент с широкими возможностями применения. Прежде всего, использование цифровых устройств облегчает процесс обучения (что наглядно мы наблюдали в период всеобщей пандемии COVID-19). Образование через игру является одним из наиболее важных аргументов в пользу использования технических устройств при работе с маленькими детьми. Многие образовательные программы смоделированы по образцу игр, реализуют принцип «играть-учить» настолько эффективно, что дети даже не осознают процесс обучения, так как к правильному содержанию контента добавляются красочные анимации, звук, видео и даже юмор. Цифровые устройства позволяют получить доступ к огромным информационным ресурсам, развивают интересы, расширяют детский кругозор и любознательность, самостоятельность и т.д.

Цифровые технологии являются бесценными помощниками при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья или не успевающими за общим интеллектуальным развитием своих сверстников. С помощью соответствующих цифровых программ мы можем помочь в обучении чтению и письму, дать возможность писать ребенку, который из-за типа заболевания никогда не напишет текст рукой. Может быть использован в качестве очень терпеливого учителя, повторяющего тщательно и точно одни и те же действия несколько раз для детей с особыми образовательными потребностями.

Бесспорно, многие родители на сегодняшний день уделяют большое внимание развитию ребенка, все чаще задумываются о вопросах регулирования взаимодействия ребенка с различными цифровыми устройствами и о тех последствиях, которые могут они оказывать на психофизиологическое развитие. И здесь именно родители должны регулировать отношения ребенка с цифровыми устройствами, контролировать время, должны установить правила того, сколько времени ребенок может проводить в цифровом мире, иметь представление о том, что он смотрит, слушает, или в какие виртуальные игры играет, каких литературных и киногоeroев обожает и т.д.

Для того чтобы ребенок безопасно пользовался возможностями цифровых технологий, родителям необходимо обеспечить ему правильные условия, перечислим лишь некоторые из них: это, прежде всего, выбор содержания контента соответствующего интеллектуальным и эмоциональным возможностям ребенка; родители должны всегда решать, сколько времени ребенок может проводить в цифровом мире, какие мультфильмы, сказки он может смотреть, либо в какие игры может играть; желательно совместно просматривать мультфильмы, сказки для последующего обсуждения содержания; не стоит использовать цифровые устройства в качестве «няни» для ребенка иначе это может вызвать привыкание и т.д.

Заключение. Подводя итог, хочется отметить, что то, какое влияние будут оказывать цифровые устройства на психофизиологическое здоровье детей, полностью зависит от родителей и других взрослых. Важно грамотно использовать современные достижения науки и техники, чтобы они приносили пользу нашим детям!

Литература

1. Трофимова, Е.И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей / Е.И. Трофимова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 34(376). – С. 170–172. – URL: <https://moluch.ru/archive/376/83699/> (дата обращения: 25.04.2023).
2. Николаева, Е.И. Особенности использования гаджетов детьми до четырех лет по данным их родителей / Е.И. Николаева, М.Л. Исаченкова // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 32–53. – DOI 10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53. – EDN ISRNPE. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48452023_25760934.pdf

3. Кабирова, Е.А. Угрозы психологическому здоровью младших школьников в виртуальном пространстве / Е.А. Кабирова, В.В. Артемьева // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: материалы XII Всерос. студенческой науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22 апр. 2021 г. / отв. ред.: Е.А. Югова, С.Н. Малафеева. – Екатеринбург, 2021. – С. 74–77. – EDN AYZCQF.

4. В режиме раннего детства. Дети в информационном обществе. Гаджеты и здоровье: Мифы, факты, дискуссии. – 2019. – № 2(31). С. 44–53. https://cronao.ru/images/DAR/InformSafe/Журнал_Дети_в_информационном_обществе.pdf

5. Назаров, М.М. Массовая коммуникация и общество / М.М. Назаров. – М.: Аванти плюс, 2004. – 428 с.

6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

7. Иголкина, К.П. Особенности психофизиологического развития дошкольника в мире гаджетов / К.П. Иголкина // Система знаний: образовательные инициативы и развитие творческого потенциала современной науки: сб. науч. тр. – Казань: ООО «СитИвент», 2021. – С. 145–148. – EDN RUHABV.

3.12. ПРОБЛЕМАТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИКТ И УСИЛЕННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ УЧАЩИХСЯ ОТ ЦИФРОВЫХ ГАДЖЕТОВ

О.Л. Доненко

Симферополь, МБОУ «Молодежненская СОШ»

И.Л. Доненко

Нарын, ЦМС Минпросвещения РФ

Реферат. Проблема чрезмерного использования мультимедийных технологий является очень актуальной в современном обществе. С ростом доступности и мощности устройств, способных воспроизводить мультимедийный контент, таких, как компьютеры, телефоны, планшеты и телевизоры, люди становятся все более и более зависимыми от них. Эта зависимость может привести к множеству проблем. Чрезмерное использование мультимедийных технологий способствует отрыву от реальных отношений и друзей. Люди, которые проводят большую часть времени в устройствах, могут упустить возможность настоящей социализации и общения с другими людьми. Непрерывное использование мультимедийных технологий также приводит к физическим проблемам, таким как ухудшение зрения, нарушения сна и плохая осанка. Дети и подростки, которые тратят слишком много времени на использование мультимедийных устройств, могут стать жертвой кибербуллинга, пострадать от неприятных ситуаций в сети и стать более уязвимыми перед онлайн-угрозами.

Ключевые слова: мультимедиа, технологии, зависимость, успеваемость, социализация, прогресс, образовательный процесс, школа.

Введение. Быстрые темпы роста телекоммуникаций – это один из успехов последнего столетия, благодаря которому стало возможно обмениваться информацией со всем миром в кратчайшие сроки. Это послужило скачком не только в научной деятельности, но и в других бытовых вещах. Но, несмотря на огромный пласт полезных свойств этого явления, есть и отрицательные стороны. Из-за большого потока контента люди нередко натываются на информационный мусор, который не несет никакой полезности и засоряет ум. Такому пагубному воздействию больше всего подвержены не до конца сформированные подростки, вследствие чего возникает большая проблема с успеваемостью учеников и студентов в образовательных учреждениях.

Ранее нами был проделан наблюдательный эксперимент по выявлению масштабов данной проблемы, а также составлены графики зависимости успеваемости от частоты и интенсивности использования интернет-ресурсов. В ходе этого эксперимента было выявлено, что обучающиеся, которые часто использовали смартфоны на уроках, имели меньшую успеваемость по отношению к другим студентам, даже если сам предмет и методология его подачи были интересны ему. Такие подростки, как оказалось, были особенно внушаемы. В качестве решения было предложено введение поощрительной системы оценивания и выдачи научных работ, а также внедрение квестовых и командных работ для повышения интереса к учебе [1].

В связи с событиями в мире большинство учебных программ были переведены в дистанционный формат обучения не поступательно, а в кратчайшие сроки, из-за чего качество образования снизилось. Дистанционный формат показал значимость заинтересованности обучающихся, а также выявил мотивационный характер образования. Плохая организованность и низкий самоконтроль среди учащихся привели к массовой стагнации. После того как дистанционную форму решили частично отменить, плавно возвращаясь в привычную очную форму, которая давала необходимый практический и теоретический опыт, появились очередные сложности в обучении: у обучающихся сформировалась еще большая зависимость от смартфонов и интернета. Многие подростки сталкиваются со сложностью решения задач из-за различного формата подачи информации. Современная структура интернета разительно отличается от привычных нам структур образования, которые были заложены еще с X века н.э. На фоне такого различия дети начинают терять концентрацию [2].

Материал и методы. Для выявления масштабов возросшей зависимости нами был проведен опрос обучающихся и преподавателей учебных заведений среди 342 учеников, 411 студентов и 25 человек педагогического состава, по итогам которого были составлены графики потребности в смартфонах, а также результаты качества учебных программ после дистанционного формата обучения.

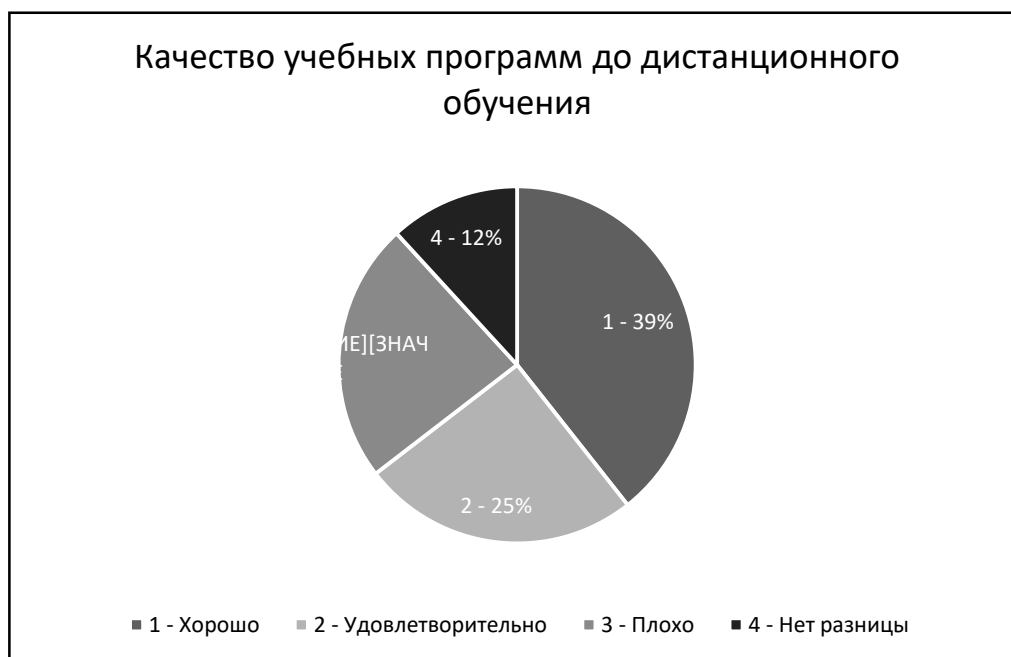


Рисунок 1 – Качество учебных программ до дистанционного обучения

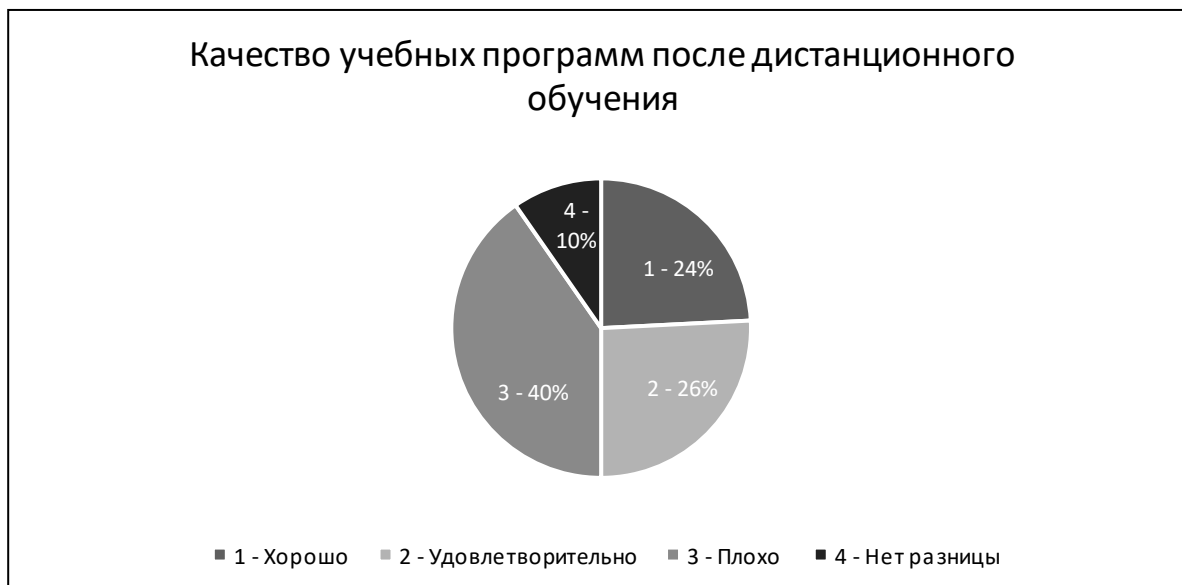


Рисунок 2 – Качество учебных программ после дистанционнного обучения

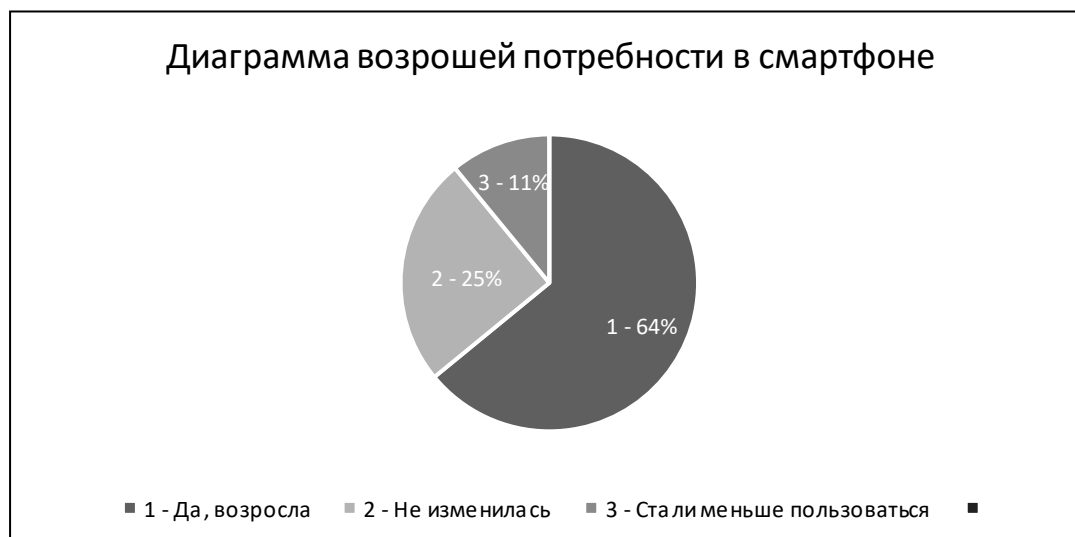


Рисунок 3 – Диаграмма возросшей потребности в смартфоне

Результаты и их обсуждение. Из диаграмм (рис. 1–3), созданных на основе ответов опрошенных целевых групп, можно сделать вывод, что количество недовольных обучающихся, а также тех, кто стал больше использовать смартфоны после дистанционного обучения, выросло. Из этого следует, что новосформированные тенденции внедрения мультимедиа-технологий не до конца доработаны и показали неудовлетворительный результат вовлеченности детей в образовательный процесс из-за большого соблазна отвлечься на мессенджеры и социальные сети. Все это пагубно влияет на внимание обучающихся и концентрацию в процессе решения поставленных задач преподавателем.

Для повышения заинтересованности и улучшения успеваемости обучающихся нами были введены задачи в формате интернет-квестов, пример приведен ниже.

Имеется некий почтовый ящик, привязанный к конкретному почтовому серверу, небольшой компании. Сервер администрирует дядя Петя и с периодичностью раз в месяц выполняет фулл-бэкап данных. Также особо важные данные он под-

гружает в облако раз в несколько дней. О данном принципе сохранения информации узнал uncle Ben и решил воспользоваться этой информацией. Он проводил DOS-атаку на почтовый сервер – компании ООО «Рога и копыта», с периодом 5000 тысяч сообщений в секунду. Выяснить, через какой промежуток времени uncle Ben положит почтовый сервер данного ООО, если он работает по принципу SMTP1? Каким способом далее он получит доступ в админку компании? Решение описать максимально обширно. Привести скриншоты [3].

Такого рода задачи показали максимальную эффективность в процессе их решения обучающимися.

В ходе наблюдательного эксперимента было выявлено, что успеваемость и интерес на уроках выросли (см. график 1–2).

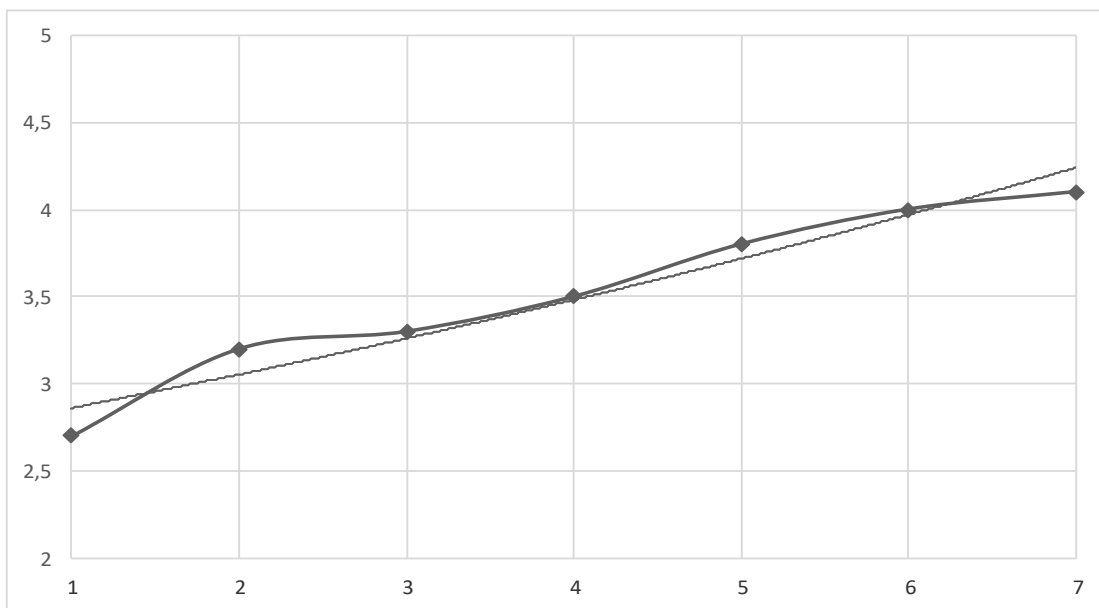


График 1. Успеваемость обучающихся

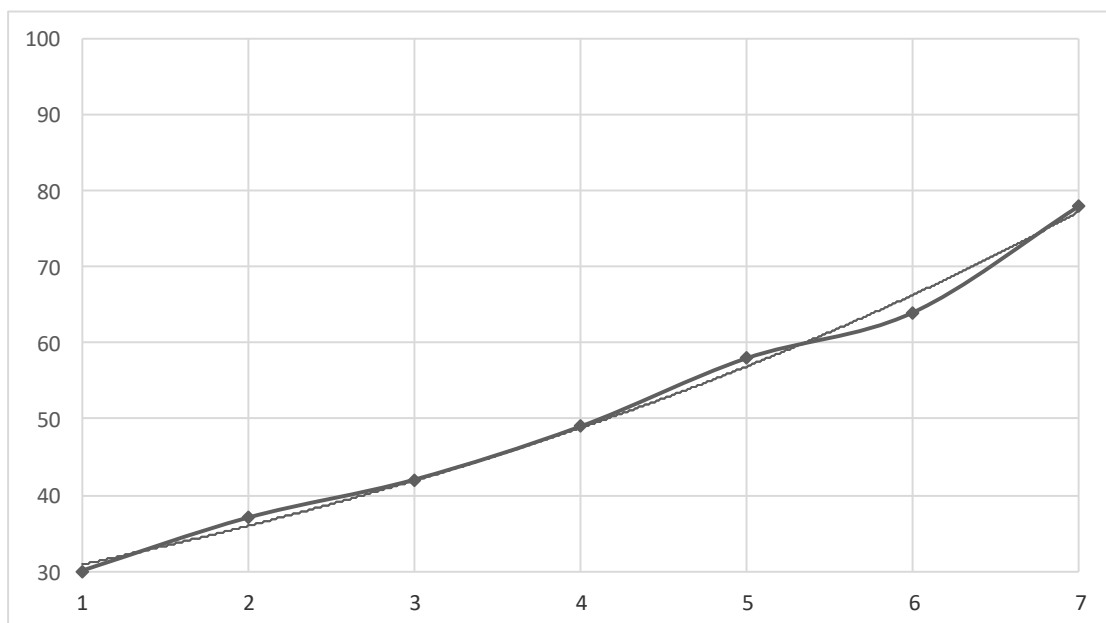


График 2. Интерес обучающихся

На графике 1 показана успеваемость обучающихся после введения в рабочую программу интернет-квестов, шкала Y – средний балл, X – месяцы начиная с сентября.

На графике 2 представлен интерес обучающихся к учебному процессу после внедрения современных методов ИКТ, где X – количество месяцев, Y – интерес в процентном отношении 0 – полное отсутствие интереса, 100 – максимальная заинтересованность.

Заключение. На фоне возросшей потребности в смартфонах возникает потребность в координации пользования устройств в ходе решения учебных задач. В качестве решения проблемы предлагаем использовать современные методы ИКТ такие, как интернет-квесты, интерактивные задачи, ответы на вопросы в формате квиза (групповая работа).

Литература

1. Доненко, А.В. Современный бинарный урок: физика и изобразительное искусство / А.В. Доненко, Л.Н. Доненко, И.Л. Доненко // Педагогическая деятельность как творческий процесс: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Махачкала, 2018. – С. 210.

2. Доненко, А.В. Бинарный урок по физике и химии / А.В. Доненко, Л.Н. Доненко, И.Л. Доненко // Взгляд молодых на проблемы региональной экономики-2018: материалы Всерос. открытого конкурса студентов вузов и молодых исследователей. – Тамбов, 2018. – С. 124.

3. Доненко, А.В. Управление обучением одаренных детей на основе метапредметных связей / А.В. Доненко, Л.Н. Доненко, И.Л. Доненко // Взгляд молодых на проблемы региональной экономики-2018: материалы Всерос. открытого конкурса студентов вузов и молодых исследователей. – Тамбов, 2018. – С. 134.

3.13. ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ю. Александрова, С.В. Ваторопина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Подчеркивается важность цифровой трансформации образования на современном этапе. Отмечается, что процесс цифровизации способствует появлению инновационных моделей в системе образования, персонализации обучения, расширению возможности оптимизации учебной работы, а также выстраиванию индивидуальной образовательной траектории с учетом возрастных психофизиологических и личностных особенностей и возможностей обучающегося (в том числе и с ограниченными возможностями). Представлен краткий анализ теоретических и методических работ в области использования цифровых технологий в системе логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрен потенциал цифровых приемов логопедической коррекции речи первоклассников с моторной алалией. Обсуждаются риски использования цифровых приемов с детьми с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях. Приводятся данные опытно-экспериментального исследования, в котором приняли участие 39 первоклассников с моторной алалией.

Ключевые слова: моторная алалия, логопедическая работа, цифровые технологии в логопедической работе.

Введение. Улучшению качества образования на современном этапе уделяется достаточно много внимания. Это связано прежде всего с четвертой промышленной революцией, которая требует от работников различных профессий высо-

кого уровня общей грамотности и владение компьютером, позволяющим решать задачи разного уровня сложности. Включение цифровых технологий в образовательный процесс учебных организаций продиктовано временем и позволит расширить имеющуюся модель обучения. Цифровая трансформация образования – это разработка инновационных моделей работы образовательных организаций различного типа. А также расширяется возможность в индивидуализации процесса обучения, выстраивании индивидуальной образовательной траектории с учетом возрастных психофизиологических и личностных особенностей обучающегося (например, с ограниченными возможностями или одаренностью) [1].

Одно из ведущих мест среди инновационных образовательных феноменов, определяющих качественные изменения современной логопедической практики, принадлежит феномену цифровизации.

Стратегии использования цифровой среды в контексте образования детей с ограниченными возможностями широко обсуждаются в широком поле междисциплинарных исследований – в медицине, психологии, социологии, педагогике, дефектологии [2–4]. Особое место в данных исследованиях принадлежит работам, посвященным изучению цифровых возможностей в организации логопедической работы. Исследователи отмечают противоречия между очевидными образовательными ресурсами цифровой среды и рисками ее использования по отношению к детям с речевыми расстройствами [5].

Особую трудность представляет собой использование цифровых технологий в системе логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи и, в частности, с детьми с моторной алалией [6; 7].

Предпринятый нами анализ теоретических и методических работ в данной области позволяет сделать вывод о том, что цифровые логопедические технологии в последние десятилетия активно разрабатываются и апробируются (О.И. Кукушкина, М.И. Лынская, Н.В. Маевская, Е.Р. Мустаева и др.). Систематизируются риски использования цифровой образовательной среды при обучении детей с алалией, описываются коррекционные ресурсы цифровых технологий.

Одной из наименее теоретически изученных и методически разработанных логопедических технологий является цифровая технология коррекции моторной алалии у первоклассников. Это мотивировало нас на проведение опытно-экспериментального исследования логопедической лексической составляющей устной речи первоклассников с моторной алалией.

В данной статье представим результаты лишь одного из направлений исследования, целью которого было изучение влияния цифровых технологий на динамику лексических возможностей первоклассников с алалией.

Материал и методы. Исследование проходило на базе ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ» в Великом Новгороде. Оно явилось составной частью полномасштабного исследования, посвященного изучению потенциала семьи в преодолении алалии у детей. За период с 2016 по 2022 год в нем приняли участие 39 первоклассников с алалией из различных районов Новгородской области. Дети исследовались дважды в год в период реабилитации в Центре, каждый из которых составлял 21 день.

Перейдем к описанию экспериментальной группы. Дети с моторной алалией различной степени выраженности проходили реабилитацию в сопровождении близких взрослых.

Из 39 детей лишь 11 человек являлись учениками школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, тогда как 27 детей обучались в инклюзивном режиме в школах по месту жительства, один ребенок обучался надомно в связи с тяжелым соматическим заболеванием. Биологический возраст детей составлял от 7 до 9 лет. По отношению к уровню речевого недоразвития дети с алалией представляли собою неоднородную группу. Первый уровень речевого недоразвития был выявлен у 8 детей, второй – у 19, речевое развитие 12 детей соответствовало третьему уровню речевого недоразвития.

Экспериментальная программа логопедической работы была рассчитана на 42 подгрупповых логопедических занятия и включала 21 лексическую тему.

Инструментарием для реализации программы был избран (лексический) блок компьютерного методического комплекса «Игры для Тигры». При отборе инструментария мы учитывали, что в его основу положены системный и деятельный подходы к коррекции речевых нарушений, а также то обстоятельство, что гармоничное сочетание слухового и зрительного контроля, составляющее содержательную суть комплекса, способно обеспечить требуемую полисенсорность восприятия детей с алалией.

Предварительные диагностические результаты убедили нас в том, что несмотря на школьный возраст участников, их игровые интересы все еще преобладают над учебными. В этом контексте игровая форма подачи материала могла оказаться эффективной.

Наконец, выбор компьютерной программы «Игры для Тигры» был сопряжен также с возможностью обеспечить необходимую дифференцированность и индивидуализацию обучения. Необходимость дифференциации и индивидуализации проистекала как из вышеописанных различий в уровнях недоразвития речи (от первого до третьего), так и с различиями семейной речевой среды, служившей основой лексического развития детей.

Все перечисленные факторы соответствовали задачам нашего исследования.

В ходе исследования были соблюдены санитарно-гигиенические требования, касающиеся времени использования компьютера на занятии, охраны зрения, опорно-двигательного аппарата и нервной системы первоклассников с моторной алалией.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов логопедической работы, проводившейся в течение двух реабилитационных смен (42 занятия), позволяет систематизировать ресурсы и риски данной технологии для детей с моторной алалией.

Подведем итоги исследования.

На наш взгляд, ресурсы связаны с:

- легкостью самооценки как промежуточного, так и итогового результата выполнения речевого задания;
- созданием стойкой положительной мотивации ребенка с моторной алалией к логопедическим занятиям;
- возможностью автоматизации лексических новообразований в речи;
- формированием уверенности в выборе лексической единицы за счет всплывающих подсказок;
- организацией необходимого для каждого ребенка количества лексических повторений;
- реалистичностью первичного чувственного опыта, лежащего в основе слова.

Далее выделим риски использования технологии для детей с моторной алалией:

- недостаточная реалистичность первичного чувственного опыта, лежащего в основе слова;

- значительная нервная нагрузка;
- возможность лишь кратковременного применения на логопедическом занятии, необходимость дополнения «живыми» формами логопедической работы;
- снижение количества и качества коммуникаций с другими детьми во время работы с компьютерной программой.

Проведенное нами исследование выявило положительную динамику лексического развития всех участников. На уровне как импрессивной, так и экспрессивной речи детей произошел прирост лексических единиц понятийного словаря, словаря действий и словаря признаков.

Однако у детей с различными уровнями недоразвития речи результаты были не одинаковы.

Наибольшую динамику мы выявили у категории детей с первым уровнем недоразвития речи. Она касалась самой сложной для данной категории детей речевой линии – пополнения глагольного словаря. Его прирост составил у разных детей от 12 до 37 слов.

Динамика детей со вторым уровнем недоразвития касалась, прежде всего, увеличения употребляемых ими моделей фразы. Если вначале исследования дети преимущественно использовали модель «субъект плюс предикат», то в итоговом обследовании ведущей была модель «субъект плюс предикат плюс объект».

Наконец, динамика детей с третьим уровнем недоразвития речи была связана с уточнением, расширением и активизацией экспрессивного словаря, а также с формированием лексических обобщений.

Заключение. Таким образом, цифровые технологии в логопедической работе с первоклассниками с моторной алалией могут быть эффективно использованы.

В то же время стало очевидным, что использование цифровых технологий в логопедической работе с первоклассниками с моторной алалией должно быть строго дозировано, должно лишь дополнять, но не подменять «живые» формы логопедической работы.

Литература

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
2. Двуреченская, О.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / О.Н. Двуреченская // Вестн. Мининского ун-та. – 2014. – № 3(7). – С. 14–17.
3. Каракозов, С.Д. Развитие цифровой образовательной среды в Российской Федерации: механизмы развития и возможные риски / С.Д. Каракозов [и др.] // Ростов. Научн. журн. – 2018. – № 11. – С. 85–100.
4. Кукушкина, О.И. Компьютер в специальном обучении: новое средство – новые идеи / И.О. Кукушкина. – М.: ИКПРАО; Утрехт: Институт Ортопедагогике, 1995. – 235 с.
5. Лынская, М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ / М.И. Лынская // Логопед в детском саду. – 2006. – № 6. – С. 12–14.
6. Колесникова, А.М. Специфика устной речи, зрительно-пространственных и временных представлений у школьников с экспрессивной алалией / А.М. Колесникова // Логопед. – 2006. – № 1. – С. 37–43.
7. Мустаева, Е.Р. Индивидуализация содержания логопедической работы при моторной алалии с учетом неречевых нарушений / Е.Р. Мустаева // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 544–547.

3.14. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕДАГОГИКА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ» СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Н.Ф. Долганова
Томск, ТГПУ

Реферат. *Актуальность* исследования определена совокупностью протекающих в социуме, образовании и российской педагогической науке процессов, обусловленных: необходимостью повышения качества образования в сельских российских школах; потребностью формирования современного кадрового ресурса данной группы общеобразовательных организаций, в том числе средствами специальных образовательных программ педагогических вузов, целенаправленно проектированной системы их организационно-методического обеспечения; становлением современного научного знания об учителе сельской школы.

Соответственно, *цель работы* – систематизация научных представлений об организационно-педагогическом сопровождении проектирования и реализации образовательной программы «Педагогика сельской школы» в педагогическом вузе средствами электронно-информационной образовательной среды вуза.

Материалы и методы. База исследования – Томский государственный педагогический университет. В исследовании на этапе опытно-экспериментальной проверки (2022–2023 гг.) приняло участие 20 обучающихся группы 1421Мпш магистратуры «Педагогика сельской школы» Института развития педагогического образования.

Методологическую основу составил системно-деятельностный подход. Методы исследования: теоретические (анализ источников, анализ результатов деятельности магистров) и эмпирические (наблюдение).

Результаты и их обсуждение. В процессе исследования описываются особенности организационно-методического сопровождения. Выделяются компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося, их содержание и мероприятия организационно-методического сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение профессионального развития учителя, организационно-методическое сопровождение, магистратура педагогического университета, электронно-информационная образовательная среда вуза.

Введение. В настоящее время в кадровом обеспечении развития сельских школ сложились серьезные проблемы нехватки разных групп специалистов (психолого-педагогического, гуманитарного, естественнонаучного и др. профилей) [1].

В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) в целях подготовки учителей сельских школ, становления будущих исследователей в области педагогики сельской школы, формирования научно-педагогического сообщества специалистов в данной научной области разработана и реализуется магистерская образовательная программа высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленности (профиля) «Педагогика сельской школы». Участники образовательного процесса обеспечены особым видом сопровождения – организационно-методическим.

Целью настоящей работы является систематизация научных представлений об организационно-педагогическом сопровождении проектирования и реализа-

ции образовательной программы «Педагогика сельской школы» в педагогическом вузе средствами электронно-информационной образовательной среды вуза.

Материал и методы. В настоящее время в вопросах кадрового обеспечения развития сельских школ сложились серьезные проблемы, в частности практически полное отсутствие специалистов психолого-педагогического сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор); нехватка учителей гуманитарных дисциплин (иностранный язык), естественнонаучных дисциплин (физика, химия, биология) и многих других; высокий показатель среднего возраста педагогического коллектива (47 лет, учителя-пенсионеры – 23%, учителя-предпенсионеры – 19%); дефицит молодых специалистов [1].

В ТГПУ функционирует магистерская образовательная программа «Педагогика сельской школы». Участники образовательного процесса данной программы обеспечены организационно-методическим сопровождением.

Целью организационно-методического сопровождения субъектов образовательного процесса является организация взаимодействия субъектов образовательного процесса с использованием разработанного комплекса методических мероприятий, ориентированных на повышение результативности процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза при непосредственном участии координатора и возможностей цифровой образовательной среды в вузе. Подчеркнем, что координатор – это организатор взаимодействия преподавания и учения с использованием возможностей цифровой поддержки в вузе.

Задачами организационно-методического сопровождения магистерской программы в педагогическом вузе являются:

- осуществление педагогического дизайна образовательной магистерской программы «Педагогика сельской школы» для педагогов;
- удовлетворение образовательных запросов участников образовательного процесса (обучающие, преподаватели);
- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов субъектов образовательного процесса;
- помощь в организации самостоятельной работы субъектов образовательного процесса (дисциплины, практики, научно-исследовательская работа);
- поддержка субъектов образовательного процесса, испытывающих затруднения при работе с цифровой образовательной средой вуза.

Одним из инструментов организационно-методического сопровождения реализации магистерской программы «Педагогика сельской школы» с точки зрения технологических решений является электронная информационно-образовательная среда ТГПУ (<http://eios.tspu.edu.ru>), обеспечивающая выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и эффективное осуществление образовательной деятельности с учетом специфики университета.

Электронная информационно-образовательная среда ТГПУ предоставляет [2]:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программ разных уровней образования;

- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

Ключевым компонентом электронной информационно-образовательной среды является обратная связь. Именно этот раздел позволяет организовать взаимодействие профессорско-преподавательского состава ТГПУ и обучающихся в разных режимах взаимодействия. В офлайн-режиме обучение проходит посредством системы управления обучением Moodle (<https://moodle.tspu.edu.ru/>). Онлайн-обучение, а также реализация индивидуальной и групповой работы по решению образовательных задач в вузе осуществляется с помощью платформы для проведения конференций BigBlueButton (<https://bbb.tspu.edu.ru/>). Стоит отметить, что оба решения являются свободными (распространяются по лицензии GNU) и находятся, и поддерживаются на внутренних ресурсах университета, более того были внедрены и настроены под задачи вуза сотрудниками ТГПУ.

В настоящей работе с помощью метода теоретического анализа источников по проблеме исследования, анализа результатов деятельности магистров и наблюдения систематизированы возможности использования средств электронно-информационной образовательной среды вуза в процессе организационно-методического сопровождения участников образовательного процесса подготовки магистров «Педагогика сельской школы» в ТГПУ.

Результаты и их обсуждение. Под организационно-методическим сопровождением образовательного процесса, на наш взгляд, следует понимать деятельность акторов по проектированию и реализации взаимодействия между его субъектами (обучающимися ↔ координаторами ↔ преподавателями) средствами разработанного комплекса организационных и методических мероприятий, нацеленных на повышение его результативности. Заметим, что организационная составляющая включает в себе деятельность координатора по выстраиванию организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а методическая – разработанный комплекс методических мероприятий.

Именно данный субъект осуществляет координацию (согласование) продуктивной деятельности оставшихся субъектов процесса обучения (обучающегося, преподавателя) путем выстраивания организации взаимодействия между ними с использованием разработанного комплекса методических мероприятий, направленных на повышение результативности этого процесса. Для нас координатор – это организатор взаимодействия преподавания и учения, которое осуществляется в том числе с использованием возможностей цифровой поддержки в вузе, в частности электронной информационно-образовательной среды. В плане организации процесса обучения – это методист, осуществляющий поддержку преподавателя средствами педагогического дизайна. Для обучающегося координатор – это тьютор, оказывающий ему соответствующую помощь.

В таблице приведены компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося, их содержание и соответствующие мероприятия организационно-методического сопровождения.

Таблица – Компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося, их содержание и мероприятия организационно-методического сопровождения

Компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося	Содержание	Мероприятия организационно-методического сопровождения в условиях электронной информационно-образовательной среды в отношении обучающихся
Профиль обучающегося	Общая информация об обучающемся: ФИО, факультет, группа, курс, направление подготовки, направленность (профиль)	Обеспечение освоения обучающимися методики работы со своим цифровым профилем
Учебные планы	Рабочие учебные планы: конкретный учебный план обучающегося по его направлению подготовки (профилю) или специальности (специализации), учебные планы ТГПУ по всем направлениям подготовки (профилям) или специальностям (специализациям)	Доступ к рабочему учебному плану
Рабочие программы	Рабочие программы дисциплин (модулей) и программ практик с оценочными и методическими материалами для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся	Доступ к рабочим программам дисциплин (модулей)
Электронные библиотечные системы (ЭБС)	ЭБС, с которыми заключены договоры на предоставление доступа к полнотекстовым документам	Доступ к изданиям электронных библиотечных систем
Электронные образовательные ресурсы (ЭОР)	Список ЭОР, указанных в рабочих программах, с их наименованием и ссылкой на соответствующий ресурс	Доступ к электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах
Электронные учебные издания (ЭУИ)	Список электронных учебных изданий, указанных в рабочих программах, с их наименованием и ссылкой на соответствующее издание	Доступ к электронным учебным изданиям

Компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося	Содержание	Мероприятия организационно-методического сопровождения в условиях электронной информационно-образовательной среды в отношении обучающихся
Ход образовательного процесса	Информация о фиксации хода образовательного процесса посредством представленных результатов контрольных точек	<ul style="list-style-type: none"> • Доступ к результатам контрольных точек. • Обеспечение мотивации и стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также вовлечение их в деятельность. • Организация индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов
Результаты промежуточной аттестации	Наименование дисциплин, практик, результаты промежуточной аттестации обучающегося по соответствующему наименованию, их форма контроля и семестр, в котором прошло изучение	<ul style="list-style-type: none"> • Доступ к результатам промежуточной аттестации. • Обеспечение мотивации и стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также вовлечение их в деятельность. • Организация индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов
Результаты освоения программы	Представлена фиксация результатов освоения программы соответствующего уровня высшего образования	<ul style="list-style-type: none"> • Доступ к результатам освоения программы (компетенциям). • Обеспечение мотивации и стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также вовлечение их в деятельность. • Организация индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов
Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии	Указана ссылка на платформу для возможного проведения процедур оценки результатов обучения при реализации элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	Обеспечение эффективного и своевременного обновления обучающих ресурсов и их доступности

Компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося	Содержание	Мероприятия организационно-методического сопровождения в условиях электронной информационно-образовательной среды в отношении обучающихся
Электронное портфолио обучающегося	Приведен список достижений обучающегося в различных областях (в учебной деятельности, научно-исследовательской деятельности, в профессиональной сфере, в общественной деятельности, в культурно-творческой деятельности, спортивной деятельности), а также наличие рецензий и оценок на них со стороны любых участников образовательного процесса	Помощь в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося, исходя из его потребностей и выявленных дефицитов
Расписание занятий	Представлено посредством перехода на страницу официального сайта ТГПУ, где представлено расписание занятий. Доступ к информации осуществляется посредством выбора соответствующего факультета, курса, группы	Обеспечение запланированного взаимодействия участников образовательного процесса в рамках конкретных видов занятий учебного плана
Обратная связь	Возможность взаимодействия между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет	<ul style="list-style-type: none"> • Консультирование обучающихся по организации работы с методическим обеспечением образовательного процесса, включая цифровые ресурсы. • Организация связи с субъектами образовательного процесса. • Помощь в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося, исходя из его потребностей и выявленных дефицитов. • Организация индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Компоненты электронной информационно-образовательной среды обучающегося	Содержание	Мероприятия организационно-методического сопровождения в условиях электронной информационно-образовательной среды в отношении обучающихся
		<ul style="list-style-type: none"> • Координация самостоятельной работы обучающихся в сессионный и/или межсессионный период средствами цифровых образовательных ресурсов
Оценка условий, содержания, организации и качества образовательного процесса	Анкетирование обучающихся.	Выявление потребностей обучающихся и определение их уровня компетенций (дефицитов)

Заключение. На наш взгляд, посредством организационно-методического сопровождения реализации магистерской программы «Педагогика сельской школы» обеспечивается повышение результативности процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза благодаря организации взаимодействия субъектов образовательного процесса при непосредственном участии координатора, использованию разработанного комплекса методических мероприятий и возможностей электронной информационно-образовательной среды вуза.

Литература

1. Заир-Бек, С.И. Кадры школьного образования: возможности и дефициты / С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, К.М. Анчиков // Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических. – 2020. – № 18. – С. 1–17.
2. Руководство пользователя электронной информационно-образовательной среды ТГПУ // Электронная информационно-образовательная среда ТГПУ. – URL: <https://eios.tspu.edu.ru/support/> (дата обращения: 10.05.2023).

3.15. СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, РЕАЛИЗУЮЩИЙСЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

А.И. Дробизова

г. Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматриваются различные взгляды на вопрос субъектного подхода в обучении и тематике идентичностей, приводится краткая характеристика педагогического исследования, выполненного в одной из школ Новгородской области. Для проведения исследования разработан субъектно-ориентированный проект, целью которого является расширение знаний о крае, формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к месту проживания обучающихся и внутренних мотивов, побуждающих ребят сохранять культурно-

историческое наследие малой родины посредством знакомства с творчеством Виталия Валентиновича Бианки. Также рассматривается ход некоторых занятий цикла, в которых даются организованные педагогом задания и формы работы, где заложены принципы и положения субъект-субъектного подхода. В выводах статьи представлены результаты контрольного диагностического этапа и проанализирована динамика эффективности использования методов и приемов субъект-субъектного подхода в содержании образования начальной школы.

Ключевые слова: субъект-субъектный подход, региональная идентичность, младший школьник, электронная презентация, проект.

Введение. Сегодня, когда глобализация вызвала усиление неопределенности социальных отношений и привела людей к кризису идентичности, подрастающее поколение находится в условиях социального и культурного дефицита, который не способствует формированию устойчивых представлений о территориальной принадлежности. Процессы глобализации затрагивают пространство и место проживания людей. Часто в семьях дети могут слышать разговоры об отъезде, смене места жительства, что не способствует укреплению связей ребенка с регионом. Но именно региональная идентичность лежит в основе чувства привязанности к своей малой родине, в основе гражданского самосознания и патриотизма как взрослых людей, так и младших школьников, в частности [1].

Актуальность данной темы мы наблюдаем в содержании ФГОС НОО нового поколения, направленном на «личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, включая становление российской гражданской идентичности как составляющей социальной идентичности обучающихся, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации» [2]. Но настоящим гражданином нашей необъятной Родины может стать лишь тот, кто когда-то полюбил родину малую, сделался её частью. Исходя из этого, можно рассуждать на тему развития региональной идентичности младших школьников с точки зрения популяризации данной темы на Новгородчине.

Младший школьный возраст является самым благоприятным для развития регионального самосознания обучающихся. Педагог может это осуществить, прибегнув к ряду различных педагогических средств, подходов, методов и приемов. В данной статье таким средством будет являться тематическая электронная субъект-субъектно ориентированная презентация, *цель* которой – повышение уровня сопричастности школьников месту их проживания, и как следствие, развитие региональной идентичности обучающихся.

Прежде чем мы перейдем к характеристике основного содержания и особенностей педагогического сопровождения младших школьников в исследуемом нами вопросе, определимся с базовыми понятиями, которыми будем пользоваться при дальнейшем описании проведенного нами исследования.

Многие ученые придерживаются различных взглядов на определение понятия «региональная идентичность». Проанализировав ряд источников, мы пришли к пониманию того, что более близким для нас являются рассуждения В.С. Чернявской. Автор придерживается мнения, что «региональная идентичность – переживаемые субъектом смыслы и ценности, определяющие в собственных глазах и глазах других специфические признаки, связанные с регионом, его культурным пространством и его образами» [3].

Развивать региональную идентичность в школьниках необходимо на трех уровнях – когнитивном, эмоционально-ценностном и деятельностном [4]. В рамках нашего педагогического исследования мы решили оценить степень развито-

сти региональной идентичности у обучающихся 3 (экспериментального) и 4 (контрольного) классов МАОУ «Средней школы п. Угловка». Результаты констатирующего диагностического этапа нашего исследования показали достаточно низкий уровень знаний о писателе и его произведениях, средне-низкий уровень отношения к краю и низкий уровень сопричастности происходящим в нем культурно-историческим событиям у обучающихся обоих классов (рис. 1).

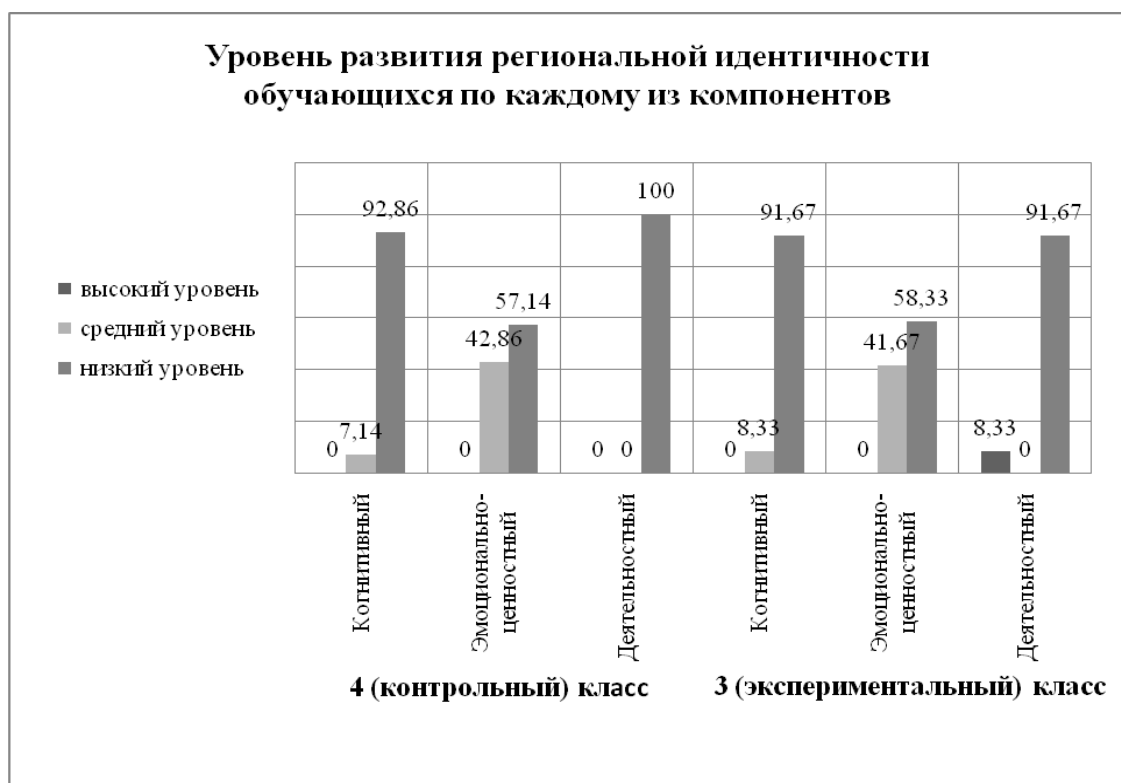


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента в 4 (контрольном) и в 3 (экспериментальном) классах

Исходя из данных результатов, мы решили разработать электронную тематическую презентацию (проект) «Лесной корреспондент Окуловского края – Виталий Валентинович Бианки», «работающую» на качественное повышение уровня по каждому из составляющих идентичности. Проект рассчитан на 12 занятий, в содержании и заданиях которого учитывался субъектный подход.

Опираясь на воззрения философов, субъектный подход можно определить, по мнению Е.Д. Соколовой, как «методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности» [5].

Основываясь на базовых принципах субъект-субъектного подхода, мы заложили в основу ряда занятий задания, в содержании которых находятся некоторые из них [5].

Так, принцип выбора виден в содержании второго занятия формирующего этапа. На слайде перед обучающимися представлены основные тематические блоки с особым наименованием. Ученикам предоставляется право сделать выбор одного из блоков, кроме вводного и заключительного. Так, выбирая блоки непоследовательно, обучающиеся строят собственный образовательный маршрут,

по итогу которого у каждого из них формируется целостное представление об образе писателя на родной земле.

Принцип творчества и успеха, в основе которого присутствует индивидуальная и коллективная творческая деятельность, «позволяет определять и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы» [5]. Благодаря творчеству обучаемый выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Этому способствует занятие «Как сохранить память о писателе?», в рамках которого учителем ведется работа с группами:

1. Проведение акции «Буккроссинга».
2. Подготовка к «Угловским Бианковским чтениям».
3. Мастерская по изготовлению книжек-малышек с иллюстрациями к произведению (-ям) писателя.

Интересно, что выбор, в какую группу пойти, осуществляет каждый обучающийся самостоятельно (принцип выбора так же учитывается). Это хорошо тем, что, осуществив выбор той деятельности, которая близка ученику, он может проявить себя в творческом процессе наилучшим образом, а значит скорее всего, будет успешен по его завершении.

Также в рамках проекта педагогом реализуется принцип доверия и поддержки. Это происходит на каждом из занятий цикла: при ответах на вопросы и задания обучающихся учитель направляет мысль учащихся в правильное русло, помогает в групповой парной работе, тон его спокоен – он в любой момент готов поддержать ребенка. Вера в обучаемого, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ученика.

Обязательной характеристикой субъект-субъектного подхода является диалогичность. Диалог ведется по принципу: «учитель-ученик», «учитель-группа», «ученик-ученик» и используется на занятиях блока «Заглянем в творческую мастерскую...» при изучении художественных произведений писателя («Гоглюшка», «Умная голова», «Рябчики», «Косой Санька») [6], а также на протяжении всех занятий, носящих интерактивный характер (вопросы и задания для обучающихся, направленные на развитие познавательной активности младших школьников).

Если рассуждать о **методах и приемах субъектно-ориентированного обучения**, помимо метода проектов (работа в группах по созданию младшими школьниками мини-проектов по сохранению памяти о писателе на родной Окуловской земле), учебной дискуссии (представлена беседой и ответами обучающихся на вопросы учителя, отстаиванием собственной точки зрения по вопросу), приемов создания ситуации выбора (выбор образовательного маршрута) пользуются спросом в представленном проекте и рефлексивные приемы. Они реализуются в содержании заключительного занятия, во время которого обучающиеся пишут сочинение по теме «Мой Бианки». В нем опрашиваемые должны отразить собственные мысли по каждому из составных аспектов региональной идентичности – когнитивному, эмоционально-ценностному, деятельностному.

Результаты исследования. Контрольный этап диагностики, проведенный нами после занятий проекта, показал появление осмысленного отношения к культурному наследию литературного деятеля и погружение в созидательное творчество по сохранению памяти о писателе на территории п. Угловка, в котором проживают обучающиеся. Процентное соотношение результатов обоих классов представлено на графиках ниже.



Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента в экспериментальном и контрольном классах

Заключение. Таким образом, педагогически организованные занятия цикла «Лесной корреспондент Окуловского края – Виталий Валентинович Бианки» способствуют развитию региональной идентичности через реализацию в их содержании субъектных приемов и методов обучения, способствующих усложнению представлений и осмысления основополагающих аспектов региональной идентичности: знаниевого, ценностного, деятельностного.

Литература

1. Дубовая, В.В. Формирование региональной идентичности младших школьников с использованием информационных образовательных средств / В.В. Дубовая, А.В. Афанасенко // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. – 2016. – № 1. – С. 59–62.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2022 г. N 413 (ред. от 18.07.2022).
3. Чернявская, В.С. Психосемантика как инструмент развития региональной идентичности младших подростков // Концепт. – 2020. – № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosemantika-kak-instrument-razvitiya-regionalnoy-identichnosti-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 10.05.2023).
4. Орлова, Е.О. Идеи культурной идентификации в новгородском краеведении / Е.О. Орлова // Новгородика–2010. Вечевой Новгород: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20–22 сент. 2010 г. / сост. Д.Б. Терешкина. – Великий Новгород, 2011. – Ч. 2. – С. 321–327.
5. Соколова, Е.Д. Реализация субъект-субъектного подхода при содействии самореализации студентов в учебном процессе / Е.Д. Соколова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-subekt-subektnogo-podhoda-pri-sodeystvii-samorealizatsii-studentov-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 10.05.2023).
6. Бианки, В.В. На земле Новгородской: [рассказы, повести] / Виталий Бианки; [предисл. и коммент. Е. Бианки]. – СПб.: ЗАО «Торгово-издательский дом “Амфора”», 2013. – 280 с.: ил.

3.16. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Н. Дан

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Цифровизация общества является одним из мегатрендов его развития, затрагивая все аспекты жизни, в том числе и образование. Развиваясь динамично, общество предъявляет к своим членам требование постоянного самосовершенствования и ожидает от выпускников школ определенных личностных качеств по окончании школы. Понимая воспитание как целенаправленное управление процессом развития личностных качеств через создание условий, в статье актуализируется проблема воспитания школьников в цифровой образовательной среде. Понятие цифровой образовательной среды трактуется как набор технических решений для школ, который состоит из трех компонентов: системы видео-конференц-связи, социальной сети, электронных верифицированных учебных материалов, проверенных экспертами, соответствующих школьным стандартам. Рассматривается возможность формирования личностных качеств через процесс обучения, используя цифровую образовательную среду на примере такого качества личности, как познавательная самостоятельность. Сделан вывод, что в сочетании с традиционными методами воспитания цифровая образовательная среда, обладая воспитательным потенциалом, позволяет создать условия для формирования у школьников личностных качеств, востребованных обществом.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, воспитание, школьники, возможности цифровой образовательной среды.

Введение. Современное общество развивается динамично, что требует от его членов постоянного самосовершенствования и определенных личностных качеств. Ожидания общества от выпускников средних общеобразовательных школ зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО). ФГОС СОО представляет собой совокупность требований к реализации образовательной программы среднего общего образования и включает в себя, в первую очередь, требования к результатам освоения образовательной программы. Стандарт направлен также на обеспечение воспитания обучающихся, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу [1]. Таким образом ФГОС СОО делает акцент не только на фундаментальных знаниях, но и на развитии личности.

Будущий первокурсник, вчерашний школьник должен обладать спектром личностных качеств, необходимых для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях. Однако высшие учебные заведения отмечают недостаточную сформированность личностных качеств, которые необходимы для успешной учебы и саморазвития у вчерашних выпускников – сегодняшних первокурсников [2; 3]. Данное обстоятельство указывает на то, что школа не справляется с социальным заказом. При этом общество развивается, следуя конкретным тенденциям, которые и определяют его перспективу. Одной из значимых тенденций развития современного общества является цифровизация. Данное понятие – предмет научных исследований и трактуется учеными по-разному. Так И.И. Горлова придает цифровизации глобальное значение, определяя ее как «изменения и трансформации в мире, являющиеся результатом использования информационных и коммуникационных технологий» и считает одним из «глобальных мегатрендов», меняющих жизнь [4]. Цифровые технологии обеспечили образование не только различными инструментами, упрощающими учебный и организационный процессы, но и позволили построить интерактивную образова-

тельную среду с обратной связью. В этой среде обучающийся имеет возможность выбирать темп и программу своего обучения в соответствии с индивидуальным запросом, уровнем подготовки и наличием свободного времени. В настоящее время потенциал цифровых технологий используется в основном для повышения эффективности процесса обучения. Однако образовательный процесс представляет собой единство двух неразрывно связанных процессов – обучения и воспитания. Анализ научных исследований выявил, что воспитательный потенциал цифровых технологий пока еще недостаточно изучен.

В связи с этим нами были установлены противоречия, обуславливающие актуальность нашего исследования: между требованиями общества к личностным качествам выпускников общеобразовательных организаций и недостаточным уровнем их сформированности в период обучения в школе, а также между потенциальными возможностями цифровой образовательной среды и недостаточным использованием ее воспитательного потенциала для формирования и развития личностных качеств учащихся. Цель исследования состоит в изучении возможности использования цифровой образовательной среды для воспитания школьников в процессе обучения.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили труды П.В. Степанова, В.В. Круглова, А.А. Колчиной, В.С. Шурманова, Т.А. Бабаковой. Используются методы научного исследования теоретического уровня: анализ и синтез, сравнение и обобщение.

Результаты и их обсуждение. Анализ научной литературы показал, что категория «воспитание» трактуется авторами исследований неоднозначно. Представители научного сообщества, определяя данное понятие, выделяют важные с их точки зрения аспекты воспитания. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения понятия «воспитание», представленного в работе П.В. Степанова, который рассматривал данную педагогическую категорию с позиции управленческого и средового подходов. Так в своей работе ученый определил понятие «воспитание» как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [5].

В настоящее время возможности цифровых технологий привлекают внимание многих исследователей в различных научных областях. Подобный интерес присутствует и в педагогике, о чем свидетельствует большое число исследований на тему цифровизации в образовании. В том числе существуют немногочисленные исследования возможностей цифровых технологий для организации процесса воспитания обучающихся. Цифровая образовательная среда в современных научных исследованиях рассматривается как комплекс различных социальных сетей, мессенджеров, контента сети Интернет, а также различных цифровых инструментов. Исследователи выделяют две составляющие потенциала цифровой образовательной среды для организации процесса воспитания: получение доступа к информации и организация коммуникации в виртуальной среде. В своей статье В.В. Круглов описывает спектр возможностей цифровых технологий для организации процесса воспитания: «оперативно получать доступ к искомой информации», «быть на связи со значимыми взрослыми и товарищами», а также по мнению ученого важно создавать условия для самореализации и онлайн-участия в социально-значимой деятельности [6]. В исследовании А.А. Колчина анализирует различные онлайн-инструменты необходимые для реализации воспитательных возможностей цифровой среды в современной школе [7].

Министерство просвещения РФ выразило свою точку зрения по отношению к понятию «цифровая образовательная среда» в Федеральном проекте «Цифровая

образовательная среда». Данный проект является частью Национального проекта «Образование» и направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды. По замыслу Министерства просвещения цифровая образовательная среда – это набор технических решений для школ, который состоит из трех компонентов. Первый компонент – это система видеоконференц-связи, второй – это социальная сеть, третий – это электронные верифицированные учебные материалы, проверенные экспертами и соответствующие школьным стандартам. То есть с позиции Министерства просвещения цифровая образовательная среда рассматривается как подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий. К утверждению готовится также стандарт «Цифровой школы», предполагающий ряд технических требований к ее инфраструктуре [8]. Работу над созданием стандарта «Цифровой школы» Министерство просвещения ведет совместно с Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций. Таким образом, потенциал цифровой образовательной среды с позиции Министерства просвещения ограничен применением цифровых инструментов в специально созданной виртуальной среде образовательных организаций.

Наше исследование планируется направить на изучение возможностей эффективного использования цифровой образовательной среды в трактовке Министерства просвещения. В отличие от многих исследователей, рассматривающих воспитательный процесс в виртуальной среде посредством реализации воспитывающих онлайн-мероприятий, направленных на формирование у обучающихся духовно-нравственных ценностей, наше исследование предполагает формирование личностных качеств у обучающихся через процесс обучения. При этом мы учитывали, что личностные качества человека не являются врожденными или принятыми застывшую форму, а развиваются в течение жизни, в процессе осуществления определенных видов деятельности. Исходя из того, что учебная деятельность является основным видом деятельности для учащихся, в рамках осуществления данного вида деятельности может быть создана возможность целенаправленного влияния на формирование личностных качеств у обучающихся. Принимая во внимание тенденцию развития цифровизации в современном обществе, можно спрогнозировать, что процесс воспитания подрастающего поколения будет эффективно осуществляться в учебном процессе при условии интеграции традиционных технологий воспитания и воспитательного потенциала цифровой образовательной среды.

Одним из важных личностных качеств, необходимых современным учащимся, мы выделили познавательную самостоятельность. В нашем исследовании ставим перед собой воспитательную цель – развить данное личностное качество у обучающихся через создание определенных условий, а именно, через учебный процесс в цифровой образовательной среде. Понятие «познавательная самостоятельность» в рамках нашего исследования определено как личностное качество обучающегося, которое проявляется в его способности самостоятельно, без сторонней помощи организовывать и осуществлять свою познавательную деятельность. Для исследования процесса развития познавательной самостоятельности важное значение имеет ее структура. Учитывая исследования ученых, занимающихся данной проблемой, в структуре познавательной самостоятельности мы выделили три компонента – мотивационно-волевой (выражающийся в побуждении к самостоятельной познавательной деятельности и готовности к соверше-

нию волевых усилий), содержательно-операционный (включающий объем и качество знаний, степень владения умениями познавательной деятельности) и рефлексивный (закрывающийся в способности и готовности к самопознанию, самоанализу собственной познавательной деятельности) [9]. Данные компоненты характеризуют проявление познавательной самостоятельности у обучающихся и позволят определить уровни ее сформированности в дальнейшем при проведении эмпирического исследования.

Особенностью нашего исследования является то, что целенаправленное формирование познавательной самостоятельности у старшеклассников средней школы будет осуществляться в процессе обучения математике. Средством для формирования познавательной самостоятельности у обучающихся планируется использование особого вида учебной деятельности – самостоятельных работ, выполняемых учащимися в условиях цифровой образовательной среды. При этом цифровая образовательная среда, на наш взгляд, будет способствовать формированию у старшеклассников двух компонентов познавательной самостоятельности: мотивационно-волевого и содержательно-операционного. Содержательно-операционный компонент сопряжен с получением информации, как традиционным способом – через учебные материалы в печатной и рукописной форме, так и через контент, содержащийся в цифровой образовательной среде. В настоящее время происходит обратная трансформация – печатные издания перестают быть традиционными, а традиционными становятся электронные издания. Учитывая, что современные школьники являются постоянными пользователями сети Интернет и регулярно осуществляют коммуникацию в виртуальной среде, на наш взгляд, цифровая образовательная среда будет способствовать формированию у обучающихся мотивационно-волевого компонента в естественной для них информационной среде.

В нашем исследовании мы предполагаем повысить уровень познавательной самостоятельности учащихся в процессе обучения, оптимально сочетая традиционные методы и использование воспитательного ресурса цифровой образовательной среды. Получение в ходе эксперимента положительных результатов будет свидетельствовать о возможности воспитания школьников в условиях цифровой образовательной среды через учебный процесс.

Заключение. В заключение обобщим результаты проведенного нами теоретического исследования. Поскольку цифровизация является одной из значимых тенденций развития общества, остановить которую невозможно, важно спрогнозировать как негативное влияние цифровизации на социум, так и определить ее потенциал для развития современного общества. Цифровая образовательная среда, будучи подсистемой цифровой среды общества, является естественной средой для школьников и предоставляет широкие возможности для формирования у них различных личностных качеств. В сочетании с традиционными методами воспитания цифровая образовательная среда, обладая воспитательным потенциалом, позволяет создать условия для формирования у обучающихся личностных качеств, востребованных современным обществом и сделать этот процесс управляемым и предсказуемым.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: Приложение: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413.
2. Бабакова, Т.А. Готовность обучающихся к самостоятельной учебной деятельности в высшей школе / Т.А. Бабакова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 1. – С. 47–54. – DOI 10.20339/AM.01-19.047. – EDN YWORDF.

3. Ефремова, О.Н. Интегративные проекты по математике как содержательно-процессуальный компонент самостоятельной работы студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Н. Ефремова. – Волгоград, 2017. – 28 с.

4. Горлова, И.И. Цифровизация как мегатренд развития современного общества и ее влияние на сферу культуры / И.И. Горлова, А.Л. Зорин, А.В. Крюков // Вестн. Томск. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2020. – № 40. – С. 20–37.

5. Степанов, П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П.В. Степанов // Сибир. пед. журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.

6. Круглов, В.В. Возможности цифровых технологий в сфере воспитания / В.В. Круглов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6(88). – С. 114–122. – DOI 10.24412/2224-0772-2022-88-114-122. – EDN TIRHNU.

7. Колчина, А.А. Возможности цифровой среды в воспитании школьников / А.А. Колчина, В.С. Пусвацет // Вестн. пед. наук. – 2023. – № 1. – С. 201–207. – EDN RSIMPВ.

8. Письмо Минцифры России от 26.04.2021 N ОК-П13-070-14720 «О направлении стандарта «Цифровая школа» (вместе со «Стандартом «Цифровая школа» в части ИТ-инфраструктуры государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, реализующих программы общего образования, для обеспечения в помещениях безопасного доступа к государственным, муниципальным и иным информационным системам, информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обеспечения базовой безопасности образовательного процесса», утв. Минцифры России, Минпросвещения России 22.04.2021).

9. Шурманов, В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания / В.С. Шурманов // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. – 2016. – № 2(70). – С. 184–189. – EDN WLYCQJ.

3.17. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ

Е.И. Rogov

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Данная статья описывает возможность внедрения цифровых технологий с целью повышения познавательного интереса и мотивации учащихся 6–11 классов к изучению иностранных языков. Автором был проведен опрос школьников с целью выявления их потребности в цифровизации образовательного процесса. Было отмечено, что во многих учебных учреждениях не используются информационные технологии, что может сказаться на поведении учащихся в цифровой среде, а также на отсутствии необходимых навыков работы с компьютером, которые будут полезны для их будущей профессии. Также описаны предположительные способы вовлечения учащихся в работу с компьютерными программами, применение которых может стать одним из основных методов обучения. В статье приводятся примеры программ, помогающих при составлении заданий, а также онлайн-ресурсы, предоставляющие полезную информацию для учителей и учеников.

Ключевые слова: мотивация, цифровизация образования, учебный курс, цифровые программы, информационное пространство, формирование цифровой культуры, информационная деятельность учеников, программы изучения языков.

Введение. Цифровизация образования расширяет диапазон образовательных возможностей, что открывает совершенно новые перспективы для учителей, которые стремятся сделать учебный процесс практико-ориентированным. Поэтому необходимо создать такую среду для изучения иностранного языка, которая сможет предоставить доступ к знаниям и об изучаемом предмете, и о самой

цифровой среде. Однако цифровизация учебного процесса имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Так, с одной стороны, использование цифровых технологий позволяет сосредоточиться на конкретной цели и выстроить эффективный план для её достижения, а с другой – ограничивает применение различных креативных комбинаций традиционных и инновационных методов и методик обучения. Цифровизация учебного процесса не только облегчает труд педагогов, но и работу самих учащихся, поскольку воспринимаемая информация становится для них яснее, понятнее и доступнее. Цифровая среда привлекает школьников, побуждает их к отбору необходимой информации и фокусированию на наиболее важных ее элементах.

До сих пор остается актуальным анализ применения современных цифровых технологий для совершенствования методики обучения иностранным языкам, поскольку развитие технологий оказывает влияние на все сферы деятельности человека. Особенно наглядно это можно наблюдать на примере детей нового поколения. С учетом потребностей представителей поколения Z возникает необходимость в применении новых цифровых программ для изучения иностранных языков. Если современные гаджеты стали неотъемлемой частью жизни нынешних детей, что можно их использовать для развития цифровой культуры личности. Анализируя современную образовательную практику, мы выделяем следующие основные преимущества цифровых программ:

- возможность систематизации знаний для лучшего понимания и запоминания;
- развитие умений и навыков обращения с компьютерными программами;
- формирование навыков работы с различными Интернет-ресурсами;
- формирование самостоятельности учеников [1];
- возможность применения принципа наглядности.

Это показывает то, насколько важно превратить изучение предмета в интересный познавательный процесс при грамотном использовании всего потенциала цифровизации. Однако присутствуют и слабые стороны данного процесса:

- утомляемость может повыситься при активном использовании цифровых устройств [1];
- программы не позволяют учитывать индивидуальные особенности учеников;
- навыки письма ослабевают при использовании электронных носителей информации;
- привыкание к электронным источникам информации понижает навыки пользования печатными вариантами в случае недоступности цифровых носителей;
- снижение активного взаимодействия с учителем может привести к понижению социальных навыков.

С учетом наличия положительных и отрицательных сторон цифровых программ необходимо стремиться к балансу между применением традиционных и инновационных методов, что обеспечит методическое разнообразие на уроках. Для каждого класса необходимо установить наиболее оптимальное время пользования цифровыми устройствами, например с 1 по 4 класс – 10 минут в течение урока. Такое ограничение во времени препятствует привыканию детей к цифровой среде, помогает лучше воспринимать информацию в печатном формате и находиться в непосредственном контакте с учителем и одноклассниками. Поэтому эмпирическое исследование проводилось нами с учащимися 6–11 классов, у которых уже сформировались навыки чтения, анализа и обогащения словарного запаса в процессе изучения иностранного языка и появилась возможность уделить больше времени цифровым технологиям. Кроме этого, немаловажным будет

являться умение педагогов оценивать совместимость тех или иных технологий для достижения поставленных образовательных целей [2].

При проведении исследования мы учитывали, что представители современного поколения все больше погружается в сферу цифровых технологий. У каждого нынешнего ребенка имеется хотя бы одно устройство, позволяющее просматривать различные сайты, общаться со своими знакомыми, друзьями, родственниками. Именно по этой причине использование компьютерных программ в обучении поможет привлечь внимание современных школьников к изучению иностранных языков.

Использование цифровых программ в учебном процессе позволит:

- повысить качество восприятия учебного материала с помощью мультимедийных средств;
- облегчить процесс работы и обеспечить «отдых» от использования письменных принадлежностей;
- стимулировать развитие аналитических навыков при использовании онлайн-источников информации.

Можно привести примеры использования различных способов применения цифровых технологий в образовательном процессе. Например, на уроке учащимся предложено перевести словосочетания или предложения на иностранный язык и сравнить сделанный ими перевод с теми вариантами, которые представлены на различных сайтах. Поскольку источников информации в открытом доступе множество, учащимся потребуется применить свои аналитические способности, чтобы выбрать оптимальный вариант перевода. Благодаря сочетанию традиционных методов обучения и цифровых технологий можно повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, так как смешанное обучение является одним из современных и многообещающих подходов к обучению [3]. У такого вида деятельности есть свой потенциал развития, если его грамотно реализовать в процессе изучения иностранных языков.

Существует много разных программ и онлайн-ресурсов для изучения иностранного языка, среди которых можно выделить “Free English Lessons”, “SkyEng” и “SkyFord” [2]. Всех их объединяет то, что с их помощью можно найти полезные материалы, записаться на курсы и апробировать дистанционный метод обучения. Цифровые ресурсы могут стать удобными источниками информации для учащихся. Если же говорить про компьютерные программы “Rosetta Stone”, “Wida’s Authoring Suite” и “Hot Potatoes” [4], то, работая с ними, можно самому создавать упражнения и практиковать языковые навыки. Компьютерные программы облегчают работу учителю, так как появляется возможность сократить время на поиск заданий и самостоятельно их создавать при помощи заготовленных шаблонов.

Материал и методы. Для исследования вопроса о внедрении цифровых программ в обучение мы использовали метод опроса в виде онлайн-анкетирования, чтобы получить информацию от самих учащихся. Для опроса была выбрана группа учащихся 6–11 классов. В опросе приняло участие 33 человека, преимущественно учащиеся 6 класса. Анкета состояла из вопросов, позволяющих оценить знания иностранного языка, эффективности практических заданий для закрепления материала и другие аспекты обучения. Весь материал был получен и проанализирован с помощью “Google формы”. Данный онлайн-инструмент позволил нам собрать данные в удобном и простом формате.

Результаты и обсуждение. Исходя из проведенного нами опроса, удалось выяснить, что большинством учащихся (75,8%) не используются цифровые программы для образовательного процесса. Респонденты положительно оценили уровень закрепления учебного материала при помощи практических заданий (42,5%). Только

3% опрошенных признали высокую значимость использования цифровых ресурсов при выполнении практических заданий. Полученные результаты позволяют предположить, что учителя затрудняются в выборе заданий на цифровых носителях и не всегда имеют время на проверку их содержания. Удалось также выяснить то, что 63,3% учеников пользуются бумажными носителями как источниками информации и лишь 12,1% используют цифровые программы. Это может свидетельствовать либо о низком уровне сформированности ИТ-компетенции учащихся, либо об их слабой осведомленности об имеющихся цифровых программах. Поэтому мы считаем целесообразным предоставлять учащимся больше информации о наиболее эффективных программах, предназначенных для обучения иностранному языку, и проводить со школьниками различные практические занятия с использованием цифровых технологий, что позволит повысить уровень их ИТ-компетенции. При этом у учащихся появится возможность оценить эффективность цифровых инструментов и ресурсов и затем их успешно использовать в учебной деятельности. В подтверждение этому можно привести тот факт, что 60,6% учеников считают, что им было бы удобно изучать иностранные языки при помощи компьютерных программ, 36,4% ответили «Не знаю» и только 3% дали отрицательный ответ. Отсюда можно сделать вывод, что у учащихся присутствует интерес к обучению в цифровой среде и желание применять на практике различные цифровые программы. Однако в большинстве случаев образовательные учреждения не предоставляют такую возможность, что негативно влияет на развитие ИТ-компетенции школьников.

Заключение. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс позволит повысить качество знаний учащихся, создаст условия для развития их интеллектуального потенциала, облегчит работу учителя в составлении и подборе практических заданий, а также обеспечит погружение школьников в цифровую образовательную среду. Для достижения результата нужно проводить не только теоретические исследования, но и сравнительный анализ различных цифровых технологий в образовательном процессе [2]. Отмечается также личный интерес самих учащихся в подобном подходе к обучению, что может стать основополагающим фактором их вовлечения в такой вид учебной деятельности, поскольку он будет являться для них новым, необычным, интересным и познавательным. При условии создания или применения цифровой программы будет происходить развитие навыков аудирования, письменных и речевых навыков. При этом появится возможность более эффективно представлять наглядный и звуковой учебный материал. Педагогам важно учитывать негативные стороны цифрового обучения и стремиться к балансу между использованием традиционных и новых методов изучения языков, что позволит обеспечить высокое качество усвоения учебного материала.

Литература

1. Шелякин, А.В. Цифровизация как новый катализатор повышения эффективности обучения иностранному языку как иностранному / А.В. Шелякин // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 10. – С. 80–86.
2. Смирнова, Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка / Е.В. Смирнова // Карельский науч. журнал. – 2015. – № 2(11). – С. 56–60.
3. Никифорова, И.Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку / И.Н. Никифорова // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 232–240.
4. Никифорова, И.Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы / И.Н. Никифорова // Вестн. Санкт-Петербургского науч.-исслед. ин-та педагогики и психологии высш. образования. – 2023. – № 1(5). – С. 22–29.

3.18. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ И QR-КОДА

А.Н. Дударев

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Проведен анализ возможностей применения технологий QR-кода и дополненной реальности (AR) для слушателей подготовительных курсов. Определены преимущества и недостатки AR-технологии в обучении. Рассмотрен алгоритм работы приложений, считывающих по QR-коду информацию и визуализирующих ее. Применение данных сервисов в биологии позволит разнообразить занятия, найти нестандартные подходы к решению образовательных задач, овладеть вниманием группы в ходе занятия, повысить наглядность. На практике мобильные устройства и приложения с легкостью встраиваются в процесс обучения и делают его более эффективным.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, QR-код, дополненная реальность, 3D-модель, биология, алгоритм применения программ, обучение.

Наставник, профессионально использующий не только классические формы проведения уроков, но и владеющий современными технологиями, является новатором образовательного процесса, готовит молодых людей к успешной жизни. В настоящее время, несмотря на глобализацию и компьютеризацию общества, невозможно недооценивать роль учителя, что способствует росту подлинного гармонично развитого человека, природные задатки и тенденции которого успешно раскрываются благодаря соответствующей образовательной и воспитательной деятельности, а также стремятся проявиться в достижениях и таланте.

Цель работы – обобщить опыт применения технологии QR-кода и дополненной реальности для слушателей подготовительных курсов по биологии.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт автора в использовании QR-кода и технологии дополненной реальности при обучении слушателей на подготовительных курсах по биологии в ВГУ имени П.М. Машерова. В процессе исследования были использованы следующие методы: педагогическое наблюдение, описательно-аналитический, педагогический эксперимент [2].

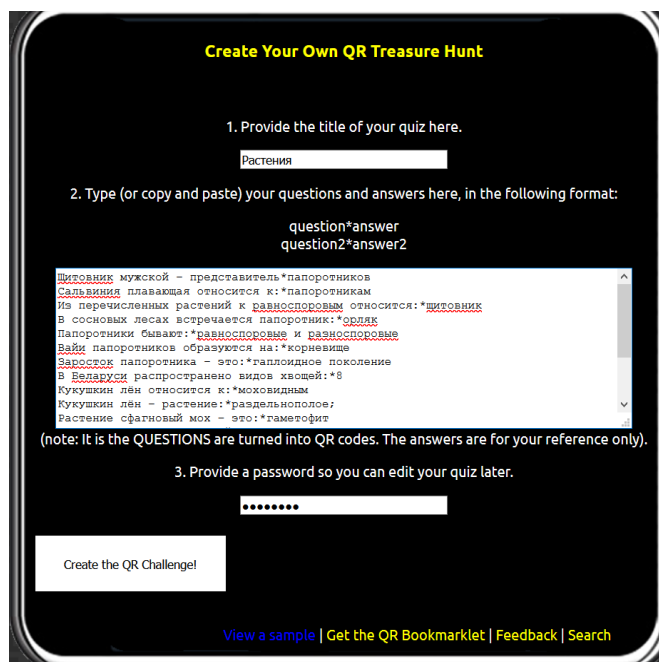
Результаты и их обсуждение. Использование технологии QR-кода может оказать существенную помощь слушателям подготовительного отделения в освоении биологии. Пользователь по своему усмотрению может выбрать и установить на свой мобильный телефон любой сканер.

Для повышения мотивации обучающихся QR-коды возможно использовать на различных этапах учебного занятия и в ходе преобразования психолого-педагогической информации в знания:

- создавать коды для ссылок на интерактивные учебные или контролируемые ресурсы, которые учащиеся размещают в тетради;
- при организации проектной деятельности, а затем рекламы результатов на сайте поддержки проекта и в социальных сетях;
- записать в QR-коды варианты тестовых заданий и сделать их в виде карточек. Для этого можно воспользоваться специальными сервисами, например, ClassTools.net или Plickers;
- с помощью гаджетов провести опрос учащихся в онлайн-формате, как на самом занятии, так и в виде домашнего задания с последующим обсуждением

данного задания в классе, не прибегая к помощи голосования, воспользовавшись сетевым сервисом Mentimeter или любым другим.

Можно организовать различную деятельность в рамках урока, приуроченного к определенному мероприятию или проверить домашнее задание. Рассмотрим пример создания викторины для детей, которую можно использовать для проверки усвоенного материала во время занятия. Для генерации QR-кода будет использоваться сервис **QR Code Treasure Hunt Generator**. Для создания викторины на данном сервисе нужно перейти на страницу сервиса: <https://www.classtools.net/QR/create.php> [5]. На странице Вы увидите форму для заполнения (рис. 1).



The image shows a mobile-style interface for creating a QR treasure hunt. The title is "Create Your Own QR Treasure Hunt". It has three main steps:

1. Provide the title of your quiz here. The input field contains "Растения".
2. Type (or copy and paste) your questions and answers here, in the following format:
question*answer
question2*answer2
A text area contains a sample text about ferns (Папоротники) with asterisks separating questions and answers. A note below says: "(note: It is the QUESTIONS are turned into QR codes. The answers are for your reference only)."
3. Provide a password so you can edit your quiz later. The input field contains a series of dots.

At the bottom, there is a "Create the QR Challenge!" button and a footer with links: "View a sample | Get the QR Bookmarklet | Feedback | Search".

Рисунок 1 – Заполненное окно сервиса QR Code Treasure Hunt Generator

Пример заполнения формы: в первое поле стоит ввести название викторины. В нашем случае это «Растения». В следующем большом текстовом поле вводятся вопросы и ответы на них, в формате: вопрос1*ответ1 – вопрос2*ответ2 и т.д. В третьем поле вводится пароль, который вы будете использовать для редактирования викторины.

Затем сервис предоставляет ссылку для доступа к QR коду и редактирования викторины. Переходя по ссылке, Вы можете наблюдать справку по использованию QR-кода на занятиях и ссылки для получения QR-кода, редактирования, просмотра вопросов, создание новой викторины. Для получения QR-кода нужно нажать на пункт "Get the QR Code for each question". Для редактирования викторины нужно нажать на пункт "Edit this quiz".

На подготовительных курсах по биологии мы активно используем задания, направленные на повышение уровня концентрации, объема, переключения и устойчивости внимания. Такого типа задания можно применять после изучения каждого раздела учебной программы. Учителю необходимо показать учащимся, 8–10 терминов с трудным написанием. Это лучше сделать, раздав небольшой квадратик с QR-кодом [1].

Пример биологических терминов: пойкилотермные, гомойотермные, ассимиляция, целлулотрофия, диссимляция, метаболизм, денатурация, хемотрофные, автотрофные.

Учащиеся рассматривают их написание в течение 30 секунд. Далее преподаватель убирает термины и затем диктует их. Обучающиеся пишут эти слова на отдельных листах (задание разработано с опорой на доминантный анализатор, но зрительная память в этом случае «подстраховывает» слуховую память). После написания биологических терминов учащимся можно предложить 2 варианта проверки задания:

- самопроверка (учитель показывает правильный вариант написания биологических терминов, а учащиеся самостоятельно проверяют);
- коллективная проверка вместе с учителем с помощью QR-кода.

Рассмотрим подробнее приложение **Plickers**, которое можно применять для быстрой оценки ответов и контроля знаний учащихся. Данный сервис позволяет при символической предварительной подготовке опросить обучающихся практически мгновенно. Для этого необходимо зарегистрироваться на сайте и установить приложение на телефон, что дает возможность получать обратную связь, видеть какой из учащихся, ответил на вопрос правильно, и кто какой вариант ответа выбрал.

Для начала работы с приложением нужно распечатать карточки, вне зависимости от учащихся в классе, карточки будут использоваться одни и те же, их всего 64 штуки. Итак, для печати перейдите на вкладку Get the cards [7]. После перехода по ссылке, у вас открывается файл для скачивания, карточки будут видны. Карточки при печати получаются достаточно крупными, так как будут qr-коды расположены по одному на лист – это позволит не подходить к ученикам близко и работать с ними на расстоянии. Теперь необходимо создать класс и привязать к нему детей. Делается это из пункта меню класса. Например, 7А или Группа «Юный биолог». Затем необходимо добавить учащихся.

Откройте журнал и вносите их по алфавиту, также как учащиеся идут в нем. Получаем наш класс со списком учащихся. Обратите внимание!!! Что вместе с детьми появляются их номера карточек. Это и есть привязка карточек к ученикам, карточки на самом деле все уникальные и программа способна распознавать по картинке принадлежность к ученику. Цифра вверху означает, что она будет привязана к первому ученику (рис. 2). Ответы на вопросы могут быть двух типов: либо а, b, c, d либо, правда или ложь. Результат мгновенно учитель получает на телефон, сразу виден уровень подготовки учащихся.

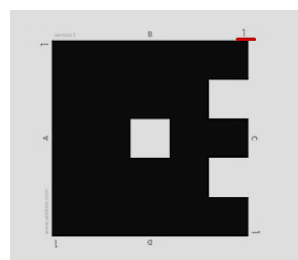


Рисунок 2 – Уникальная карточка для учащегося в сервисе plickers

Рассмотрим подробнее возможности применения программ для просмотра 3d моделей с использованием технологии QR-кода:

1. GLC_Player

Плюсы. Программа бесплатная, быстро загружается, обладает несложным, приятным интерфейсом.

Поддерживаемые форматы COLLADA V1.4, 3DXML V3 & V4 (Ascii), OBJ, 3DS, STL (Ascii + binary), OFF и COFF.

Где скачать? Можно скачать на официальном сайте <http://www.glc-player.net/download.php>

Пример просмотра модели в формате 3ds по qr-коду (рис. 3).

2. Второй пример российский сервис **ABViewer**, который развивается уже 20 лет [4].

Плюсы. Большое количество поддерживаемых форматов.

Минусы. Необходима лицензия. Пробный период 45 дней.

Поддерживаемые форматы: STEP, IGES, SLDPRT, X_T, X_B, STL, SAT, OBJ, DWG, DXF, 3DS, GTS, TIN, ASE, B3D, GLM, GLX, GLA, LMTS, LWO, NURBS, NMF, OCT, PLY, VRML, MDC, MD2, MD5, SMD, BSP.

Где скачать? Можно скачать на официальном сайте <https://3d-viewers.com/rus/3d-viewer.html>. Пример просмотра модели в формате obj. по qr-коду (рис. 4).



gif анимация папоротника

Рисунок 3 – Модель папоротника в формате 3ds, демонстрация показа gif-анимации папоротника



Рисунок 4 – Загрузка файла 3D-модели папоротника в формате obj

1. Для начала работы с сервисом нажимаем Открыть ABViewer. На панели инструментов выбрать *Файл*, в выпадающем списке нажать на кнопку *Открыть*.
2. Найти файл модели, выделить и нажать кнопку *Открыть*.
3. Результат отражен на рисунке (рис. 5).

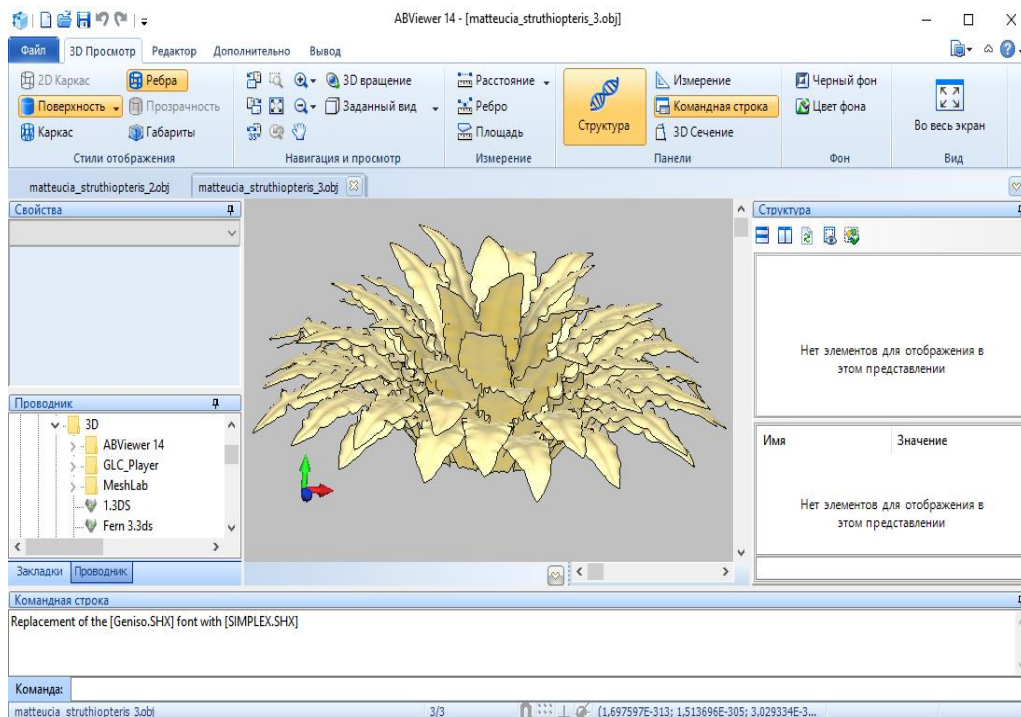


Рисунок 5 – Просмотр 3D-модели папоротника в формате obj

В Республике Беларусь существуют малочисленные разработки с использованием этих технологий в биологии. Примером может служить лабораторный альбом по альгологии и микологии с элементами дополненной реальности (автор А.В. Лукомский) [3].

Традиционно считается, что между эко-образованием и технологиями существуют антагонистические отношения. Основываясь на теории эмпирического обучения Дэвида Колба, в исследовании авторов T.C. Huang, C.C. Chen, Y.W. Chou разработана модель обучения на основе AR-технологии экопознания (EDALM) [8]. В педагогическом эксперименте, который проходил в ботаническом саду, 21 ученик средней школы участвовал в учебной деятельности, используя различные виды обучения и средства получения информации. Количественные результаты показывают что, по сравнению с моделью, в которой обучение проводилось только с помощью человека, EDALM стимулирует результаты обучения среди учащихся. Использование технологий дополненной реальности повышает желание учащихся не только узнать больше об окружающей среде, но и развивает позитивную эмоциональную привязанность к ней.

Авторы H. Salmi, H. Thuneberg, M.P. Vainikainen в исследовании [9], посвященном анализу обучения с использованием технологии дополненной реальности и связанных с ней мотивационных и когнитивных аспектов в контексте неформального обучения, сделали интересные выводы. Группа из 146 финских учащихся, в возрасте от 11 до 13 лет, посетили выставку в научном центре, в ходе которой выполнили ряд заданий. Результаты показали, что опыт использования AR-технологий был полезен для всех, но особенно для учащихся с наименьшими достижениями и для девочек. Кроме того, дополненная реальность – очень перспективный метод для объяснения абстрактных явлений.

Дополненная реальность все чаще используется в различных предметных областях образования в области здравоохранения. В исследовании Egui Zhul с соавторами [6] описывается основа для руководства проектированием, разработкой и применением мобильной дополненной реальности для медицинского образования в медицинских учреждениях. Предложенная AR методология MARE (Mobile Augmented Reality Education) обладает потенциалом как практический инструмент для врачей общей практики, который способствует более рациональному использованию антибиотиков.

Разработан метод постепенного погружения для развития совместной творческой деятельности учащихся с использованием интерактивных устройств с функцией дополненной реальности для STEAM-обучения [10]. В связи с этим возникает потребность дополнительного рассмотрения преимуществ технологии AR в обучении.

В ВГУ имени П.М. Машерова уже более 5 лет активно развивают эту технологию и применяют дополненную реальность при проведении занятий по физике, астрономии, химии или биологии. Нами разработано AR-приложение при помощи платформы Vuforia и интегрируемой с ней среды Unity 3D, которое позволяет распознавать необходимые образы, отображая при этом различные 3D-модели, gif-анимации, презентации и другие медиа-материалы. Созданное мобильное приложение имеет следующие преимущества:

- качественно новый уровень информационно-предметной среды (отсутствие ограничений реальной среды и возможность ее дополнения);
- универсальность (возможность применения для создания образов дополненной реальности в любых учебных пособиях);

- перспектива долгосрочной службы продукта (возможность замены контента без изменения напечатанного пособия);
- доступность (для технологии нужен только телефон с камерой).

К некоторым недостаткам можно отнести: зависимость распознавания маркера от освещения и угла, под которым пользователь направляет камеру. Отсутствие универсального инструмента для считывания информации с разных типов маркеров и единой образовательной платформы для ее размещения. Мобильные устройства должны иметь доступ к Интернету, так как все видеофайлы и презентации хранятся удаленно (на серверах).

Экономическая значимость работы заключается в том, что трехмерная графика позволяет более эффективно продемонстрировать модель, не обращаясь к реальным объектам, которые могут быть недоступными (редкие виды, занесенные в Красную книгу) или опасными (болото, хищные животные), могут находиться далеко или стоить дорого.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение влияния дополненной реальности при обучении биологии на подготовительных курсах. Испытуемых разделили на три группы: учащиеся, изучающие предмет с использованием AR под руководством педагога; слушатели курсов, использующие AR в виде самостоятельной работы и контрольная группа – обучающихся традиционным методом. Группы сравнивались по результатам обучения и отношению к усвоению материала. В итоге исследование показало, что дети, изучающие предмет с помощью AR под руководством учителя, достигли лучших результатов, в то же время учащиеся, обучающиеся самостоятельно получили больше положительных эмоций от биологии.

Заключение. Таким образом, дополненная реальность является современной технологией, которая совместно с сервисами QR-кода может эффективно использоваться при обучении слушателей различных возрастных групп, что способствует:

- развитию и оптимизации процессов образования учащихся посредством улучшения наглядности и визуализации изображений из методических материалов, благодаря чему вырастает познавательный интерес, основанный на привлечении внимания;
- росту мотивации учащихся к самостоятельному обучению;
- обобщению и систематизации знаний слушателей курсов при получении новых видов заданий;
- добавлению в образовательный процесс иных способов получения информации и ее преобразование в компетенции обучающихся.

Следовательно, обучение с применением многочисленных сервисов дополненной реальности в биологии позволит разнообразить занятия на подготовительном отделении, найти нестандартные подходы к решению образовательных задач, овладеть вниманием группы в ходе занятия.

Литература

1. Дударев, А.Н. Учебные задания по биологии как средство профориентационной работы: подготовка будущих педагогов к поступлению в профильные вузы / А.Н. Дударев, Е.Я. Аршанский // Нар. асвета. – 2021. – № 9. – С. 34–36.
2. Дударев, А.Н. Особенности изучения биологии на подготовительном отделении с использованием QR-кода / А.Н. Дударев, И.Н. Дударева // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 74-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 18 февр. 2022 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 454–457.
3. Лукомский, А.В. Лабораторный альбом с элементами дополненной реальности по ботанике (альгология и микология) / А.В. Лукомский. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 53 с.

4. 3D Viewer – ABViewer 15 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://3d-viewers.com/rus/3d-viewer.html>. – Date of access: 02.05.2023.
5. Create a QR Treasure Hunt! [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.classtools.net/QR/create.php>. – Date of access: 06.05.2023.
6. Egui Zhul. Design of Mobile Augmented Reality in Health Care Education: a Theory-Driven Framework / Egui Zhul, Anneliese Lilienthal, Lauren Aquino Shluzas, Italo Masiello, Nabil Zary // JMIR Medical Education. 2015. – Vol. 1., №. 2. – P. 72–90.
7. Formative assessment has never been faster [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.plickers.com>. – Date of access: 22.04.2023.
8. Huang, T.C. Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. / T.C. Huang, C.C. Chen, Y.W. Chou // Computers & Education. – 2016. – № 96. – P. 72–82.
9. Salmi, H. Making the invisible observable by augmented reality in informal science education context / H. Salmi, H. Thuneberg, M.P. Vainikainen // International Journal of Science Education, Part B. – 2017. – № 7(3). – P. 253–268.
10. Sanabria, J. C. Enhancing 21st century skills with AR: Using the gradual immersion method to develop collaborative creativity / J. C. Sanabria, J. Aramburo-Lizarraga // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – Vol. 13, №. 2. – P. 487–501.

3.19. ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, СМАРТ- КУРСЫ

*А.П. Мателенок, В.С. Вакульчик, И.Б. Бураченко
Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой*

Реферат. Раскрыты проблемы организации дистанционного обучения как учебного процесса со всеми присущими ему компонентами: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Указаны методические основы организации дистанционного обучения математике студентов технических специальностей. Представлен смарт-курс «Математика» для студентов специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов». В статье определяется направленность дистанционного обучения на развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности, формирование компетенций студентов, их мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебно-методический комплекс, самостоятельная познавательная деятельность, форма, метод, средство.

Введение. Одной из предпосылок необходимости внедрения цифровых образовательных технологий в учреждениях образования послужила утвержденная 15 марта 2019 года Министерством образования Республики Беларусь Концепция трансформации процессов системы образования в Республике Беларусь на 2019–2020–2025 годы [1]. Данная концепция явилась продолжением и замещением Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, где были зафиксированы три взаимосвязанных процесса, которые стали основой возникновения информационного общества: лавинообразный рост объемов производимой информации; широкомасштабное внедрение ИКТ в различные сферы деятельности человека; доминирующая роль знаний и информации во всех сферах жизнедеятельности общества.

Указанные обстоятельства обуславливают необходимость решения задачи научно обоснованного внедрения новых цифровых образовательных интернет-

технологий для формирования знаний, умений, навыков и ключевых компетенций специалиста. При этом дидактической системе дистанционного обучения, с одной стороны, должны быть присущи все основные компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. С другой стороны, она должна быть ориентирована на инновационные образовательные технологии, которые обеспечат цельность и системность, эффективность, интенсивность, активизацию и оптимизацию обучения математике студентов технических специальностей в объективно сложившихся условиях.

Материал и методы. Апробация и аналитико-экспериментальные исследования результатов внедрения разработанного smart-курса и дистанционного обучения, проводилась с 2019 по 2020, 2021 гг. в процессе обучения математике в условиях пандемической ситуации студентов 1–2 курса специальности 1-70 04 02 «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна», 1-70 04 03 «Водоснабжение, водоотведение и охрана водных ресурсов» и студентов первого курса специальностей 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов». В настоящее время элементы дистанционного обучения применяются в процессе обучения студентов названных специальностей с целью формирования информационной культуры будущих инженеров и повышения самостоятельной математической подготовки.

Результаты и их обсуждение. В представленном исследовании под дистанционным обучением будем понимать форму организации образовательного процесса, при которой интенсивное опосредованное или частично опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется посредством использования педагогически организованных информационных и коммуникационных технологий и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) [2]. Одним из возможных подходов, в определенной мере обеспечивающим решение выделенных проблем, может быть применение УМК нового поколения (рис. 1) и обеспечение его функционирования в рамках дистанционного обучения [3–6].



Рисунок 1 – Графическая схема УМК нового поколения

Стратегические цели процесса обучения математике состоят в обучении студентов математическим знаниям и математической деятельности; в организации их самостоятельной познавательной деятельности; в формировании у них познавательной самостоятельности, указанных стандартом компетенций специалиста. Достижение указанных целей при дистанционном обучении реализуется систематическим применением интерактивных форм и методов обучения, спроектированных на основе компонентов УМК.

На основании определения, предложенного И.А. Новик [7, с. 63], под учебно-методическим комплексом по математике для студентов технических специальностей будем понимать систему учебных пособий, дидактических средств и методик, органически связанных между собой, спроектированных в соответствии с особенностями взаимосвязи содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин с курсом математики в подготовке студентов выбранной специальности, ориентированных на организацию разноплановой деятельности студентов и педагогов, позволяющих студентам с помощью современных форм и методов обучения овладеть содержанием дисциплины и служащих для эффективного решения ряда целей учреждения высшего образования [8].

В качестве методологической основы проектирования форм методов и средств дистанционного обучения может выступать полипарадигмальный подход, обеспечивающий, по словам О.Г. Стариковой, опережающий характер образовательной деятельности, поскольку «он обобщает потенциал ведущих парадигм для совершенствования стратегии развития высшего образования» [9, с. 15].

В соответствии с приведенными [10] положениями, полипарадигмальный подход в обучении математике студентов технических специальностей включает в себя системно-деятельностный, модульный, дифференцированный, когнитивно-визуальный и компетентностный подходы. Методический инструментарий УМК, созданный на основе комплексного взаимодействия выбранных подходов, потенциально содержит переход от традиционных средств обучения на инновационные в условиях дистанционного обучения.

Помимо общедидактических методов, в дистанционном обучении математике студентов технических специальностей применяются методы, отличающие обучение в виртуальной среде от аудиторной.

Методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых. Эти методы при дистанционном обучении могут быть реализованы посредством компонентов УМК: спроектированные лекционные и практические занятия, которые представлены в электронном виде, а также информационные таблицы, графические схемы, приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры, тесты, нулевые варианты контрольных работ и т.п. Методические основы разработки и реализации названных компонентов УМК представлены нами в [11].

Необходимые учебные и информационные материалы имеется возможность размещать на интерактивных площадках Google Classroom, Moodle и Microsoft Teams. Студенты получают к ним непрерывный доступ и могут ознакомиться с ними в удобное для них время. Следует подчеркнуть, что применение указанных средств обучения в процессе дистанционного обучения усиливает их влияние на развитие навыков организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Методы, построенные на интерактивном взаимодействии между всеми участниками учебного процесса. Указанные методы получают свое развитие и со-

вершенствование при проведении лекционных и практических занятий online. Возможности Microsoft Teams позволяют присоединиться студентам и преподавателям к собранию online для проведения занятия. При этом имеется возможность создания условий, чтобы в процессе его организации преподаватель мог демонстрировать и комментировать всем собравшимся лекционный материал, представленный презентацией и другими методическими средствами. В Microsoft Teams удобно решать математические задачи в реальном времени с помощью Microsoft Whiteboard и графического планшета, отвечать студентам на вопросы, возникающие в процессе самостоятельного изучения материала.

Выделим особенности методов дистанционного обучения: участники такого занятия отделены пространством друг от друга, соответственно никто никому не мешает. Студенты могут работать в привычной для себя обстановке и режиме, могут работать в режиме online, вместе с преподавателем. При изучении дисциплины «Численные методы» студенты могут демонстрировать и защищать свои лабораторные работы, выполненные в Excel, Mathcad, Maple или других программах. Особое место занимают эти методы при работе в командах или парах при подготовке выступлений на конференциях или решении задач профессионально ориентированного характера. Члены команды могут самостоятельно организовать дискуссию и разработать оптимальное решение задачи. Таким образом, интерактивные взаимодействия между самими студентами, а не только между преподавателем и обучающимися становятся важным источником формирования и развития у них навыков познавательной самостоятельности и компетенций.

Рассмотрим особенности проектирования smart-курса «Математика», размещенного на интерактивной площадке Moodly, разработанный с учетом междисциплинарных связей высшей математики и специальных дисциплин («Физическая химия», «Промышленные аппараты химической технологии» и другие).

В основу проектирования и реализации smart-курса был положен принцип модульности. Модуль содержит все структурные элементы УМК (информационные таблицы, графические схемы, приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры и другие). Учебная информация размещается модулями, каждый из которых представлен в виде лекций и практических занятий, согласно учебной программе специальности. Практически ко всем практическим занятиям записан видеоролик с выборочным решением примеров и заданий длительностью не более 15 минут.

Каждое занятие заканчивается контрольным тестированием или практическим упражнением для закрепления материала, облегчающее его усвоение, повышая тем самым мотивацию студентов к обучению. Изучение модуля заканчивается итоговым тестированием и творческим проектом – решением задачи из фонда профессионально-ориентированных заданий. Следует отметить, что сам модуль содержит и дополнительные материалы, которые не входят в изучение, согласно учебной программе дисциплины «Высшая математика», но рекомендованы для самостоятельного обучения.

Заключение. Методически системная организация дистанционного обучения математике студентов технических специальностей, с учетом выделенных педагогических особенностей опосредованного или частично опосредованного взаимодействия студентов и преподавателя позволяет оказывать существенное влияние на степень реализации как обучающей, так и развивающей функций обучения и способствует повышению эффективности математической подготовки студентов в сложных условиях.

Целенаправленное внедрение предлагаемой методики организации дистанционного обучения, которое органично сочетает современные достижения информационных технологий и программного обеспечения с традиционными и инновационными методиками чтения лекций и проведения практических занятий, лабораторных работ, позволяет сформировать на базовом и выше уровнях знания, умения и навыки по математике, указанных в образовательном стандарте специальности, навыки познавательной самостоятельности (умения задавать вопросы по не достаточно изученным темам; кратко излагать ход решения; представлять частные алгоритмы решения задач, применять системы компьютерной алгебры для выполнения базовых и творческих заданий, представлять лабораторную работу и осуществлять ее защиту; аргументировать свою позицию; работать над ошибками); способности работать в ситуации многозадачности (слушать лектора и выполнять краткие записи в непривычной обстановке, фиксировать вопросы, работать самостоятельно и другое).

Литература

1. Концепция трансформации процессов системе образования в Республике Беларусь на 2019-20-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2llwR_OlhqZ3rjKVqY-/view. Дата доступа 13.05.2023.
2. Мателенок, А.П. Дистанционное обучение математике студентов технических специальностей: проблемы, способы решения / А.П. Мателенок, В.С. Вакульчик // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2020. – № 7. – С. 36–41.
3. Вакульчик, В.С. УМК как средство формирования познавательной самостоятельности в контексте компетентной модели подготовки выпускника вуза / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестник СПГУТД – 2018. – №2. – С. 90–98.
4. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования учебно-методического комплекса для процесса обучения математике студентов технических специальностей на технологическом уровне / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2018. – № 15. – С. 26–33.
5. Мателенок, А.П. Проектирование учебно-методического комплекса в обучении математике студентов технических специальностей на методологическом уровне // А.П. Мателенок, В.С. Вакульчик // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2019. – № 7. – С. 40–49.
6. Мателенок, А.П. Методические аспекты интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя на основе УМК нового поколения / А.П. Мателенок // Вестн. МГИРО. – 2019. – № 3(39). – С. 16–20.
7. Новик, И.А. Практикум по методике обучения математике: учеб. пособие / И.А. Новик, Н.В. Бровка. – М.: Дрофа, 2008. – 236 с.
8. Мателенок, А.П. Научно-методические основы разработки и использования учебно-методического комплекса по математике для студентов технических специальностей (на примере специальностей «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», «Системы водного хозяйства и теплогазоснабжения»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.П. Мателенок. – Минск, 2020. – 29 с.
9. Старикова, О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Старикова. – Краснодар, 2011. – 49 с.
10. Вакульчик, В.С. Разработка и реализация УМК в обучении математике студентов технических специальностей с позиций полипарадигмального подхода / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – № 7. – С. 64–68.
11. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования лекционных занятий как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле) для процесса обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2017. – № 7. – С. 39–49.

Г Л А В А 4

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО: ОТ ОТКРЫТИЯ ПРОФЕССИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МАСТЕРСТВУ

4.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ К РАБОТЕ В ШКОЛЕ БУДУЩЕГО

*В.И. Турковский, Н.А. Ракова, Е.В. Турковская, М.В. Макрицкий
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Реферат. Ключевая роль образования в жизни общества обуславливает значимость поиска эффективных путей и средств многоплановой деятельности по их реализации. Решающая роль в этом принадлежит учителю. Для его качественной подготовки необходимо на этапе профессионального обучения осуществлять: выявление научно-обоснованных целей и задач, опережающих актуальное состояние системы образования; определение теоретико-методологических и методических оснований подготовки будущего учителя к осуществлению сопряженных (актуальных и долгосрочных) задач непрерывного повышения качества подготовки будущего учителя; формирование инновационной направленности личности будущего учителя; становление теоретической и практической готовности студентов к применению современных и перспективных методов, технологий и средств в работе со школьниками; реализовывать подходы, сочетающие теоретизацию и материализацию, теоретико-методологические и методические детерминанты классической и постнеклассической педагогики. Эффективное осуществление данных направлений деятельности базируется на выявлении и реализации основных этапов исследования рассматриваемой проблемы, включающих теоретико-методологические и практико-ориентированные основания.

Ключевые слова: школа будущего, модель развития университета 3.0 и 4.0, цивилизационный подход, парадигмы, стратегии, концепции, индивидуальный образовательный маршрут.

Введение. Динамика общественной жизни, интенсивные изменения в профессиональной педагогической деятельности и развитие инновационных механизмов социально-профессионального взросления обучающихся обуславливают важность опережающей подготовки будущих учителей к эффективной работе в изменяющейся школе и в школе будущего.

Ведущая роль в опережающей подготовке студентов принадлежит университету. Он функционирует и развивается в целостной системе учебных учреждений, в социуме и обществе. Современный университет характеризуется сложной структурой, многокомпонентностью и динамичными межсубъектными (индивидуальными и коллективными) взаимосвязями в образовательной среде университета и в социуме.

Специфика рассматриваемой проблемы состоит в необходимости одновременного (сопряженного) достижения в высшем образовании двух ведущих целей и задач. Первая – реализация целей и задач нынешнего этапа получения высшего педагогического образования. Вторая – проектирование и достижение целей и задач опережающей подготовки студентов к работе в изменяющейся школе и в школе будущего. Взаимообусловленность этих целей и задач определяет необходимость налаживания непрерывных взаимосвязей между процессами теоретизации и материализации, практико-ориентированности.

Эти факторы и условия, а также вышеуказанная специфика рассматриваемой проблемы определяют значимость вычленения двух этапов в исследовании проблем рассматриваемой подготовки. Первый этап – выявление комплекса теоретико-методологических детерминантов, обеспечивающих проектирование и реализацию целей и задач данной подготовки. К ним, на наш взгляд, относятся подходы, парадигмы, стратегии и концепции. В своей взаимосвязи эти детерминанты реализуют в исследовании основные методологические функции: гносеологическую, преобразовательную, оценочную, нормативного предписания, рефлексивную. Данные детерминанты различаются фундаментальностью, объемом обобщенного в определенном понятии явлений педагогической действительности и значимостью изменения понятия для отражения прогресса педагогической науки [1, с. 117–119]. В основе отношений вышеуказанных детерминантов лежит характер взаимовлияния между уровнями методологии.

Второй этап – анализ опыта институционального развития университетов Республики Беларусь в логике моделей 3.0 и 4.0. Данный анализ способствует выявлению динамики становления новых движущих сил и потенциалов всего университета и его структурных подразделений, а также научно обоснованному проектированию и достижению новых целей и рубежей интенсивного развития коллективов [2, с. 5–7].

Цель исследования: определить теоретико-методологические и методические основания подготовки студентов университета к работе в динамично изменяющейся школе и в школе будущего.

Актуальность исследования определяется значимостью взаимодействия актуальных и долгосрочных, а также непрерывно действующих и специфических факторов и механизмов, обеспечивающих успешность профессиональной педагогической подготовки студентов к работе как в современной школе, так и в школе будущего.

Материал и методы. Материалом послужили научные работы белорусских и российских ученых. Применялись методы теоретического анализа, моделирования, сравнения и обобщения научной литературы, логические методы, анализ дипломных работ и магистерских диссертаций, выполненных на кафедре педагогики и образовательного менеджмента ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Успешность проектирования и реализации целей опережающей профессиональной подготовки студентов обусловлена учетом историко-педагогических детерминантов развития образования, а также и анализа его современного состояния, взятого во взаимосвязи педагогической теории и практики и на основе долгосрочных перспектив развития системы образования. Продуктивным в историко-педагогическом, современном и перспективном плане выступает цивилизационный подход. Данный подход построен на основе укрупненного «членения» историко-педагогического процесса, что соответствует этапам всего общественного развития и он позволяет реализовать в единстве исторические и педагогические ракурсы исследования, а также обеспечивает взаимодействие актуальных и перспективных целей и задач опережающей профессиональной подготовки студентов.

В целостном историко-педагогическом процессе вычленена и дана характеристика [3, с. 84–89] следующих его цивилизационных ступеней: природная педагогика; репродуктивно-педагогическая цивилизация; креативно-педагогическая цивилизация. При этом последние ступени включают парадигмы: научно-технократическую; гуманитарную; эзотерическую.

Цивилизационный подход получает логико-методологическое продолжение в педагогических парадигмах. Парадигма в философии [4, с. 338–347] выступает базовым понятием методологии, обозначает определенную целостность и тесную взаимосвязь философских, мировоззренческих, ценностных и методологических ракурсов. В педагогическом аспекте – это образец научного поиска и модель успешного решения не только научно-исследовательских задач, но и учебных и жизненных проблем.

Г.Б. Корнетов [5, с. 57–135] в русле цивилизационного подхода и на основе интеграции исторического и теоретического ракурсов образования разработал парадигмально-педагогическую типологию, вычленив два типа парадигм. Первый тип – универсальные парадигмы. Они дополняют друг друга и в своем единстве выступают эффективным инструментом анализа прошлого и настоящего педагогической реальности, а также позволяют моделировать перспективы ее развития. К этому типу отнесены следующие парадигмы: авторитарно-императивная и гуманная педагогика; когнитивная и личностная педагогика; педагогика традиции; научно-технократическая и гуманитарная педагогика; естественно-научная, технократическая, эзотерическая, гуманистическая и полифоническая педагогика. Второй тип – парадигмы, учитывающие источники и методы постановки целей воспитания и обучения и характер взаимодействия учителя и обучающихся. Данные парадигмы важны для целостного развития человека и способствуют реализации целей его социализации и индивидуализации. Этот тип включает парадигмы: педагогика авторитета; педагогика манипуляции; педагогика поддержки. Они взаимно дополняют друг друга и важны для целостного формирования и самостроительства личности.

В педагогической науке и в образовательной практике парадигмы в логико-методологическом аспекте и в нижележащем звене исследования выступают как стратегии и как концепции развития университета. Разработка стратегий опережающей профессиональной подготовки студентов к работе в школе будущего строится, во-первых, на ее взаимосвязях с принятыми подходами и парадигмами. Во-вторых, на учете сущностных характеристик определенного университета: традиции, кадры, потенциалы развития, управление. Логика создания стратегии университета включает следующие этапы: стратегический анализ; стратегические цели; стратегическое планирование; стратегический контроль.

В образовании вычлениют две доминирующие стратегии: репродуктивную и продуктивную [6]. Их сравнительно-сопоставительный анализ позволил выявить ведущие факторы и условия эффективной опережающей профессиональной подготовки. К ним относятся: формирование у обучающихся креативных способностей, базирующихся на рефлексии; становление личностной готовности к преодолению интеллектуальных затруднений и способности к разрешению жизненных проблем; взаимосвязь развиваемых компетенций с формированием приоритетных личностных качеств (самостоятельности, критичности, ответственности).

Подходы, парадигмы и стратегии выступают ключевыми детерминантами разработки и реализации концепции развития университета. Они во взаимосвязи определяют теоретико-методологические и методические основания динамичного развития университета. В роли этих оснований выступают две группы факторов и условий. Первая – влияет в основном на целостное развитие университета. В ее роли выступают: динамика становления и достигнутый уровень движущих сил развития университета, его перспективы; темпы и характер изменения системы образования, социума и общества; миссия, видение и политика университета; содержательно-процессуальные модели деятельности коллективных и индивидуальных субъектов.

Вторая группа факторов и условий наряду с влиянием на целостное развитие университета определяет достижение целей и задач опережающего профессионального развития студентов, их подготовку к работе в школе будущего. К ним относятся следующие.

Так, ведущей целью становления специалистов является их подготовка к труду и жизнедеятельности. Но важно доминирование в профессиональной подготовке деятельности, обеспечивающей инновационное решение проблем и задач развития личности, университета, социума и общества. Также необходимо формировать информационную культуру личности во взаимосвязи развития ее компетенций (универсальных и базовых профессиональных) с развитием ценностно-смысловой системы ведущих личностных отношений (к учебе, труду, профессии, коллективу, другим людям, самому себе). При этом возрастает значимость следующих компетенций: информационной гигиены; управления идентичностью; преодоления когнитивных барьеров мышления [7].

Профессиональное опережение в значительной мере обеспечивается становлением и непрерывным развитием индивидуальных образовательных маршрутов личности. Опыт российских школ и вузов показал эффективность решения данной проблемы на базе компьютерных систем. Для этого применяется компьютерная система, включающая комплекс взаимодополняющих творческих заданий для учащихся школ. В ходе их выполнения проводится сбор и автоматический анализ цифровых следов мыслительной деятельности школьников. При этом выстраиваются графики креативного развития каждого ученика и осуществляется прогноз их креативного становления, что значимо для учителя и учащихся в функции рефлексивной обратной связи. В русле же концепции информационного развития учреждения высшего образования важен опыт Минэкономразвития Российской Федерации [6] по созданию цифрового университета 20.35. Он работает на базе «сети цифровых двойников». Сеть накапливает и обрабатывает персональные данные, моделирует цифровую проекцию личности. В итоге формируется индивидуальная траектория развития каждого студента [7].

В науке наряду с понятием образовательная среда применяется понятие «пространство развития университета», включающее его внутреннее пространство и окружающую среду, связанную с профессиональной подготовкой будущих специалистов и с их самостоятельной профессиональной деятельностью. Определены принципы [8] формирования пространства развития университета:

- принцип соответствия меняющемуся облику мира ориентирует коллективных и индивидуальных субъектов университета на взаимодействие восприимчивости и открытости, подчеркивает роль взаимовлияния университета и его субъектов в формировании коллективных и индивидуальных ценностей;
- принцип персонализации рассматривает внутреннее пространство развития университета как инструмент включения личности в социальные связи и в профессиональную деятельность и как механизм целеобразования;
- принцип прозрачности акцентирует важную роль взаимодействия и обмена опытом между субъектами пространства развития университета и обосновывает значимость индивидуально осваиваемых способов деятельности;
- принцип формирования привлекательной картины будущего означает приоритет инноваций и освобождение от привычных способов познавательной и практической деятельности и в то же время подчеркивает важность сохранения определенного равновесия между инновациями и сложившимся опытом;
- принцип комплементарности раскрывает процессы взаимовлияния и адаптации субъектов пространства развития университета, а также способы взаимодействия между коллективными и индивидуальными субъектами данного пространства.

Заключение. В результате исследования определены теоретико-методологические и методические основания успешной подготовки студентов к работе в школе будущего. Рассмотренные основания позволили установить направления дальнейшего исследования данной проблемы. К ним, на наш взгляд, относится разработка теоретических и методических основ прогнозирования образования, сущности образовательных идеалов и опережающего развития образовательной среды.

Литература

1. Теоретико-методические основы педагогического исследования: учеб.-метод. комплекс для студентов, магистрантов и аспирантов пед. специальностей / авт.-сост. В.И. Турковский. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2007. – 242 с.
2. Касперович, С.А. О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» / С.А. Касперович // Выш. школа. – 2018. – № 2(124). – С. 5–7.
3. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
4. Микешина, Л.А. Философия науки: учеб. пособие / Л.А. Микешина. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Изд. дом Междунар. ун-та в Москве, 2006. – 440 с.
5. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и практика / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
6. Оржековский, П.А. Стратегии развития системы образования / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов // Педагогика. – 2022. – № 10, т. 86. – С. 5–16.
7. Горшкова, В.В. Концепции университетов в современную эпоху: анализ опыта передовых зарубежных и отечественных вузов / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2022. – № 6, т. 86. – С. 22–32.
8. Корсакова, Т.В. Университет в новой реальности: поиск принципов развития / Т.В. Корсакова // Образовательные технологии. – 2018. – № 4. – С. 3–8.

4.2. ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

А.В. Петров, О.Н. Угринчук

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Целостность образовательного пространства, предполагающая создание условий для бесшовного перехода с одного уровня на другой, является одним из ключевых направлений государственной образовательной политики в Российской Федерации. Наиболее важной в этом направлении становится подготовка педагогических кадров, реализуемая в том числе благодаря принципам преемственности и непрерывности. В данной статье рассматриваются способы взаимодействия университета и психолого-педагогических классов региона. Особый акцент сделан на перспективных формах взаимодействия с учащимися психолого-педагогических классов – образовательных интенсивах и наставничестве.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, наставничество, образовательные интенсивы, студенческое научное общество, подготовка будущих педагогов.

Введение. В современном обществе усиливается внимание к человеку как субъекту личной и социальной жизни, государственная политика активно развивается к проблеме создания и сохранения человеческого капитала, развития персонализированной помощи в области образования. Однако недостаток компетентных специалистов в человеко-центрированных областях во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров. В настоящее время выпускники школ имеют много возможностей для саморазви-

тия, но порой молодые люди теряются в больших потоках информации, которая влияет на их выбор будущей профессии. Соответственно, возрастает роль и ответственность педагога-наставника, готового оказать помощь на всех этапах выстраивания личной профессиональной образовательной траектории.

Актуальность данной статьи связана с общественной потребностью в подготовке будущих специалистов в человеко-центрированных областях на ранних этапах обучения в школе. *Цель исследования* – выявить содержание и способы взаимодействия университета и психолого-педагогических классов региона.

Важной задачей современной системы образования является выявление и поддержка учащихся, которые имеют склонности к социальной, психологической, педагогической профессиональной деятельности. Индивидуальные интересы и способности таких учащихся в будущем могут стать основой для выбора ими профессии в социальной сфере.

Материал и методы. В статье анализируется содержание программы образовательных интенсивов для учащихся психолого-педагогических классов региона, программа психолого-педагогической подготовки университетского психолого-педагогического класса, теоретические источники по проблемам ориентации на педагогическую профессию и наставничества. Авторы используют общетеоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение и систематизацию научных источников, а также контент-анализ материалов образовательных программ.

Результаты и их обсуждение. В начале нынешнего учебного года в Институте непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого создан Междисциплинарный центр открытого образования, в рамках которого сформирована Лаборатория научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов. В соответствии с Положением о Лаборатории ее деятельность ориентирована на: теоретико-практическую работу с учащимися психолого-педагогических классов, научно-исследовательскую деятельность, методическую работу, связанную с проведением мастер-классов, наставничеством.

Программа взаимодействия с учащимися построена таким образом, чтобы посредством метода активного включения в познавательную и волонтерскую деятельность (проектные работы) школьники могли сформировать представление о профессии педагога/психолога; принять решение о правильности предпрофессионального выбора; включиться в процесс самоопределения, саморазвития, самовоспитания и самообразования в данной профессиональной области. Программа обучения определяет цель, задачи, содержание и организацию изучения курса «Основы педагогики и психологии» на уровне среднего общего образования. В ходе разработки программы авторы постарались избежать дублирования содержания учебного курса с содержанием учебных дисциплин по психолого-педагогической специализации в вузе. Методологической основой программы обучения является системно-деятельностный подход, предполагающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, формирование их готовности к саморазвитию и непрерывному образованию в области психологии и педагогики; развитие способности формулировать и аргументировать собственную точку зрения, самостоятельно выбирать оптимальные коммуникативные стратегии в различных ситуациях общения и нести ответственность за принятое решение.

Основные содержательные линии учебного курса представлены в программе обучения в виде модулей, изучение которых обеспечивает достижение поставленных целей. Каждая тема программы направлена на решение конкретной задачи, для которой разрабатывается соответствующий кейс (основы теории, цитаты

и портреты педагогов, схемы и таблицы для анализа, примеры конкретных ситуаций, ключевые слова, проблемные вопросы, описание методов для практической работы и др.). Программа рассчитана на 72 академических часа.

Одной из перспективных форм взаимодействия с учащимися психолого-педагогических классов мы считаем образовательные интенсивы. Термин «образовательные интенсивы» является новым. Интерпретация данного термина может быть выражена следующим образом: образовательный интенсив – это цикл образовательных мероприятий, который проходит в короткие сроки и отличается высокой интенсивностью деятельности его участников. Деятельность участников может быть разнообразной, но обязательно должна сопровождаться выражением личностной позиции. Университетские предпрофессиональные интенсивы с учащимися психолого-педагогических классов являются важнейшим элементом системы непрерывного педагогического образования и способствуют созданию особой образовательной среды для реализации исследовательских, образовательных, социальных проектов, а также создают условия для самореализации и развития способностей и талантов молодых людей.

В процессе реализации образовательных интенсивов находит решение комплекс следующих задач:

- *Обучающие:* подготовка к профессиональным пробам, изучение технологий профессионального, делового общения, формирование навыков командообразования.
- *Воспитательные:* формирование и развитие лидерских качеств, стрессоустойчивости, ориентация на систему ценностей, отражающую специфику образовательной деятельности.
- *Развивающие:* развитие социально-коммуникативной компетентности, развитие эстетического сознания, основ критического мышления, повышение психолого-педагогической культуры учащихся.

Занятия образовательных интенсивов проводились в виде «тематических погружений» в период школьных каникул.

Следующей важной формой взаимодействия с учащимися психолого-педагогических классов, на наш взгляд, является наставничество. Наставничество как помощь начинающему учителю на всех этапах его профессионального становления понимали С.Г. Вершловский, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, Л.Н. Лесохина, Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев и др. Данные авторы рассматривали наставничество как метод оказания поддержки в процессе учебы и развития профессиональной педагогической карьеры.

В рамках деятельности Лаборатории научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов вопрос наставничества является актуальным и занимает особое место. О роли наставника в адаптации абитуриентов, студентов младших курсов, молодых специалистов, новых сотрудников ведутся дискуссии на форумах, конференциях, семинарах.

В обосновании понятия «наставничество» часто присутствуют такие категории, как «поддержка», «руководство», «содействие» и т.д. [1; 2]. То есть наставник взаимодействует со своим подопечным на субъект-субъектной основе. Наставничество – особый тип отношений, в которых большую роль играет доверие, честность, профессионализм, надежность, умение выстраивать гармоничные взаимоотношения на принципе сотрудничества.

В рамках деятельности Лаборатории наставничество рассматривается, во-первых, в широком смысле, как деятельность опытного преподавателя по передаче своего опыта молодому коллеге. Такая форма получила название «Наставниче-

ство: Преподаватель-преподаватель». Во-вторых, в узкоспециальном смысле, как взаимодействие преподавателя и студента: «Наставничество: Преподаватель-студент». В-третьих, в узком смысле, как взаимодействие студентов между собой, так и студентов и школьников: «Наставничество: Студент-студент», «Наставничество: Студент-школьник», «Наставничество: Школьник-школьник».

Форма наставничества «Преподаватель-преподаватель» реализуется в области академической преподавательской деятельности. Отношения помощи и поддержки складываются между старшим, более опытным преподавателем (доцентом, профессором) и молодым специалистом, приступившим к преподавательской деятельности на кафедре (ассистент преподавателя, аспирант, магистр). В такой форме деятельность наставника полностью соответствует определению: «Наставник – профессионал высокого класса, знающий образовательную организацию, имеющий опыт педагогической работы, и оказывающий помощь и поддержку молодым специалистам» [3]. Цель деятельности наставника – формирование практических умений и навыков молодого специалиста. В нашей Лаборатории данный вид наставничества осуществляется в продуктивном взаимодействии более опытных педагогов с младшими научными сотрудниками.

Следующая форма наставничества «Преподаватель-студент» наиболее ярко проявляется в области проектной деятельности. Наставнические отношения реализуются между преподавателем-наставником проектной команды и студентами, представителями студенческой проектной команды. В данном случае наставник – это специалист, имеющий опыт профильной профессиональной, проектной и педагогической деятельности, передающий свой опыт участникам студенческой проектной команды и сопровождающий реализацию проекта в целях развития участников и команды проекта в целом. Специфика наставничества «Преподаватель-студент»: интеграция трех сфер деятельности – педагогической, проектной и профильной профессиональной.

В рамках работы Лаборатории данный вид наставничества осуществляется во взаимодействии сотрудников Лаборатории со студенческим научным обществом и волонтерами. Такой вид наставничества в течение года помог подготовить студентов первого курса к написанию научных статей, выступлению на конференциях, в том числе международных, участию в педагогических дискуссионных площадках, педагогической поддержке учащимся психолого-педагогических классов.

Форма наставничества «студент-студент» реализуется также в области проектной деятельности. Педагогический опыт подсказал нам, что наставническое взаимодействие может проявляться и в отношениях между студентами старших курсов, имеющими опыт проектной деятельности, и студентами-представителями студенческой проектной команды, не имеющими такого опыта. Студенты проявляют в данной форме наставничества такие компетенции, как консультант, помощник, эксперт.

Однако в рамках работы Лаборатории был предложен формат работы для студентов «равный равному», в котором студенты первого курса – участники студенческого научного сообщества помогали своим однокурсникам сделать первые шаги в науку: провести анкетирование, подготовиться к написанию научной статьи.

Эффективность такой формы наставничества определяется особым типом отношений, в котором в большей мере проявляются доверие, честность, надежность, умение выстраивать гармоничные взаимоотношения на принципе сотрудничества.

Форма наставнических отношений «Студент-школьник» является уникальной для нашего института и реализуется в рамках образовательной деятельности психо-

лого-педагогических классов (ППК). В данном случае развиваются продуктивные отношения между студентами вуза – участниками студенческого научного общества и учащимися старших классов, обучающимися в ППК. Такая форма наставничества отражает существенные характеристики тех взаимоотношений между молодыми людьми примерно одинакового возраста, которые в советской педагогике назывались «шефством». Исходя из исследований, проводимых студентами – участниками студенческого научного общества, такой вид наставничества был интересен как школьникам, так и самим студентам. В рамках данного взаимодействия были подготовлены образовательные проекты, которые являлись одной из ключевых точек работы Лаборатории научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов. В своих исследованиях ряд авторов (Л.А. Лим, А.А. Хребтов, А.А. Еремеева) утверждают, что у учащихся «в ходе выполнения и презентации проекта формируются важнейшие компетенции и достигаются значимые результаты: личностные, предметные и метапредметные» [4].

Форма наставничества «Школьник-школьник» является для нашей Лаборатории перспективной. Предполагается, что в рамках образовательной деятельности ППК будут складываться плодотворные отношения между учащимися старших классов, имеющими опыт обучения в ППК и учащимися, выбравшими психолого-педагогический профиль обучения. В этом случае наставничество рассматривается как взаимодействие старших и младших школьников (шефство).

В итоге следует заметить, что на этапе становления Лаборатории в течение года определились основные тенденции и принципы научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов. Одним из проблемных вопросов является включение в технологическую цепочку наставничества учителей образовательных учреждений, в которых учатся учащиеся ППК, и по возможности родителей самих учащихся. Таким образом, с нашей точки зрения, авторитет профессии учителя будет более основательно подкреплен, и выбор выпускниками педагогических профессий будет более осознанным.

Заключение. Деятельность по выявлению и развитию педагогической одаренности школьников приобретает системный характер в рамках обучения в психолого-педагогических классах, что, в свою очередь, обеспечивает создание системы непрерывного педагогического образования. Образовательные интенсивы для психолого-педагогических классов формируют и расширяют представления о педагогической профессии, ориентируют обучающихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, повышают престиж педагогической профессии, а также создают условия для развития социально-коммуникативной компетентности учащихся.

Становлению будущего педагога-профессионала способствует разветвленная система наставничества, наиболее продуктивными формами которого являются «Преподаватель-преподаватель», «Преподаватель-студент», «Студент-студент», «Студент-школьник», «Школьник-школьник».

Литература

1. Макарова, Т.Н. Наставничество как форма повышения профессионального мастерства учителя / Т.Н. Макарова, В.А. Макаров // Завуч. Управление современной школой. – 2007. – № 6. – С. 54–73.
2. Маслова, Л. Помощь молодому учителю в профессиональном становлении / Л. Маслова // Метод. работа в школе. – 2009. – № 1.

3. Щербакова, Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18–22. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (дата обращения: 18.04.2023).

4. Лим, Л.А. Проблемы выполнения индивидуальных проектных работ школьников в области естественных и технических наук / Л.А. Лим, А.А. Хребтов, А.А. Еремеева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 298–300. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72111/> (дата обращения: 05.06.2023).

4.3. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

*В.М. Гребенникова, Т.В. Глечян
Краснодар, ФГБОУ ВО «КубГУ»
Г.П. Узунова
Симферополь, АНО «ПОО» «ОТК»*

Реферат. Рассмотрены современные взгляды на модель непрерывного образования, проанализированы причины перехода к концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни специалиста, выделены специфические особенности педагогической профессии, определяющие требования к организации непрерывного образования педагогических работников: процесс модернизации ФГОС и связанные с этим обновление содержания общего образования, разработка единых учебников, внедрение предметных концепций, единой системы оценки качества знаний учащихся общеобразовательных учреждений, модели уровневой оценки компетенций учителей; положения Федерального закона «Об образовании», касающиеся вопросов повышения квалификации педагогов; требования профессиональных стандартов педагогов.

В педагогической профессии все более важной является реализация концепции «непрерывности». Повышение квалификации педагогических работников – обязательный элемент профессиональной деятельности. Непрерывное образование педагога заключается в периодическом повышении квалификации, расширении и углублении общеобразовательного и профессионального уровня, переподготовке в течение всей трудовой жизни.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, квалификация, профессиональный стандарт, повышение квалификации.

Статья подготовлена в рамках реализации проекта унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд» МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода».

Введение. В современных условиях резко возросла актуальность периодического обновления знаний и компетенций любого специалиста. Такая модель получила название «непрерывное образование» или «обеспечение роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни при поддержке системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [1].

Необходимость непрерывного образования обусловлена быстрым научным, техническим и технологическим прогрессом, увеличением объема потребляемой информации, переходом современного общества к знаниевой парадигме. В практической сфере модель непрерывного образования реализуется в форматах систематического повышения квалификации специалистов, дополнительного про-

фессионального образования, краткосрочных курсов, программ внутрифирменного обучения, профессиональной переподготовки.

Не является исключением и сфера образования, где право педагогических работников на повышение квалификации не реже одного раза в три года предусмотрено ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Необходимость реализации дополнительных программ обучения связана как с периодическим обновлением образовательных программ, так и с изменившимися требованиями к квалификации педагогов, в том числе с введением профессиональных стандартов педагогической деятельности.

В числе наиболее существенных изменений, происходящих в российском образовании, – модернизация ФГОС и связанное с этим обновление содержания общего образования, разработка единых учебников, внедрение предметных концепций [2], единой системы оценки качества знаний учащихся общеобразовательных учреждений, модели уровневой оценки компетенций учителей. На этом фоне меняются и требования к педагогу, его знаниям, умениям, уровню образования, его повышению на разных этапах профессионализации. Так же, как и в ряде других сфер деятельности, в педагогической профессии все более важной является реализация концепции «непрерывности», схематически представленной на рис.



Рисунок – Этапы реализации непрерывного образования

Идеи непрерывного образования меняют понимание целей и задач, стоящих перед существующей образовательной системой. Непрерывное образование направлено, прежде всего, на развитие способности к освоению все более сложных видов деятельности, умения учиться и совершенствоваться в профессии.

Суть непрерывного образования педагога состоит в постоянной адаптации, периодическом повышении квалификации и переподготовке в течение всей активной трудовой жизни, которая осуществляется как в рамках формальной, так и неформальной систем образования на основе качественной базовой, начальной подготовки [3; 4].

Материал и методы. Основным документом, отражающим квалификационные требования к педагогу, является профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н. Профессиональный стандарт педагога – уровневый, учитывающий специфику работы педагогов в дошкольных учреждениях, начальной, основной и старшей школе. Учитывая особое место и роль в общем среднем образовании таких предметов, как математика и русский язык, обязательность их сдачи в форме ЕГЭ для всех без исключения выпускников школ, в приложениях к документу отдельно выделяются профессиональные стандарты педагога по этим специальностям [5].

Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем. Стандарт выдвигает требования и к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей. Одной из функций стандарта является мотивация педагога на постоянное повышение квалификации [6; 7].

Рассмотрим в качестве примера требования стандарта к знаниям и умениям педагога. Они тесно связаны с вопросом, какие трудовые действия совершает тот или иной педагог. Так, например, «общепедагогическая функция» предполагает совершение ряда трудовых действий, таких как разработка программ, планирование и проведение учебных занятий, анализ их эффективности, контроль результатов их освоения и др. Для осуществления перечисленных трудовых действий педагог должен обладать соответствующим набором умений и знаний [8; 9].

Результаты и их обсуждение. Анализ профессионального стандарта педагога показывает, что представления о квалификации педагога в условиях его внедрения становятся более детализированными. А если учесть, что владение всеми перечисленными знаниями и умениями должны быть документально подтверждено, можно предположить, что подходы к организации процесса повышения квалификации педагогов претерпит определенные изменения.

Повышение квалификации учителя – обязательный элемент профессиональной деятельности. Квалификация педагога должна соответствовать формирующимся в процессе модернизации российской образовательной системы требованиям. Она не может носить статичный, раз и навсегда заданный характер, более того, изменения, происходящие в самой образовательной системе, требуют постоянного обновления знаний и умений педагога. Не случайно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» систематическое повышение профессионального уровня декларируется не только как одно из прав, но и как обязанность педагога (ст. 48) [10].

В соответствии с действующими требованиями непрерывность профессионального развития работников образовательного учреждения должна обеспечиваться освоением работниками образовательного учреждения дополнительных профессиональных образовательных программ в объеме не менее 72 часов, не реже, чем каждые пять лет в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности [11].

Выбор направлений повышения квалификации и переподготовки педагогических работников достаточно обширен. В первую очередь они затрагивают непосредственную деятельность педагога, включая освоение новых педагогических технологий, однако, достаточно распространены и такие направления подготовки, как:

- повышение ИТ-компетентности педагогов;
- организация деятельности участников профессиональных конкурсов;
- вопросы воспитания подрастающего поколения, например, профилактика идеологии экстремизма среди подростков, профилактика рисков Интернет-среды и др.;
- вопросы взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся в решении образовательных и воспитательных задач;
- программы повышения квалификации классных руководителей и др.

Выбор конкретных направлений повышения квалификации педагога зависит от того, какие трудовые функции он выполняет. В этой связи представляется, что профессиональный стандарт, с его детализацией трудовых действий, знаний и умений педагога, может выступать в качестве хорошего ориентира для выбора программ обучения для педагогов. Для этого необходимо проводить оценку тех трудовых действий, который выполняет конкретный педагог и давать оценку его умений и знаний в этой области.

Следует учитывать и тот факт, что профессиональный стандарт педагога является открытым документом, который может быть дополнен и расширен, а от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил [6]. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе, в центрах повышения квалификации, а также развития в процессе профессионализации.

Заключение. Таким образом, концепция непрерывного образования реализуется применительно к педагогической деятельности путем последовательного освоения базовой профессиональной подготовки, специализированной профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, позволяющих расширить углубить образовательный уровень, овладеть более широким диапазоном видов, методов, предметов и средств осуществления профессиональной деятельности. Уточнение и нормативное закрепление требований к квалификации педагога задают «рамку» профессиональных приоритетов и позволяют конкретизировать пути развития педагога: определить направления повышения квалификации и переподготовки.

Литература

1. Концепция непрерывного образования в методологическом подходе / О.С. Анисимов [и др.]; под общ. ред. проф. О.С. Анисимова. – М.: Просвещение, 2021. – 103 с.
2. Модернизация педагогического образования в условиях перехода к федеральным государственным образовательным стандартам общего и высшего профессионального образования – семинар-совещание // Информационно-аналитический журнал «Аккредитация в образовании». – 2021. – № 4. – URL: http://www.akvobr.ru/modernizacia_pedagogicheskogo_obrazovania_v_usloviah_perehoda_k_fgos.html (дата обращения 10.01.2023).
3. Ефлова, З.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / З.Б. Ефлова. – Великий Новгород, 2021. – 448 с.
4. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования: монография / Н.П. Анисимова [и др.]; науч. ред. И.Ю. Тарханова. – Ярославль: ЯГПУ, 2021. – 315 с.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – М., 1997–2023.
6. Зверева, С.В. Педагогическое образование: Контекст непрерывности / С.В. Зверева. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2020. – 235 с.
7. Курбангалеева, О.А. Профессиональные стандарты: особенности применения в сфере образования / О.А. Курбангалеева // Советник в сфере образования. – 2019. – № 6. – С. 39–48.
8. Об изменении обязанностей педагогических работников в связи с принятием профессиональных стандартов: Письмо Минтруда России от 22.02.2017 № 14-3/ООГ-1565 // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – М., 1997–2023.
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года №544н // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – М., 1997–2023.
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 30 декабря 2022 г.: принят Государственной Думой 29 декабря 2012 года // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – Москва, 1997–2023.
11. Ванюков, И.В. Какие новшества вносит Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в вопросы повышения квалификации педагогов? / И.В. Ванюков // Информационный портал «Образование».
12. Гребенникова, В.М. Тенденции развития непрерывного профессионального образования педагогов / В.М. Гребенникова, Г.П. Узунова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 133–137. – DOI 10.17513/snt.37954. – EDN MRHCLO.
13. Гребенникова, В.М. Дуальное образование: мировая практика и современные российские реалии / В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников // Образование и общество. – 2020. – № 3(122). – С. 12–17.

4.4. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Е.А. Петрова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Представлены размышления автора о традиционных подходах к процессу организации психологического сопровождения. Проводится анализ подходов, реализующихся в системе образования. Поднимаются вопросы целесообразности и эффективности существующих форм психологического сопровождения в образовательных учреждениях, рассматриваются различные целевые группы сопровождения и их потребности, выявляются уязвимые точки организации психологической помощи обучающимся, их родителям и педагогам. Автор предлагает сместить акценты с коррекции познавательных процессов и диагностики на формирование и развитие необходимых черт личности, которые в дальнейшем помогут обучающимся реализовать свои способности. Предлагаются к рассмотрению новые методы и технологии, которые могут стать обязательными элементами процесса психологического сопровождения.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, образовательный процесс, образовательное учреждение, субъекты образования, технологии психологической работы.

Введение. Вопрос организации эффективного психологического сопровождения в образовательных учреждениях стоит в последнее время довольно остро. Деятельность по психологическому обеспечению образовательного процесса регламентируется большим количеством документов: международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, нормативно-правовыми актами в сфере образования.

Выступая перед участниками II Конгресса молодых ученых и слушателями программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования в парке науки и искусства «Сириус» в Сочи, президент РФ В.В. Путин заявил, что служба психологической помощи в стране не развивается нужным образом и в настоящий момент власти на всех уровнях не уделяют должного внимания этому вопросу [1].

В основе психологического сопровождения образовательного процесса заложены следующие принципы:

- принцип системности – существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога;

- принцип ценности и уникальности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка и в признании его индивидуальности, при котором обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка. Этот принцип предусматривает ориентацию содержания на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;

- принцип целостности – при любом психологическом воздействии на личность необходимо работать со всей личностью в целом, во всем разнообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных и др. проявлений.

- принцип целесообразности и причинной обусловленности – любое психологическое воздействие должно быть осознанным и подчинено поставленной цели, т.е. психолог должен осознавать, почему и для чего он это делает – причину и цель воздействия. Воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствие;

- принцип своевременности – любое психологическое воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;

- принцип активности ребенка в образовательном процессе. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции;

- принцип практической направленности – формирование универсальных учебных действий, способности их применять в практической деятельности и повседневной жизни;

- принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- принцип охраны и укрепления здоровья ребенка указывает на необходимость развития и формирования у детей норм режима дня, стремления к аккуратности, опрятности, желания безконфликтно общаться и иметь возможность всегда обратиться за помощью к специалистам [2].

Целью психологического сопровождения является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса [Цит. по: 2].

Материал и методы. В исследовании использовались теоретические методы: анализ и систематизация теоретических источников и обобщение опыта работы школьных психологических служб, которые позволили сформулировать основные направления, формы и задачи психологического сопровождения как системы профессиональной деятельности и вида социально-психологической помощи.

Результаты и их обсуждение. Анализ материалов исследования позволил определить психологическое сопровождение – это протекающий во времени процесс создания социально-психологических условий изменения личности (М.Р. Битянова, Г. Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередникова). Идеология сопровождения состоит в том, чтобы сформировать у ребенка тот набор личностных качеств, который поможет ребенку совершать здоровые выборы моделей поведения на жизненном пути и принимать эффективные, осознанные решения [Цит по: 3]. Психологическое сопровождение представляет собой одну из форм психологической помощи, которая направлена на развитие личности субъектов образовательного процесса, помощи в самопознании и реализации внутреннего потенциала. Психологическое сопровождение призвано создавать безопасные условия для развития личности и ее социализации.

Психологическое сопровождение может принимать различные формы и в случае появления неблагоприятных условий образовательной среды быстро может трансформироваться в психологическую помощь, коррекцию или реабилитацию.

В пособии Н.В. Иванушкиной дается анализ основных определений психологического сопровождения. Приведем некоторые из них:

– сопровождение как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия (М.Р. Битянова);

– сопровождение как недирективная форма оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека (Ю.В. Слюсарев);

– сопровождение как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности (Г. Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередникова, Е.С. Зайцева);

– сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи, в отличие от коррекции оно предполагает не исправление недостатков, а поиск скрытых ресурсов развития человека или его окружения, опору на собственные возможности и создание на этой основе психолого-педагогических условий для восстановления отношений с окружающими людьми (О.С. Попова) [4].

Как мы видим, во всех представленных определениях делается акцент на развитии личности и создании условий для этого развития, а также пролонгированности, системности и дифференцированности сопровождения.

К сожалению, в реальности акцент несколько смещается. В фокусе внимания школьных психологов оказывается:

- формирование познавательных процессов и организация наиболее эффективного их развития в ходе образовательной деятельности;
- проведение диагностических срезов (которые чаще всего изучают те же познавательные процессы и их уровень развития);
- работа с учениками групп риска и детьми и семьями, нуждающимися в коррекции.

Если говорить об основных направлениях работы психологической службы в образовательных учреждениях, то их два:

1. Актуальное – направлено на разрешение проблем, происходящих в настоящий момент, это могут быть трудности в процессе обучения, сложности взаимодействия с педагогами и сверстниками, девиации поведения. В рамках данного направления помощь предлагается детям, их родителям и педагогическому составу образовательного учреждения.

2. Перспективное – в фокусе данного направления находится личностное развитие ученика, проводится работа по раскрытию и реализации его потенциала, ресурсов и способностей, а также подготовке ребенка к будущей жизни, адаптации в обществе, готовности вносить посильный вклад в социальную жизнь.

Практика показывает, что психологическое сопровождение чаще ведется в актуальном направлении, решаются рутинные, сиюминутные, постоянно возникающие задачи, а на работу в перспективном направлении практически не остается времени и ресурсов. Хотя именно работа в перспективном направлении дает долгосрочный и стойкий результат.

Кроме того, очень часто технологии и методы сопровождения имеют определенную целевую группу – учащихся образовательного учреждения. С этой целевой группой организована и ведется просветительская, психокоррекционная, диагностическая, социально-психологическая и развивающая работа. Но до сих пор есть сферы и субъекты образовательного процесса, на которые следует обратить внимание. Так, работа с родителями и педагогами, как правило, осуществляется в незначительном объеме и часто формально. При этом родители и педагоги являются значимыми для ребенка взрослыми, ориентируясь на которых, он обучается моделям поведения, ценностям, формирует собственную систему взаимодействия с социумом.

По-нашему мнению, первичная задача психологической службы образовательного учреждения – необходимость создания команды единомышленников с общими целями, принципами, ценностями. Эта задача отражается в таком принципе организации образовательного процесса, как мультидисциплинарность. Данный принцип диктует согласованную работу команды специалистов и, в идеале, родителей, разделяющих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единообразной системой методов. Только в таком случае будет создана та самая поддерживающая и безопасная среда, которая будет эффективно развивать личностный потенциал ребенка. Таким образом, первой ступенью организации психологического сопровождения в образовательном учреждении будет организация команды, пространства и среды, что станут создающими и эффективными гарантом дальнейшей работы с ребенком. Если в ходе психологического сопровождения ресурсы вкладывать только в развитие ребенка, но не прикладывать силы для создания безопасной, поддерживающей среды, то все усилия будут малоэффективны или даже бесполезны.

Приведем две фразы, определяющие важность работы с педагогами и родителями по созданию команды единомышленников: «Личность сильнее технологий» и

«Инструмент работы специалиста и родителя – его личность». Эти постулаты показывают, насколько важна работа с личностью не только ребенка, но и взрослых, окружающих его. Ведь если есть поломки или деформации в личности взрослого, он не сможет быть здоровой ролевой моделью для ребенка. Таким образом у ребенка не будет опыта взаимодействия с конструктивными поведенческими моделями, он не сможет интериоризировать здоровые ценности, тем самым есть риск, что его личностное развитие будет проходить деструктивно и искаженно. Именно поэтому мы считаем необходимым в организации психологического сопровождения сместить акцент с ребенка и его интеллектуального развития и сделать приоритетной целью развитие личности ребенка через взаимодействие со здоровыми ролевыми моделями взрослых, сопровождающих его в ходе образовательного процесса.

Для этого необходимо проведение систематической и целенаправленной работы с педагогами и родителями. Осуществляться эта работа может по следующим направлениям:

1. Психологическое просвещение. В настоящее время психологическое просвещение реализуется посредством проведения информационных лекций. Часто тематика лекций определяется администрацией или самим психологом. Если тема не является востребованной, то эффективность ее будет низкой. Необходимо исходить из запросов и интересов аудитории, причем проводить занятия лучше не в лекционной, а в интерактивной форме, где слушатели будут включены в процесс активной деятельности. Интерактивные технологии повышают уровень восприятия и запоминания материала.

2. Супервизионные группы. Специально организованная командная работа специалистов по своевременному разрешению трудностей взаимодействия с учащимися и решению профессиональных задач.

3. Консультативная и психокоррекционная работа с педагогами и родителями, которая ведется в нескольких направлениях: снижение психоэмоциональной нагрузки, помощь в преодолении личностных проблем и работа по самопознанию и развитию своего личностного потенциала. По мнению специалистов разных направлений, более 50% проблем ребенка решаются решением личностных и эмоциональных проблем окружающих его взрослых.

Заключение. Таким образом, изменяя стратегию реализации системы психологического сопровождения в образовательных учреждениях, мы можем получить мультидисциплинарную команду, которая будет работать единообразно, придерживаясь единой системы ценностей, демонстрируя здоровые ролевые модели, строить свою работу на последовательности, постоянстве и предсказуемости.

Литература

1. «Президент России»: официальный сайт. – URL:<http://www.kremlin.ru/events/president/news/69967> (дата обращения: 01.06.2023).

2. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов: метод. рекомендации. – Куженер, 2013.

3. Умняшова, И. Б. Психологическое сопровождение основной образовательной программы / И. Б. Умняшова, А.А. Кузнецова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 4. – С. 113–122.

4. Иванушкина, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2021. – 80 с.

4.5. ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е.Б. Андреева
Томск, ТГПУ

Реферат. Описываются усилия государства и общественных институтов по повышению роли и значимости профессии учителя, анализируется их деятельность, направленная на рост качества подготовки молодых педагогов, связанная прежде всего с ориентацией старшеклассников на получение педагогических профессий. Формулируются преимущества дополнительного образования детей как формата организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Обобщаются ранее предложенные способы организации психолого-педагогических классов и объединений, составляющих основу Концепции развития психолого-педагогических классов. Рассматривается взаимодействие организаций дополнительного образования и сельских школ в процессе организации педагогических классов и групп. Дается характеристика возможностей взаимодействия организации дополнительного образования детей со школами и педагогическим вузом при реализации программ допрофессиональной педагогической подготовки.

Ключевые слова: образовательные программы, психолого-педагогическая направленность, сетевое взаимодействие, дополнительное образование детей.

Введение. Задача выявления и сопровождения педагогически одаренных старшеклассников для их дальнейшей профессиональной ориентации на педагогические профессии приобрела значительную актуальность за последние несколько лет. Связано это с целевым показателем по вхождению нашей страны в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования национальной цели развития Российской Федерации на период до 2030 года «возможности для самореализации и развития талантов» (Указ Президента «О национальных целях развития России до 2030 года»). Качество образования, по мнению ученых Е.Ю. Илалтдиновой и С.В. Фроловой, зависит от характеристик педагогического сообщества: квалификации и профессионализма учителей, их готовности к поиску новых образовательных решений, созданием условий для сопровождения жизненного цикла педагога в профессии, включая сопровождение приема на педагогические специальности талантливой молодежи [1]. Достижение указанных целей невозможно без консолидации усилий сфер общего и дополнительного образования, научной поддержки ведущих педагогических вузов, формирующих экосистему образовательных инноваций.

Отрасль образования нуждается в непрерывном пополнении педагогическими кадрами, молодыми специалистами, мотивированными на педагогическую деятельность [1; 2]. В этой связи дополнительное образование детей может быть включено в процесс непрерывного педагогического образования наряду с профильными психолого-педагогическими классами. Дополнительное образование, с присущими ему свойствами неформальности, практико-ориентированности, «свободного входа» к участию в образовательных программах стимулирует творческую активность молодых людей, побуждая развитие способностей к педагогической деятельности.

Цель данной работы – охарактеризовать возможности реализации дополнительных общеобразовательных программ психолого-педагогической направленности при работе в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций общего образования, высшего образования и дополнительного образования детей.

Материал и методы. Традиционными формами сопровождения школьников при профессиональной ориентации на педагогические профессии является деятельность педагогических классов и групп, а также событийный подход, включающий конкурсное и фестивальное движение. При этом ориентация школьников на педагогические профессии, осуществляемая в системе внешкольного образования по программам социально-гуманитарной направленности, обладает, по нашему мнению, преимуществами в сравнении с форматом профильных классов. Программы социально-гуманитарной направленности дополнительного образования стимулируют активизацию субъектной позиции ребенка через использование технологии наставничества, шефства для младших обучающихся и сверстников; во-вторых, применение различных, в том числе сетевых, проектных, культурно-досуговых, организационно-массовых форм позволяет педагогам организовать профессиональные пробы в процессе реализации образовательной программы; и, наконец, старшеклассник, вышедший из привычной школьной среды, способен к более полному раскрытию своего творческого потенциала. Среди задач системы дополнительного образования можем выделить и задачу организации взаимодействия между обучающимися посредством равного обмена знаниями, умениями и навыками, при которой образовательный процесс выстраивается без активного участия в нем педагога (взаимное обучение) [3].

Научно-педагогическое сообщество вузов, институтов повышения квалификации активно разрабатывает идеи допрофессиональной педагогической подготовки, организованной через различные образовательные форматы: это профильные психолого-педагогические классы, объединения, курсы, в том числе организованные через сетевое взаимодействие образовательных организаций и социальных партнеров [4; 5]. Авторы концепции профильных психолого-педагогических классов среди ожидаемых эффектов от их внедрения в педагогическую практику отмечают: увеличение числа выпускников школ, чей выбор педагогической профессии был осознанно сформирован, что в конечном счете влияет на качество всего образования. Л.В. Байбородова в своих работах обобщает, актуализирует модели организации допрофессиональной подготовки школьников и выделяет следующие основания их классификации: по типу базовой организации либо же по особенностям взаимодействия организаций-партнеров в ходе реализации допрофессиональной педагогической подготовки [4].

Концепция психолого-педагогических классов определяет 3 основные организационные модели: в рамках профильных классов в одной школе, в процессе кооперации нескольких школ (кластерный подход), в рамках организации «ресурсного центра», роль которого может играть как школа, обладающая необходимыми ресурсами, так и педагогический вуз.

Модель «ресурсного центра» позволяет организовать применение различных форм образования, в том числе в дистанционном или гибридном формате. Данная модель достаточно популярна на практике, ее применение связано с деятельностью педагогических вузов (примерами могут служить модели «Сетевой педагогический класс», открытый педагогический класс [5], виртуальный педаго-

гический класс [6], реализованные на базах педагогических университетов). При этом на современном этапе отсутствуют нормативно закрепленные и научно обоснованные модели организации допрофессиональной педагогической подготовки в учреждении дополнительного образования детей. В Томском государственном педагогическом университете в течение многих лет действует практика организации сетевых событий для школьников педагогической направленности, во взаимодействии с муниципальными органами управления образованием, долгое время действовали психолого-педагогические объединения на базе муниципальных организаций дополнительного образования. Деятельность таких объединений представлялось как в формате длительных образовательных программ, так и в виде краткосрочных курсов в период каникулярного отдыха детей, а также образовательных интенсивов и событий, в которых предлагается принять участие школьникам. Барьером на пути развития этого проекта стоит территориальная удаленность многих школ от областного центра, а также трудности при создании психолого-педагогического профиля в сельских малокомплектных школах (по этой же причине использование в чистом виде представленных в Концепции психолого-педагогических классов организационных моделей не вполне подходит для сельской малокомплектной школы, территориально удаленной не только от областного центра, но и от крупной школы в районном центре).

Результаты и их обсуждение. С 2022 года Областным центром дополнительного образования детей Томской области при поддержке ТГПУ был разработан проект реализации дистанционных профильных курсов психолого-педагогической направленности, основанный на дополнительной общеобразовательной программе социально-гуманитарной направленности «Психолого-педагогический навигатор» (в очном и дистанционном форматах) для старшеклассников. Программа рассчитана на учеников 10–11 классов и включает модули по основам педагогики, основам психологии, игротехники, индивидуализации и проектирования, а также практический модуль – участие в мероприятиях открытого педагогического класса ТГПУ. Дистанционный формат реализации программы предполагает участие в ней обучающихся удаленных сельских школ, в которых невозможно обеспечить создание собственного психолого-педагогического профиля.

Проект реализуется в форме сетевого взаимодействия между организациями высшего, общего и дополнительного образования, при этом отличительной характеристикой проекта является то, что базовой организацией сети выступает Центр дополнительного образования. В функции Центра входят: реализация дополнительной общеобразовательной программы социально-гуманитарной направленности и связанное с этим кадровое и материально-техническое обеспечение; информационное сопровождение образовательного процесса, организация взаимодействия со школами-участницами сети; предоставление площадки для осуществления воспитанниками профессиональных проб в рамках своих каникулярных смен (погружение в профессию водителя, педагога-организатора). Вуз выполняет ресурсную функцию, оказывая научно-методическое сопровождение реализации программы, обеспечивая участие в ее реализации студентов и научно-преподавательского состава, обеспечивает участие воспитанников объединения в вузовских профориентационных мероприятиях. На школы-участницы сети возлагаются задачи по принятию решения об участии школы в проекте, информирование детей и родителей о возможностях участия в программе, сбор документов на

зачисление, организационная поддержка обучающихся на местах (рабочее место для дистанционного формата обучения).

Проект дистанционных профильных школ психолого-педагогической направленности реализуется в рамках Федеральной инновационной площадки Минпросвещения России «Разработка и апробация новых моделей обеспечения доступности дополнительного образования детей на основе выявления и обобщения эффективных педагогических практик в системе общего образования Томской области» [7].

Заключение. Подводя итоги, можем отметить, что анализ современных тенденций развития допрофессиональной педагогической подготовки, отраженных в концептуальных документах, а также региональных практиках организации обучения школьников в профильных педагогических классах позволяет сделать выводы о важности этого направления профориентации. Возможным организационным форматом при этом может выступать реализация дополнительной образовательной программы социально-гуманитарной направленности в условиях сетевого взаимодействия с вузом и школами с учетом различных образовательных форм: очной, дистанционной, организационно-массовой.

Литература

1. Илалтдинова, Е.Ю. Концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова // Вестн. Мининского ун-та. – 2018. – Т. 6, № 4. – С. 10.
2. Ревякина, В.И. Подготовка учителя по призванию в системе педагогических классов / В.И. Ревякина // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, Тверь, 6–7 июня 2016 г. – Тверь: Отрок, 2016. – С. 441–448. – EDN ELPXVK.
3. Приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей».
4. Байбородова, Л.В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина // Ярослав. пед. вестн. – 2021. – № 6(123). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-doprofessionalnoy-pedagogicheskoy-podgotovki-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 04.04.2023).
5. Лыба, А.А. Профориентационные проекты Томского педагогического / А.А. Лыба, Г.Ю. Титова, С.В. Шаляпина // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Томск, 20 дек. 2022 г. – Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2023. – С. 136–144. – EDN GPIWLL.
6. Абрамовских, Н.В. Виртуальный педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Н.В. Абрамовских, А.А. Арасланова // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. – 2021. – № 4(73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-pedagogicheskiy-klass-kak-forma-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 04.04.2023).
7. Приказ Минпросвещения России от 23 декабря 2022 г. № 1167 «О федеральных инновационных площадках». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/16077eee4ad3be38d08d3e6b0cc24773/> (дата обращения: 04.04.2023).

4.6. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

К.А. Тимофеев

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Взаимодействие студенческого научного общества (далее СНО) и школьного психолого-педагогического класса (далее ППК) является важным фактором формирования научно-исследовательской культуры как студентов, так и школьников. Студенты-исследователи могут предоставлять школьникам информацию о новейших технологиях, научных исследованиях и их применении в жизненных ситуациях, а также проводить мастер-классы, семинары и мероприятия для отработки теоретических знаний на практике и готовить старших школьников к проведению психолого-педагогических проб с младшими школьниками. Такое сотрудничество является важным инструментом для повышения уровня образования в школе и вузе, создания благоприятной среды для популяризации педагогической профессии, психолого-педагогических знаний и роли молодежной науки в обществе. В статье раскрываются основные условия продуктивного взаимодействия представителей СНО и учащихся психолого-педагогического класса. Отсутствие коммуникативных барьеров между молодыми исследователями во многом происходит благодаря незначительной разнице в возрасте, поскольку начало деятельности СНО осуществлялось на раннем этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, студенческое научное общество, педагогические пробы, проектная деятельность.

Введение. В современных условиях студенческие научные общества (далее СНО) играют важную роль в решении задач научно-исследовательской деятельности университета. Они созданы для развития у студентов интереса к научной деятельности и формирования у них исследовательской культуры.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью:

- популяризации педагогической профессии, психолого-педагогических знаний и молодежной науки;
- формирования исследовательской культуры студентов на раннем этапе обучения в высшей школе;
- организации взаимодействия между студентами вуза и учащимися психолого-педагогического класса.

Проблематика личностного саморазвития студенческой молодежи и деятельность СНО является предметом психолого-педагогической исследований. В контексте деятельности СНО саморазвитие отражает динамику перехода от объективной адаптивности к субъективному управлению ситуацией, верному целеполаганию и определению собственного вектора развития в научной среде и в деятельности. Поэтому *целью* нашего исследования является установление особенностей взаимодействия студентов первого курса – непосредственных участников СНО и учащихся психолого-педагогического класса в разных видах развивающей деятельности.

Для дальнейшего исследования важно определить содержательные характеристики деятельности СНО. Согласно Е.И. Григорьевой, СНО как «особый тип социально-культурного института, обладающий мощным педагогическим потенциалом воздействия на личность молодого человека, который активно используется в образовательной и социально-воспитательной работе отечественных и зарубежных вузов; <...>мощный фактор социализации, профессионального совершенствования и саморазвития личности» [1, с. 4].

И.А. Черных, в свою очередь, дает следующее определение СНО: «Добровольное творческое объединение студентов, которое позволяет им осваивать методологию и методики исследовательской деятельности совершенствовать свои знания в профессиональной области, в научной сфере, в области изучаемых учебных дисциплин под руководством преподавателей» [2, с. 77].

А.А. Баранов в своей работе определяет СНО как «особого рода самодеятельные организации обучающихся в вузах, открывающие последним широкие возможности саморазвития и самореализации в качестве молодых профессионалов, эффективных субъектов рынка труда не только в рамках учебного процесса (на основе единства учебного и научно-исследовательского процессов), но и в сфере свободного времени, предоставляющего вариативные ресурсы для проявления творчества, духовно-нравственного совершенствования, развития коммуникативных способностей» [3, с. 122].

Опираясь на приведенные выше дефиниции, мы определяем СНО как: *добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе студентов, для организации научно-исследовательской и научно-просветительской деятельности в целях интеллектуального, творческого и профессионально-личностного развития молодых исследователей.*

Мы согласны с Е.И. Панковой, которая выделяет 2 уровня мероприятий, проводимых СНО. По мнению автора, «всю совокупность проводимых студенческими научными обществами мероприятий можно подразделить на научно-исследовательские и научно-организационные» [4, с. 123]. Научно-исследовательская деятельность предполагает: процесс познания, исследования и расширения знаний в различных областях науки. Она основывается на анализе эмпирических данных, формировании гипотез и теорий, создании методов и технологий для решения различных задач и проблем. Результатом данной деятельности может быть написание научных статей, подготовка докладов и непосредственное участие в конференциях. Научно-организационная деятельность студентов рассматривается в контексте управленческих функций, направленных на координацию, планирование и организацию научных мероприятий и управление научными проектами. Она охватывает такие аспекты, как организация научных конференций, собраний и управление научными проектами. Проводимые мероприятия мы можем также классифицировать по принципу «частота проведения», разделяя их на цикличные и разовые.

По критерию «целевая направленность и содержательное наполнение» мы выделяем:

- научные конференции разного уровня: институтские, региональные, всероссийские и международные, симпозиумы, семинары, секционные заседания, круглые столы, регулярные индивидуальные консультации, самостоятельные студенческие семинары и конференции;

- дискуссионные мероприятия. При проведении такого рода мероприятий, в первую очередь, организуются площадки для проведения коллоквиумов, дебатов, дискуссий;

- культурно-творческие мероприятия. Мероприятия направлены на снижение коммуникативного барьера среди студентов и развитие междисциплинарных связей. Примерами культурно-творческой организации мероприятий могут служить научные викторины, научные квесты, деловая игра.

Рассмотрим деятельность СНО на примере СНО «Росток», созданного в Институте непрерывного педагогического образования НовГУ в 2022 году, в состав которого входят студенты 1 курса педагогического направления.

Цель СНО «Росток»: создание условий для самореализации студентов в науке, формирование интереса к научно-исследовательской и научно-просветительской деятельности, развитие интеллектуального потенциала студентов. Реализуя план деятельности СНО, мы провели ряд мероприятий, связанных с популяризацией педагогической научной деятельности; ознакомлением методик. В большинстве случаев мероприятия проводились в интерактивной форме с применением игровых технологий. При проектировании мероприятий мы учитываем следующие условия: цель и миссия СНО; доступные ресурсы; опыт организации предыдущих мероприятий; предпочтения аудитории и стремление участников к внедрению инновационных идей.

Одним из ключевых видов активности СНО «Росток» является практико-ориентированная деятельность по взаимодействию с ППК. В данной статье будет рассмотрен опыт такого взаимодействия, его результаты и проблемы.

СНО «Росток» осуществляет плодотворное сотрудничество с психолого-педагогическим классом гимназии «Исток», учащиеся которого еженедельно посещают Институт непрерывного педагогического образования, слушают лекции преподавателей и активно взаимодействуют с членами СНО в процессе совместной проектной деятельности.

Хочется подчеркнуть, что уже с первых дней совместной работы студенты-участники СНО выступили в роли наставников, помогающих старшеклассникам разрабатывать конечный продукт в рамках своих индивидуальных проектов. На первый взгляд, наставничество на 1 курсе – непривычное явление, поскольку в роли наставников обычно выступают преподаватели, сотрудники университета, старшекурсники или аспиранты.

Однако в процессе взаимодействия первокурсников со школьниками мы заметили явные преимущества наставничества со стороны первокурсников: незначительную разницу в возрасте, принадлежность к одному поколению, схожесть интересов, что позволяет устранить коммуникативные барьеры и дистанцию в общении; установить доверительные отношения друг с другом; избежать статусного разделения «ученик–учитель». Достигнутое между студентами и школьниками взаимопонимание и общность интересов способствуют повышению эффективности реализации совместных проектов.

Для того чтобы добиться общих педагогических целей и сформировать общие научные интересы, школьники выбрали темы проектов, которые частично или полностью коррелируют с темами исследований, проводимых студентами СНО. Члены СНО не только занимаются совместной проектной деятельностью, но и выступают в роли ассистентов преподавателей на занятиях со старшеклассниками, приобретая тем самым не только научный, но и профессиональный педагогический опыт.

Благодаря постоянной рефлексии деятельности каждого представителя СНО был выведен *Алгоритм* деятельности первокурсника в СНО, который включает в себя следующие *этапы*: знакомство с основами научной деятельности; выбор направлений и методов исследований; взаимодействие с ППК; первые педагогические пробы; выступление на научной конференции; подготовка научной статьи.

Материал и методы. Мы провели диагностическое исследование в формате анкетирования на тему: «Анализ деятельности участников СНО: прогресс, стагнация и первые проблемы». Анкетирование проводилось на платформе GoogleФормы. В опросе приняли участие 22 человека-представителя 10 класса гимназии «Исток». В ходе исследования использовались следующие теоретические методы: анализ научной литературы, сравнение, обобщение, а также эмпирические методы – наблюдение и опрос в форме анкетирования.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим результаты диагностического исследования на тему: «Анализ деятельности участников СНО: прогресс, стагнация и первые проблемы». Проанализировав гендерный состав респондентов, мы зафиксировали преобладание представителей женского пола (83,3%), что подтвердило традиционное представление о том, что педагогическую профессию выбирают, в большинстве случаев, девушки. Такой гендерный дисбаланс обусловлен целым рядом исторических, социальных и культурных факторов. Вместе с тем опрошенные нами юноши-старшеклассники не выразили негативного отношения к выбору педагогической профессии, что в известной степени разрушает сложившиеся стереотипы о гендерных предпочтениях в профессиональном самоопределении.

В период обучения в ППК школьники взаимодействовали с различными субъектами образовательного процесса: преподавателями, первокурсниками-членами СНО, старшекурсниками, обучающимися на выпускном курсе бакалавриата. В ходе исследования мы выявляли уровень комфорта, который испытывают старшеклассники во взаимодействии с различными представителями университетского сообщества. Наибольшую степень комфорта респонденты отмечают с представителями преподавательского состава (74,9%). Нейтрально оценивают такой формат взаимодействия 25,1% анкетированных. Стоит заметить, что негативной оценки не было зафиксировано вовсе. Обращает на себя внимание факт, что при анализе формата взаимодействия: «студент–школьник» положительный отклик был зафиксирован лишь в 50% случаев, в то время как нейтрально отнеслись к данному формату такое же количество респондентов – 50%. Мы предполагаем, что этот результат объясняется высокой степенью профессиональной компетентности преподавателей вуза, которые были включены в процесс обучения старшеклассников, авторитетом педагогов у учащихся и их родителей.

В то же время в реальной образовательной практике учащиеся ППК предпочитали общение со студентами, объясняя это отсутствием коммуникативных барьеров в общении с ними, ощущением уверенности, свободой выражения мысли и чувств. Если во многих видах взаимодействия со студентами респонденты отдавали предпочтение взаимодействию с первокурсниками-членами СНО, то в качестве наставников индивидуальных проектов подавляющее большинство школьников предпочитают видеть студентов выпускного курса (66,7%), и только 16,7% опрошенных хотели бы видеть в такой роли первокурсников. Это объясняется тем, что у студентов-старшекурсников, во-первых, имеется значительный опыт проектной деятельности в условиях внедрения проектно-ориентированной модели обучения в вузе и, во-вторых, в период практики в образовательных организациях старшекурсники приобрели необходимые профессиональные компетенции, включая руководство проектами школьников.

Обработав полученные анкеты, мы классифицировали предпочтения учеников ППК в выборе партнеров во взаимодействии по следующим существенным признакам:

- уровень профессиональной подготовки;
- уровень комфорта в процессе общения.

По первому признаку, что вполне ожидаемо, респонденты отдают предпочтение преподавателю университета; второе рейтинговое место занимают студенты старшего курса, имеющие опыт педагогической деятельности.

По второму признаку респонденты отдают явное предпочтение взаимодействию с первокурсниками-членами СНО. Во-первых, это происходит из-за незначительной разницы в возрасте и, во-вторых, потому что члены СНО развивают

у школьников интерес к науке, формируя у них основы исследовательской культуры. В этом плане было интересно выявить, какова степень заинтересованности будущих студентов в работе СНО. Большая часть респондентов (58,3%) однозначно готовы в перспективе заниматься научной деятельностью; 33,3% затрудняются ответить и лишь малая часть (8,3%) школьников не готовы брать на себя ответственность за деятельность такого рода. При этом уровень заинтересованности школьников зависит от регулярности и частоты контактов с представителями СНО, а также от количества и качества продуктов совместной деятельности.

Заключение. Таким образом, в результате анализа совместной деятельности представителей СНО и учащихся психолого-педагогического класса были получены данные, которые позволили сделать следующие выводы. Первостепенную роль в успешном взаимодействии студентов и учащихся ППК играет отсутствие у них коммуникативных барьеров и взаимное доверие, которое во многом объясняется незначительной разницей в возрасте и общностью интересов. Совместная деятельность студентов и школьников помогает развитию у старшеклассников интереса к научной деятельности и формирует у них основы исследовательской культуры. В целом взаимодействие студентов и школьников способствует популяризации педагогической профессии и профессиональному самоопределению старшеклассников.

Литература

1. Григорьева, Е.И. Социально-культурные условия личностного саморазвития молодёжи в деятельности студенческих научных обществ / Е.И. Григорьева, В.В. Гладких, Е.И. Панкова // Культура и образование: науч.-информ. журн. вузов культуры и искусств. – 2018. – С. 106–115.
2. Черных, И.А. Студенческое научное общество / И.А. Черных // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – № 1. – С. 77–78.
3. Баранов, А.А. Студенческое научное общество: прошлое, настоящее, перспективы / А.А. Баранов, В.Н. Малашенко, Н.А. Мурашова // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 95–100.
4. Панкова, Е.И. Организационно-методические особенности деятельности студенческих научных обществ, ориентированных на личностное саморазвитие молодежи / Е.И. Панкова // Вестник ТГУ. – 2018. – № 5. – С. 122–129.

4.7. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

*А.С. Астапенко, К.С. Кобякова, С.М. Ёлкин
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

Реферат. В статье раскрывается сущность понятий «ценность» и «ценностные ориентации». Под ценностью понимаются объекты и явления, воплощающие в себе нравственные идеалы и выступающие в качестве эталонов должного. Приведены результаты диагностики ценностных ориентаций школьников по методике М. Рокича, показывающие, что наиболее значимыми терминальными ценностями являются здоровье, уверенность в себе, свобода, наличие хороших и верных друзей, счастливая семья, активная деятельная жизнь, а к значимым инструментальным ценностям относятся воспитанность, независимость, честность, ответственность, образованность. Для формирования ценностных ориентаций школьников можно использовать такой инструмент, как «Аукцион ценностей», в ходе которого в игровой форме исследуются ценностные ориентации группы и личности, а также проводится работа по формированию осознанного выбора ценностных приоритетов.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, аукцион ценностей.

Введение. В условиях социально-экономических и политических изменений, происходящих в обществе, особенно трудно приходится молодежи с ее еще не устоявшимся мировоззрением, подвижной системой ценностей. Потребительско-эгоистическое отношение к жизни порождает у многих учащихся апатию, безразличие к другим и себе, что грозит потерей нравственного и духовного здоровья нации.

Представители молодежи сейчас – завтра врачи, инженеры, журналисты, педагоги и т.д., поэтому важно уже сейчас задуматься о ценностных ориентациях выпускников школ.

Цель работы: изучение ценностных ориентаций учащихся педагогических классов.

Одной из базисных категорий для развития педагогической науки, по нашему мнению, может стать категория ценности. Разработка проблемы ценности долгое время оставалась своего рода монополией зарубежной философии [1]. Тогда как на сегодняшний день попытки найти ответы на вопросы о том, как формируются ценности в обществе, какое место ценности занимают в структуре личности человека, как ценности опосредуются личностью и через нее вновь влияют на общество, является предметом исследования не только философии, но и социологии, психологии, педагогики и т.д.

Единого определения понятия «ценность» нет, однако анализ научной литературы показал, что ценность выступает как естественное явление, свойственное обществу, которое регламентирует понятия добра и зла, а поскольку человек – часть общества, то ценности от общественных переходят в разряд личных, становясь целями и инструментами.

По мнению Д.В. Каширского, ценности составляют психическое содержание жизни личности, определяют направленность личности, ее способности и характер, составляют основание самой личности и определяют ее психологический облик [2, с. 49]. Именно поэтому необходимо следить за тенденциями изменения ценностей в школьной среде, а также проводить работу по формированию ценностных ориентаций подростков.

Наиболее полным определением, на наш взгляд, является определение доктора психологических наук, кандидата юридических наук Тарасьян Натальи Александровны, которая понимает ценность как обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе нравственные идеалы и выступающих в качестве эталонов должного, нормы, цели, идеала [3].

В дальнейшей работе ценность мы будем рассматривать как обозначение объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, олицетворивших собой нравственные идеалы и выступающих в качестве эталонов должного.

Как нами было отмечено ранее, ценности можно разделить на две группы. Терминальные ценности – есть убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения действительно стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий или какие-либо свойства личности являются предпочтительными в какой-либо ситуации [4]. На основании данных двух категорий была создана диагностика ценностных ориентаций, которая позволяет определить личностные ценности определенной группы [5].

Материал и методы исследования. Для изучения ценностных ориентаций школьников педагогических классов нами было проведено исследование с использованием методики М. Рокича «Ценностные ориентации», которая позволяет изучить установки личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, проанализировать восприятие мира личности и ключевые мотивы поступков [6].

Испытуемым предлагается два списка по 18 ценностей, которые необходимо проранжировать по порядку значимости для испытуемого [6].

Первый список состоял из терминальных ценностей: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь; материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное призвание, познание, продуктивная жизнь, развитие, развлечения, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе [6].

Во второй список вошли инструментальные ценности: трудолюбие, самостоятельность, нетерпимость к недостаткам, наличие образования, ответственность, аккуратность, требовательность, жизнерадостность, рациональность, самообладание, смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, воля, терпимость, широта взглядов, честность, деловитость, чуткость [6].

Результаты и их обсуждение. В результате исследования нами были получены следующие данные. К наиболее значимым терминальным ценностям относятся: здоровье, уверенность в себе, свобода, наличие хороших и верных друзей, счастливая семья, активная деятельная жизнь. К наименее значимым терминальным ценностям школьников можно отнести: развлечения, творчество, счастье других, красоту природы и искусства (рис. 1).

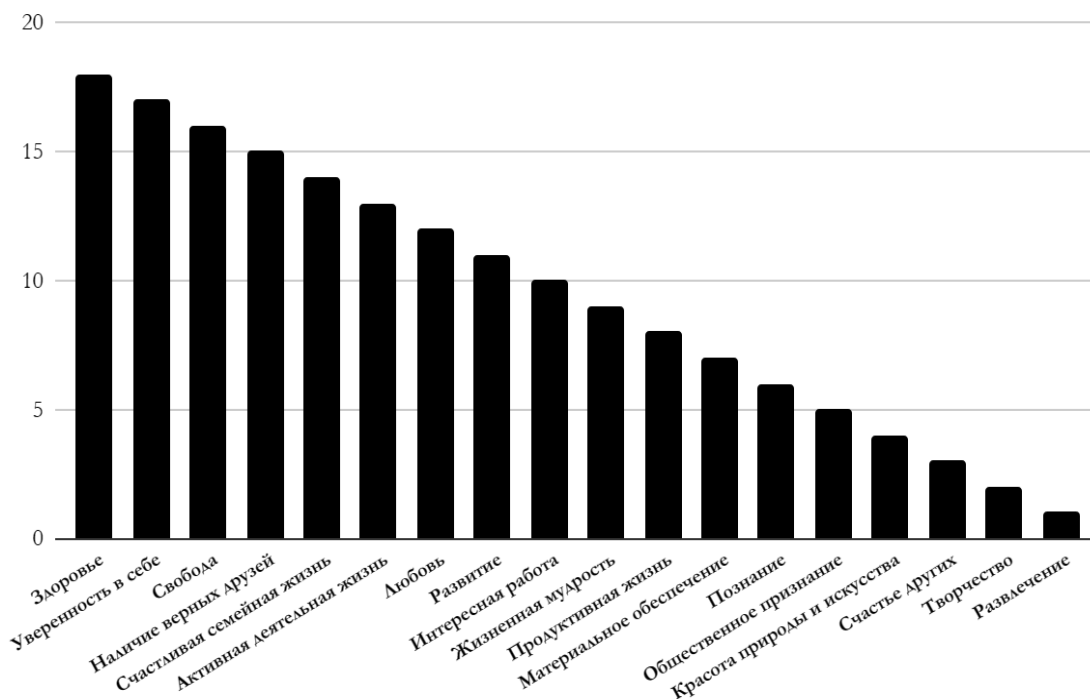


Рисунок 1 – Терминальные ценности

Таким образом, в данной группе преобладают конкретные ценности, а многие абстрактные ценности и вовсе вошли в категорию незначительных ценностей. Также в более значимых ценностях преобладают ценности, направленные на личную жизнь; ценностей, связанных с профессиональной самореализацией меньше, но и они отмечены как важные.

К значимым инструментальным ценностям относятся: воспитанность, независимость, честность, ответственность, образованность. К незначимым инстру-

ментальным ценностям относятся: непримиримость, притязания, исполнительность (рис. 2).

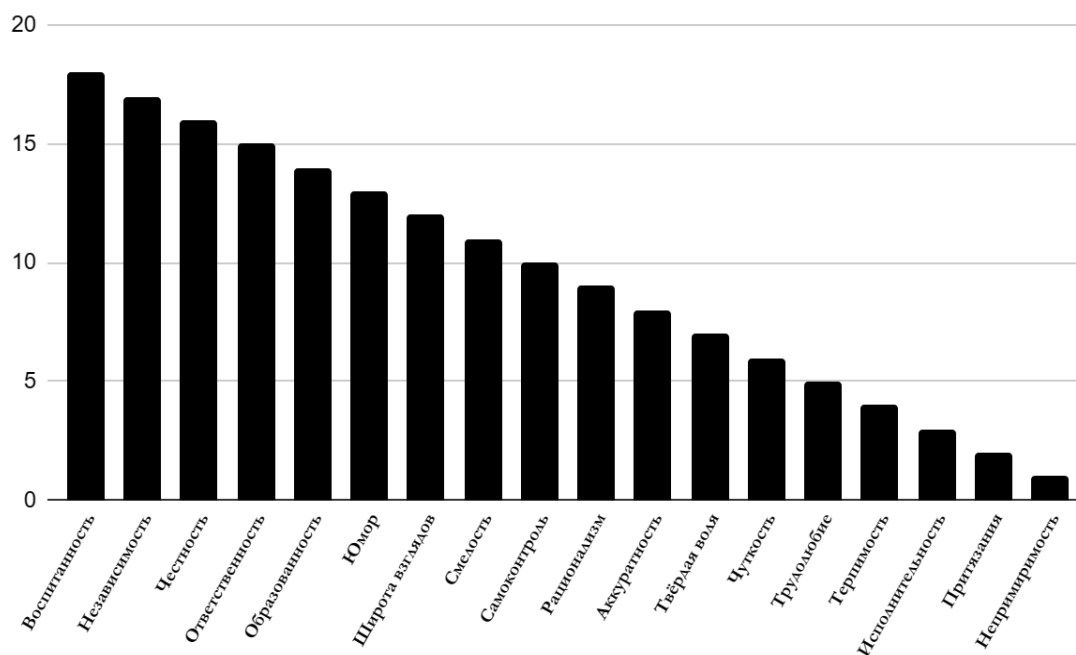


Рисунок 2 – Инструментальные ценности

Таким образом, в данной группе преобладают ценности, связанные с ценностью общения и этические ценности, немаловажным являются и ценности дела, но при этом ответственность учащиеся определяют как значимую, а исполнительность относят к категории незначительных ценностей.

Результаты указывают на то, что у учащихся педагогических классов ценности дела и профессиональной самореализации выходят на второй план, поэтому необходимо формировать у учащихся – будущих учителей ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности. Также для учащихся не имеют большой значимости абстрактные ценности: искусство, счастье других, в связи с этим необходимо формировать не только профессиональные ценности, но и эстетические и моральные.

На основании изученных данных мы составили и провели игру «Аукцион ценностей», состоящую из двух этапов: аукциона и обсуждения. Все участники на начальном этапе находятся в равных условиях благодаря выдачи одинакового количества условных денежных единиц. Каждый играет за себя. Цена повышается с определенной скоростью – 50 условных единиц. А также как и положено на аукционах, торги начинаются после объявления аукционистом определенной ценности. Лот считается купленным, после того как аукционист трижды отметил предлагаемую цену и сказал слово «Продано» (исключением является назначение цены «Ва-банк»).

После оглашения правил аукциона аукционист называет ценности по заранее составленному списку: финансовая независимость, свобода, прославление, отменное здоровье до 100 лет, мир во всем мире, здоровый ребенок, головокружительная карьера, накормить всех голодных; стать президентом, полететь в космос, получить Оскара, мир без наркотиков, бессмертие, идеальный друг, мир

без наркотиков, возможность путешествовать во времени, способность читать чужие мысли, менять внешность, благополучие родителей, идеальная любовь, идеальная семья, дом вашей мечты. Главное условие игры – сохранить интригу количества значений, в таком случае аукцион не имеет визуальных рамок, на которые участники могли бы ориентироваться.

Когда последний лот «продан», обсуждаются следующие вопросы:

1. Почему некоторые ценности были проданы по максимальной цене?
2. Насколько Вы довольны своей «покупкой»?
3. Насколько игровая ситуация отражает Ваши реальные ценностные ориентации?
4. Какие социальные проблемы отражает проведенная игра? Способна ли молодежь решить эти проблемы, повлиять на их решение?

Аукцион проходил 4 раза, участниками стали учащиеся психолого-педагогических классов Новгородской области. В каждой группе было от 18 до 25 человек.

По результатам проведения игры такие ценности, как идеальная семья, идеальная любовь и дом мечты получили наибольшую популярность во всех исследованных в ходе аукциона группах.

Учащиеся объясняли данный выбор тем, что эти категории не только являются актуальными ценностными ориентирами, но и сложно достижимы. Самыми непопулярными стали категории: бессмертие, путешествие во времени и мир без наркотиков. В ходе обсуждения выяснилось, что бессмертие не интересует учащихся, поскольку близкие люди и общество выступают для них не только как значимые элементы в становлении личности, но и показывают ценность жизни каждого человека. По мнению будущих педагогов: «Надменно и больно осознавать, что самые дорогие и близкие люди умрут, а ты будешь жить вечно». Перемещение во времени может повлечь за собой изменения не только в жизненном пути путешественника, но и всеобщей истории. Мир без наркотиков не актуален в исследуемых группах также в связи с общественными интересами. Учащиеся отметили, что наркотические вещества входят в состав множества лекарственных средств. Именно поэтому данный лот в заданной формулировке не был актуален, однако если бы ценность звучала как «мир с использованием наркотических средств строго в лечебных целях», то учащиеся с большим упорством боролись бы за нее.

Заключение. Согласно анализу теоретических источников и проведенному эмпирическому исследованию, ценностные ориентации оказывают значимое влияние на все сферы жизни молодых людей. Такой вывод нашел подтверждение во время проведения игры «Аукцион ценностей». Вместе с тем большинство участников аукциона отмечали, что если бы аукцион ценностей проходил в реальной жизни, то выбор лота был более осознанным. Вызвано это тем, что ценностные ориентации оказывают значимое влияние на все сферы жизни. Игровой элемент мероприятия, временные ограничения и незнание всех «продаваемых» ценностей привело к тому, что часть участников находилась в ожидании наиболее значимых ценностей и поэтому не приобрела в ходе аукциона ни одного лота, тогда как другая часть жалела о необдуманно приобретенных ценностях.

На заключительный вопрос беседы все участники ответили положительно, отмечая, что за каждой ценностью стоит острая проблема, существующая в обществе. Учащиеся психолого-педагогических классов через обсуждение пришли к выводу: «Один человек не сможет решить поставленные проблемы, но путем объединения в сообщества и воспитательную работу в школе и семье многие из представленных проблем удалось бы решить».

Сравнение итогов первичного анкетирования и беседы после мероприятия доказывает, что посредством рефлексии пережитого опыта формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности, а также эстетических и моральных ценностей становится действенным инструментом воспитания.

Литература

1. Выжлецов, Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-педагогический журн. – 1995. – № 6.
2. Каширский, Д.В. Психология личностных ценностей: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Д.В. Каширский. – М., 2014. – 550 с.
3. Тарасьян, Н.А. Проблема ценностной сферы личности в психологии и социологии [Электронный ресурс] / Н.А. Тарасьян. – URL: <https://goo.su/tntv3z>.
4. Назарова, Л.В. От категории ценностей к проблеме личностных ценностей подростков [Электронный ресурс] / Л.В. Назарова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-kategorii-tsennostey-k-probleme-lichnostnyh-tsennostey-podrostkov?ysclid=liw1fyk7t750068918>.
5. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
6. Рокич, М. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс] / М. Рокич. – URL: <https://clck.ru/34hve3>.

4.8. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.М. Сергеева, О.Н. Угринчук

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается возможность развития и выявления лидерского потенциала учащихся психолого-педагогических классов, который раскрывается в способности школьников к самоанализу, готовности к самопознанию, в уровне внутренней мотивации. Определяется связь лидерства и командообразования в коллективе подростков и класса школы. Аргументируется значимость развития лидерского потенциала в современном обществе. Вместе с тем мы учитываем важность данной темы для становления будущих педагогов и наставников. Авторами представлены результаты исследования, проведенного в психолого-педагогическом классе гимназии «Исток» Великого Новгорода. Выявлено отношение к лидеру класса, руководящим должностям школы, собственным качествам личности, новым открытиям и саморазвитию. В перспективе предполагается проведение глубокой диагностики, что позволит сделать акцент на формировании и развитии лидерских качеств характера.

Ключевые слова: лидер, лидерский потенциал, психолого-педагогические классы, мотивация, развитие, самопознание.

Введение. В современном обществе проблема развития личности, вопросы лидерства и командообразования являются актуальными в связи с общественной потребностью в целеустремлённых, активных, инициативных молодых специалистах, проявляющих лидерские качества. Каждый человек, независимо от возраста и пола, задумывается о том, какими внутренними качествами он обладает, и как эти качества помогут ему в жизни [1; 2].

К сожалению, мы не до конца осознаем необходимость самопознания, которое позволяет нам выявить и в дальнейшем развивать необходимые личностные качества. Как известно, в период между детством и взрослостью ребенок стремится к самопознанию, активному формированию собственных целей и ценностей. Этот возраст отличается тем, что именно в нём закладываются предпосылки к развитию лидерского потенциала [3; 4]. Данный факт находит подтверждение в социологическом опросе, проведенном среди учащихся психолого-педагогических классов. Так, 93,8% опрошиваемых учащихся стремится к самопознанию и интересуется развитием лидерских качеств. 53,3% интересны тематические занятия, развивающие лидерские качества, способность к сотрудничеству и умение работать в команде.

Феномен «лидерство» с давних времен привлекал внимание ученых. Лидерство рассматривалось в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как Е.А. Аркин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.С. Залужный. Также изучались методы выявления лидерских качеств в работах К. Левина, Дж. Морено, К. Фидлера, Х. Дженнингс. А.С. Макаренко писал: «Лидер – это член группы, чей авторитет безоговорочно признаётся остальными членами, готовыми следовать за ним» [5].

По мнению А.Ф. Бондаренко, «лидер – это лицо, которое способно оказывать воздействие на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества» [6, с. 112].

В социально-психологическом смысле лидер, или ведущий группы – это такой член группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений членов группы и способствует своим примером, организацией и управлением группой достижению целей группы наилучшим образом [7; 8].

Лидерские качества помогают современному подростку быть более успешным в обществе, в учебной и в дальнейшей профессиональной деятельности. Уже было доказано то, что первоочередным условием для развития лидерских качеств подростка является его самореализация. Фактор «внутреннего лидерства» будет выступать ключевым, т.е. это некое состояние личности, в котором происходит регулярная самоорганизация и постоянное стремление к проявлению себя [9; 10].

В этот период подросток открывает в себе сложно устроенный, неисчерпаемый и нераскрытый потенциал лидера. Детское командообразование начинается с определения активиста, лидера, «главного». Этот процесс крайне важен в целях дальнейшего существования коллектива, в котором лидер обладает нравственными качествами и организаторскими способностями [3; 11].

Таким образом, тема развития лидерского потенциала учащихся становится актуальной. Прослеживается определённая необходимость в самопознании, оказании помощи подрастающему поколению, а именно тем, кто начинает изучать педагогику и психологию.

Мы считаем, что в процессе работы с учащимися психолого-педагогических классов необходимо сделать акцент на формировании и развитии их лидерских качеств. Что требует проведения качественной и своевременной диагностики этих качеств. Данная работа должна проводиться с учётом особенностей подросткового возраста.

Цель исследования: определить уровень мотивации учащихся психолого-педагогических классов к развитию лидерского потенциала в процессе самопознания.

В ходе исследования предполагалось изучить готовность и желание учащихся психолого-педагогических классов проявлять себя, учиться новому, в нужный момент использовать свои внутренние качества, осознавать свой потенциал в процессе проектной деятельности.

При этом решались следующие задачи: во-первых, проверить знания учащихся психолого-педагогических классов по теме лидерства; во-вторых, определить уровень развития у них лидерских качеств; в-третьих, выявить уровень мотивации к развитию лидерства у учащихся психолого-педагогических классов.

Материал и методы. Основными методами эмпирического исследования были анкетирование и наблюдение. К теоретическим методам, которые мы использовали, относятся анализ и синтез, формулировка гипотез, анализ научной литературы и интернет-ресурсов, статистическая обработка результатов.

Анкетирование было проведено среди учащихся психолого-педагогического класса МАОУ Гимназии «Исток», в том числе 82,4% респондентов представители женского пола и 17,6% – мужского. Возраст опрашиваемых 16–17 лет.

Результаты и их обсуждение. Согласно исследованию 42,2% опрошенных затруднились с выделением или отсутствием лидера класса. Но 23,5% ответили, что лидер в их классе есть. 35,3% считают, что лидера в классе нет. Мы можем предположить, что многие не осознают и не принимают лидера в другом человеке, по причине того, что видят этот потенциал в себе. Возможно, вариант «затрудняюсь ответить» просто освободил от более серьёзных размышлений.

Нас интересовал вопрос о том, какие личностные качества респонденты относят к лидерским. 82,4% опрошенных считают, что лидер должен быть «ответственным» 76,5% выбрали вариант «коммуникабельность» и 70,6% выделяют «отзывчивость» как качества, которыми обладает лидер. Вариант «эмоциональность» оказался самым не востребованным – 11,8% голосов. Исходя из этого можно сделать вывод: подростки имеют представление о том, какими качествами обладает лидер.

Большинство считает, что у них есть потенциал лидера (64,7% опрошенных). Следующий вопрос предусматривал ответ только для тех, чей ответ на прошлый вопрос был положительным: «Если да, то Вы бы хотели его развивать лидерский потенциал?». Положительно ответили 93,8% опрошенных, что говорит об определённом проценте невнимательности и скрытого желания развития лидерских качеств. Подростки, которые так ответили, пока не чувствуют в себе лидерского потенциала, но развивать в себе качества лидера все же хотели бы. Мы сделали вывод о том, что подростки хотят развивать свой лидерский потенциал, хотя не осознают конкретные способы его развития, что говорит о необходимости самопознания.

Более 50% опрошенных считают, что развитие лидерского потенциала происходит при участии в молодёжных организациях. Всего 11% считают, что этому способствует чтение книг о лидерах. Мы сделали вывод, что подростки склоняются к более практическому методу развития, чем к использованию и изучению теории.

Интересным стало то, что 47,1% знают крайне мало о руководящих должностях своей школы. Но 41,2% ответили, что они знают такие должности, это говорит о заинтересованности части учащихся не только в учебном процессе, но и во взаимодействии с руководством образовательной организации.

Большинство опрошенных, а именно 47,1%, частично хотят попробовать себя в роли руководителя образовательной организации. Лишь 23,5% ответили, что

они этого не хотят. И больше 50% ответили, что конкретно хотели бы организовывать мероприятия.

На вопрос об обладании ораторскими способностями 66,7% опрошенных ответили положительно. В то же время 46,7% опрошенных в следующем задании выбрали вариант: «Я чувствую тревогу на сцене», который свидетельствует о неуверенности в собственных силах и определенной тревожности. Обращает на себя внимание тот факт, что подавляющее большинство респондентов (86,7%) готовы свободно высказывать своё мнение. Интересным показалось то, что 53,3% имеют желание попробовать что-то новое. Это может говорить только о возможностях развития, определённой мотивации учащихся к развитию личностного потенциала и их очевидной заинтересованности в освоении нового, ранее не изученного.

Заключение. Мы пришли к выводу, что опрашиваемые учащиеся психолого-педагогических классов обладают достаточным количеством знаний, которые позволят им увидеть имеющийся у них потенциал. В то же время учащиеся не всегда могут реализовать свои лидерские качества, преодолеть волнение, скованность во время публичных выступлений или выхода на сцену. Поэтому необходимо проводить с ними целенаправленную подготовку к будущей профессиональной деятельности, требующей от педагога проявления лидерских качеств в различных ситуациях.

Литература

1. Бендас, Т.В. Психология лидерства: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.В. Бендас. – 2-е изд., испр. и доп., 2018.
2. Уроки лидерства / пер. с англ. А.В. Козлова; под ред. проф. И.В. Андреевой. – М.: Эксмо, 2006.
3. Гнеденко, М.В. Модель лидерских компетенций / М.В. Гнеденко // Современные наукоемкие технологии. – 2012. – № 12.
4. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук / М.А. Щукина. – М.; СПб., 2015. – 355 с.
5. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса (1936–1937) / А.С. Макаренко // Произведения А.С. Макаренко. Проект Александра Федосова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>.
6. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – М., 2001. – 336 с.
7. Менегетти, А. Психология лидера / пер. с итал. – 4-е изд. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2004. – 256 с.
8. Психология современного лидерства: Американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007.
9. Бородкина, Т.А. Лидерство как фактор личностного развития / Т.А. Бородкина, Д.А. Урывская // Территория науки. – 2014. – № 5. – С. 92–95.
10. Сельченко, К.В. Психология лидерства. Хрестоматия / К.В. Сельченко. – Минск, 2004.
11. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

4.9. ТВОРЧЕСКИЕ ИСПЫТАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

В.С. Фирстова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В современном мире профессия педагога становится все более востребованной. Квалифицированных педагогов, готовых посвятить всю свою жизнь профессиональной деятельности, необходимо возвращать еще на раннем этапе обучения. Для этого в общеобразовательных школах целесообразно создавать специальные классы с педагогическим уклоном. Сегодня такие классы открываются во всех российских регионах. В психолого-педагогических классах (ППК), как правило, обучаются школьники, обладающие значительным творческим потенциалом. В данной статье проведена оценка уровня развития творческих способностей у учащихся психолого-педагогических классов, который был выявлен в ходе проведения творческих испытаний. Посредством таких испытаний можно выявить творческую индивидуальность каждого учащегося ППК. Также в статье рассматривается вопрос о взаимодействии учащихся со студентами научного общества в подготовке к творческому экзамену.

Ключевые слова: творческие испытания, психолого-педагогические классы, творческий экзамен, творчество, студенческое научное общество, подготовка будущих педагогов.

Введение. Сегодня одной из главных проблем в образовании является нехватка педагогических кадров, поэтому необходимо готовить будущих педагогов в общеобразовательных школах, когда учащиеся осуществляют свой профессиональный выбор. В настоящее время в образовательные организации часто приходят специалисты из других сфер деятельности, получившие педагогическое образование заочно, или окончившие курсы повышения квалификации длительностью от 3 до 6 месяцев. В связи с этим данные специалисты нередко рассматривают педагогическую деятельность как небольшой этап своей жизни и в любой момент могут вернуться к своей прежней сфере деятельности, поэтому не всегда уделяют должное внимание качеству обучения учащихся [1].

Квалифицированных педагогов, готовых посвятить всю свою жизнь профессионально-педагогической деятельности, необходимо возвращать еще со школьной скамьи. С этой целью в общеобразовательных школах создаются специальные классы с педагогическим уклоном, и проводится целенаправленная ориентация на педагогическую профессию. Психолого-педагогические классы создаются с целью повышения качества образования школьников, ориентированных на получение профессии учителя, а также в целях увеличения количества мотивированных абитуриентов для педагогических вузов и колледжей [2; 3].

В Новгородской области уже открыто 10 таких классов, в которых учатся школьники Боровичского, Валдайского, Маловишерского, Мошенского, Окуловского, Старорусского, Чудовского муниципальных районов и Великого Новгорода. Два класса являются университетскими и взаимодействуют с Институтом непрерывного педагогического образования (ИНПО). Наиболее системно с ИНПО взаимодействовали учащиеся гимназии «Исток», которые еженедельно приходили на занятия в институт, работали над проектами, участвовали в образовательных интенсивах.

Одним из важных этапов обучения в университетском классе стал творческий экзамен, который включал самопрезентацию своих педагогических способностей и индивидуальных талантов, установление контакта с собеседником в диалоге на заданную тему, который демонстрировал умение школьников вести адресную коммуникацию. Составной частью творческого испытания была пре-

зентация портфолио, отражавшего достижения учащихся в обучении, общественной жизни, спорте и других видах деятельности.

Данный экзамен помогает формировать и проявлять творческую индивидуальность учащихся, которая является неотъемлемым, профессионально-важным качеством педагога [4]. Подготовка к экзамену требует особой доверительной атмосферы, которую можно создать, организовав взаимодействие школьников со студентами-первокурсниками, поскольку те сами не так давно обучались в школе и являются ближайшей возрастной категорией по отношению к школьникам.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости изучить и оценить педагогический потенциал творческого экзамена как фактора формирования творческой индивидуальности учащихся психолого-педагогических классов.

Цель исследования: выявить потребность учащихся ППК во взаимодействии со студентами и в период подготовки к творческому испытанию, а также определить уровень развития творческих способностей учащихся ППК, которые проявились во время творческого экзамена.

Материал и методы. В исследовании мы использовали теоретические и эмпирические методы. Основным используемым методом эмпирического уровня – анкетирование. Методы теоретического уровня: анализ и синтез, включая анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования [5].

Результаты исследования. В ходе исследования нашей основной задачей было определить потребность учащихся ППК во взаимодействии со студентами-участниками научного общества и в процессе подготовки к творческому испытанию. Для определения такой потребности нами был проведен опрос 20 учащихся психолого-педагогического класса Гимназии «Исток».

На утверждение «Мне была необходима помощь студенческого научного общества в подготовке к творческому экзамену» 60% учащихся ответили, что они нуждались в данной помощи. На утверждение «Я бы хотел больше взаимодействовать со студентами из научного общества» 60% учащихся также ответили положительно. Анализируя данные ответы, мы можем увидеть, что больше половины учащихся нуждаются во взаимодействии со студентами. Это говорит о том, что учащимся проще общаться с теми, кто примерно одного возраста с ними, поскольку это, по их мнению, повышает вероятность успешной и эффективной подготовки к творческому испытанию. Также в ходе исследования была проведена оценка творческих способностей учащихся ППК, которые проявились при прохождении творческого экзамена.

По данным опроса мы можем заметить, что 70% учащихся творческий экзамен помог проявить себя, что говорит о целесообразности проведения испытания, которое помогает выявить творческую индивидуальность каждого учащегося. При прохождении творческого экзамена у 90% учащихся ППК появилось желание развивать свои способности, что говорит об их готовности к самовоспитанию и саморазвитию личности. По поводу утверждения «Я хочу передавать свои творческие умения другим людям» голоса разделились. 25% учащихся ответили «Да» и 25% учащихся ответили «Скорее да, чем нет». Эти ответы могут косвенно свидетельствовать о желании учащихся связать свою жизнь с педагогической деятельностью. В то же время 37,5% учащихся ответили «Скорее нет, чем да» и 12,5% учащихся ответили «Нет», что может означать, что учащиеся пока не определились в выборе профессии учителя [6].

На утверждение «Моя будущая профессия будет выбрана в соответствии с моими творческими способностями» только 37,5% учащихся ответили «Нет».

Ответ «Да» выбрали 12,5% и ответ «Скорее да, чем нет» выбрали 37,5%. Это говорит о том, что большинство учащихся хотели бы в будущем творчески самореализоваться в своей профессиональной сфере.

Далее с помощью формулы $U(\text{ппк})=(X+Y+Z)*100\%$ мы определили, есть ли у учащихся ППК творческие способности, которые могут помочь им в дальнейшей профессиональной деятельности. Расшифруем данную формулу:

$U(\text{ппк})$ – вероятность того, что учащиеся психолого-педагогического класса имеют творческие способности (%).

X – процент ответов «да», приведенный к среднему арифметическому и умноженный на 1 у.е.

Y – процент ответов «скорее да, чем нет», приведенный к среднему арифметическому и умноженный на 0,75 у.е.

Z – процент ответов «скорее нет, чем да», приведенный к среднему арифметическому и умноженный на 0,25 у.е.

Ответ «да» – есть с вероятностью в 100%;

Ответ «скорее да, чем нет» – есть с вероятностью 75%;

Ответ «скорее нет, чем да» – есть с вероятностью в 25%;

Ответ «нет» – есть с вероятностью в 0%.

Сумму значений, приведенных математическим методом, умножаем на 100% процентов и получаем вероятность того, есть ли творческие способности у учащихся ППК.

$U(\text{ппк})=(0,59+0,12+0,02)*100=0,73*100=73\%$.

В соответствии с формулой выполнен расчет, по результатам которого выявлено, что с вероятностью в 73% учащиеся данного ППК имеют высокий уровень творческого потенциала, который будет им необходим в профессиональной деятельности.

Заключение. По результатам анкетирования мы выявили, что у большинства учащихся есть потребность во взаимодействии со студентами при подготовке к творческому испытанию. Данное взаимодействие способствует улучшению образовательных результатов и развитию творческих способностей учащихся, а также изменению ценностных ориентаций участников в позитивную сторону.

С помощью математической формулы нам удалось установить, что большинство учащихся психолого-педагогического класса имеют высокий уровень творческого потенциала, который можно в будущем реализовать в профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Лернер, П.С. Самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста / [Электронный ресурс] / П.С. Лернер. – Режим доступа. – URL:http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1709&binn_rubrik_pl_articles=183
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
3. Щербакова, Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т.Н. Щербакова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международ. науч. конф., г. Уфа, ноябрь 2013 г. – Уфа: Лето, 2013. – Т. 0. – С. 21–25. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (дата обращения: 06.05.2023).
4. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2005. – 4-е изд., перераб. и доп. – 520 с.
6. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

4.10. ЭЛЕКТИВНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.Л. Тихомирова, А.Д. Почтеева

Вологда, Вологодский государственный университет

Реферат. Проанализирован опыт формирования гибких компетенций у обучающихся 10–11-х психолого-педагогических классов в процессе преподавания элективной дисциплины «Введение в педагогику». Авторы характеризуют два аспекта реализации программы дисциплины: содержательный и организационный, демонстрируя, как каждый из них способствует формированию гибких компетенций обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, элективная дисциплина, гибкие компетенции, навыки «4К», командная работа, коммуникация, креативность, критическое мышление, цифровые навыки.

Введение. Современное образование на всех его уровнях строится на компетентностном подходе, подразумевающим необходимость формирования у обучающихся не отдельных знаний, умений и навыков, а компетенций, представляющих собой «способность эффективно мобилизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и опыт для решения как повседневных, так и нестандартных задач» [1, с. 41].

Особый акцент делается на гибких (мягких) компетенциях, так как именно они являются наиболее востребованными на рынке труда, что доказывают многие международные и российские исследования. Гибкие компетенции понимаются обычно как «совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [2, с. 50] и «набор качеств личности, позволяющих его обладателю выходить из сложных ситуаций с минимумом потерь, оперативно подстраиваться под меняющиеся условия, находить общий язык с несговорчивыми оппонентами и др.» [3, с. 359]. Таким образом, гибкие компетенции представляют собой комплекс важных для карьеры в любой области деятельности надпрофессиональных навыков, которые отвечают за высокую производительность труда.

Наиболее востребованными в современных условиях становятся умения коммуникации, критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, креативность, так называемые навыки «4К». Кроме того, для успешного построения карьеры в современном обществе необходимы и такие гибкие компетенции, как умение решать проблемы, управлять временем, ставить цели и планировать деятельность по их достижению, управлять проектами, управлять собой и своими эмоциями, осуществлять саморазвитие.

Гибкие компетенции востребованы в любой профессиональной сфере, однако в педагогических профессиях гибкие компетенции выступают в качестве профессионально важных качеств. Поэтому их необходимо формировать у будущих педагогов еще на стадии оптации. Богатые возможности для этого дают профильные психолого-педагогические классы, направленные на повышение качества образования выпускников, способных сделать осознанный выбор сферы будущей профессиональной педагогической деятельности, и восполнение дефицита профессионально подготовленных педагогических кадров [4].

В данной работе мы остановимся на возможностях элективной дисциплины «Введение в педагогику», реализуемой нами в 10–11-х профильных психолого-педагогических классах города Вологды, для формирования гибких компетенций (прежде всего компетенций «4К») у будущих педагогов.

Цель исследования – на основе анализа опыта преподавания элективной дисциплины «Введение в педагогику» в 10–11-х психолого-педагогических классах доказать, что она выступает фактором формирования гибких компетенций у будущих педагогов.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовался широкий круг методов: теоретические (анализ источников по проблеме исследования, обобщение, анализ, синтез, сравнение); эмпирические (наблюдение, беседа, опрос). Анализу подвергся двухлетний опыт преподавания авторов статьи в профильных психолого-педагогических классах.

Результаты и их обсуждение. Мы глубоко убеждены в том, что предпрофессиональная подготовка в психолого-педагогических классах не должна быть направлена на формирование жестких (профессиональных) компетенций будущего педагога, это задача профессионального образования. В школе необходимо обратить внимание на формирование мотивации к осознанному выбору педагогической профессии (понимание ее социальной значимости, востребованности на рынке труда, требований к педагогу со стороны государства и общества, собственных возможностей для получения профессии педагога через осуществление профессиональных проб) и гибких компетенций, являющихся профессионально важными качествами педагога.

Как отмечают М.А. Пинская, А.М. Михайлова, «в основе этих компетенций лежат воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата. Они позволяют школьникам учиться автономно и в кооперации с другими проявлять себя в исследовательской деятельности» [5, с. 7]. Мы полностью разделяем следующее утверждение указанных авторов: «Если мы хотим помочь учащимся развивать эти важнейшие компетенции, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы они делали это постоянно. Любой школьный урок – это место, где ученики могут не только осваивать содержание предмета, но и развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания и, что не менее важно, учиться управлять собой и работать в команде» [5, с. 7].

В связи с вышесказанным при реализации элективной дисциплины «Введение в педагогику» обращаем особое внимание на два аспекта: содержательное наполнение программы обучения и используемые формы, методы и технологии. Рассмотрим оба аспекта более подробно.

Рассчитанная на два года реализации программа дисциплины включает 11 тематических модулей, 4 из которых осваиваются в десятом классе, остальные – в одиннадцатом. Конкретное тематическое наполнение каждого модуля представлено в таблице.

Как видно из таблицы, содержательное наполнение программы ориентировано на осознание школьниками значения и сущности педагогической деятельности, требований государства и общества к педагогу, на овладение основами педагогического общения и педагогической техники (прежде всего навыками публичного выступления), формирование таких гибких компетенций, как коммуникация, креативность, саморазвитие, управление временем, постановка целей и

планирование их достижения, саморегуляция, эмоциональный интеллект, критическое мышление, командная работа, реализация и управление проектами (на основе разработки и реализации волонтерского социального проекта), цифровые навыки. Кроме того, содержание программы предполагает участие в профессиональных пробах, подразумевающих разработку и проведение воспитательных мероприятий, игр, коллективных творческих дел с обучающимися младших классов.

Таблица – Содержание дисциплины «Введение в педагогику»

Содержательный модуль	Изучаемые темы
10 класс	
Модуль 1. Профессиональная деятельность и личность педагога	1. Педагогическая деятельность как вид социальной деятельности 2. Требования к педагогу 3. Педагогическое творчество
Модуль 2. Профессиональное становление и саморазвитие педагога	4. Самопознание и самопринятие 5. Саморегуляция в деятельности педагога 6. Личностное и профессиональное развитие и саморазвитие педагога
Модуль 3. Организации времени и деятельности педагога	7. Теоретические основы тайм-менеджмента 8. Техники тайм-менеджмента 9. Борьба с ленью и прокрастинацией 10. Целеполагание в деятельности педагога 11. Планирование в деятельности педагога
Модуль 4. Педагогическое общение и ораторское искусство педагога	12. Специфика педагогического общения 13. Педагог как оратор 14. Типы публичных выступлений 15. Содержательное конструирование материала выступления 16. Подготовка публичного выступления 17. Педагогическая техника: голос 18. Педагогическая техника: мимика 19. Педагогическая техника: пластика 20. Педагогическая техника: физическая и психическая раскрепощенность. Преодоление страха публичного выступления 21. Организация общения со слушателями 22. Этика педагогического общения 23. Эмоциональный интеллект как основа успешности оратора
11 класс	
Модуль 5. Теоретические аспекты организации воспитательной работы	24. Теоретические аспекты организации воспитательной работы
Модуль 6. Командообразование	25. Общее представление о команде 26. Формирование команды 27. Тренинг командообразования
Модуль 7. Организация игр в детском коллективе	28. Общее представление об игре и игровой деятельности

Содержательный модуль	Изучаемые темы
	29. Имитационные игры 30. Ролевые игры 31. Квиз как разновидность игровых технологий 32. Квест как разновидность игровых технологий
Модуль 8. Организация мероприятий в детском коллективе	33. Мероприятие как форма воспитательной работы 34. Подготовка и проведение мероприятий 35. Режиссура школьного события
Модуль 9. Организация коллективных творческих дел (КТД)	36. Теоретические основы КТД 37. Методика организации КТД 38. Проведение КТД
Модуль 10. Волонтерская деятельность	39. Волонтерская деятельность как ресурс развития гражданского общества в современной России 40. Нормативная база волонтерской деятельности учащихся 41. Основные направления развития волонтерской деятельности учащихся
Модуль 11. Организация социального проектирования	42. Теоретические основы социального проектирования 43. Разработка социального проекта 44. Реализация социального проекта 45. Завершение работ над проектом 46. Презентация (защита) проекта

В ходе реализации программы используются все три формы организации учебно-познавательной деятельности школьников, но приоритет отдается групповой. Это обусловлено ее богатым потенциалом для формирования навыков командной работы и коммуникации в группе. Работа в группах сменного состава позволяет обучающимся «примерить» на себя разнообразные роли (генератора идей, организатора, исполнителя, психолога, критика, эксперта и др.) и получить опыт коммуникации с различными людьми, имеющими разные индивидуально-типологические особенности. Также в группе легче осваивается навык критического мышления, ибо как гласит народная мудрость: «Одна голова хорошо, а две – лучше».

На уроках по элективной дисциплине «Введение в педагогику» мы используем преимущественно интерактивные методы и технологии обучения: мозговой штурм, метод «635», метод Уолта Диснея, метод «Горячего стула», мировое кафе, метод карточного опроса, метод проектов, творческую мастерскую, мастер-класс, дискуссию, дебаты, case-study, деловые и ролевые игры, модерацию групповой работы и пр. Все они способствуют формированию тех или иных гибких компетенций.

Так, например, используя мозговой штурм, метод «635», метод Уолта Диснея, способствуем развитию творческого и критического мышления. Эти методы требуют от человека или команды мыслить более творчески и без границ, критически оценивать выдвигаемые идеи, аргументировать их, развивать чужие идеи, видеть недостатки и сложности реализации предлагаемых решений, принимать решения, что приводит к более совершенным идеям и предложениям. Например, при проведении уроков мы применяем эти методы, чтобы сгенерировать механизмы, которые помогут поднять престиж профессии педагога или заинтересо-

вать учащихся школьным мероприятием. Также эти методы способствуют овладению навыками командной работы и деловой коммуникации.

Использование технологии «Дебаты» позволяет целенаправленно развивать такие гибкие компетенции, как критическое мышление, коммуникация и кооперация. Дебаты формируют умения, связанные с поиском, отбором, анализом и обобщением информации; участием в обсуждении и публичных выступлениях; использованием вербальных и невербальных средств для достижения цели коммуникации; выбором разных вербальных и невербальных средств коммуникации, ориентируясь на эмоциональный статус партнера; инициированием коммуникации; отсутствием страха при вступлении в коммуникацию; готовностью ответить на чужой вопрос и задать свой вопрос; постановкой общей цели команды; управлением своими эмоциями в командной работе; готовностью взять на себя ответственность за общий результат; координацией своих действий с действиями других членов команды; ответственным выполнением своей части работы и достижением качественного результата; вовлечением всех членов команды в решение задачи, оказанием им психологической поддержки. В ходе изучения дисциплины «Введение в педагогику» мы проводим дебаты на темы: «Быть учителем – это призвание», «Волонтерство – дело каждого».

На уроках и дома школьники выполняют большое количество индивидуальных и групповых практических заданий, которые способствуют формированию умений и навыков, а не только знаний. Для выполнения многих из них необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии, за счет чего формируются цифровые навыки (безопасное поведение в интернете, критический анализ информации из интернета, навыки подготовки компьютерной презентации, работы в Word, Excel, графических редакторах, использования инструментов совместной работы, компьютерной обработки данных, навыки подготовки видеороликов и др.), которые также можно отнести к гибким компетенциям, так как они необходимы в любой сфере человеческой деятельности.

Наблюдение за обучающимися в течение двух лет обучения в психолого-педагогическом классе, индивидуальные и групповые беседы с ними, беседы с учителями-предметниками, работающими как в психолого-педагогических классах, так и в классах других профилей, а также проведенный опрос показали, что:

1) у обучающихся психолого-педагогических классов наблюдается значительный прогресс в развитии гибких компетенций от начала обучения в профильном десятом классе до окончания школы: коммуникация (они стали легче устанавливать контакт с различными субъектами коммуникации, преодолели страх публичных выступлений, научились импровизировать в ходе коммуникации, организовывать общение со слушателями, продуктивно разрешать многие конфликты), креативность (со временем обучающиеся стали предлагать большее количество нестандартных идей), критическое мышление (школьники стали оценивать выдвигаемые идеи по степени реализуемости в имеющихся условиях, выделять их достоинства и недостатки в сравнении с другими идеями), саморазвитие (обучающиеся осознали, какие социально обусловленные профессионально важные качества у них «западают», научились разрабатывать программу саморазвития, некоторые школьники отметили, что реализуют эту программу), управление временем, постановка целей и планирование их достижения (ребята начали применять некоторые техники тайм-менеджмента, ставить конкретные оперативные и тактические цели, составлять план их реализации, за счет чего стали больше успевать), эмоциональный интеллект (обучающиеся стали осозна-

вать причины своих чувств, распознавать и учитывать во взаимодействии многие эмоции и чувства других людей), командная работа (школьники осознали отличия командной работы от групповой, научились работать на общую цель с учетом своей индивидуальности, учитывать индивидуальные особенности членов команды при распределении ролей), реализация и управление проектами (в ходе разработки и реализации волонтерского проекта школьники овладели технологией социального проектирования, научились управлять временем, качеством, стоимостью и рисками проекта), цифровые навыки (ребята овладели цифровыми навыками, которых у них не было, и усовершенствовали имеющиеся);

2) по сравнению со школьниками других профильных классов обучающиеся психолого-педагогических классов демонстрируют более высокую степень сформированности гибких навыков.

Заключение. Таким образом, элективная дисциплина «Введение в педагогику» выступает фактором формирования гибких компетенций у будущих педагогов (обучающихся психолого-педагогических классов) за счет сочетания соответствующего содержательного наполнения и интерактивных технологий обучения.

Литература

1. Логинова, Н.Н. К вопросу об оценке «гибких компетенций» подростков / Н.Н. Логинова, Ю.В. Панева // Образование и воспитание. – 2020. – № 1(27). – С. 41–43.
2. Саттарова, Л.С. Гибкие навыки как универсальные компетенции современного специалиста / Л.С. Саттарова, Г.Ю. Турушева // Начальное и дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. материалов X Всерос. науч.-практ. конф. – Sterлитамак, 2021. – С. 350–363.
3. Раицкая, Л.К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Вестн. Рос ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 49–52.
4. Концепция профильных психолого-педагогических классов / Министерство просвещения Российской Федерации; ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – М., 2021. – 63 с.
5. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практ. рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Рос. учебник, 2019. – 76 с.

4.11. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ПЕДАГОГА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

А.А. Моисеева

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Статья посвящена обсуждению вопросов, связанных с профессионально важными качествами педагога, которые раскрываются в научной психолого-педагогической литературе в связи с усовершенствованием педагогической деятельности и повышением качества образования и воспитания подрастающего поколения. Приведены результаты исследования представлений старшеклассников и современных учителей предметников о портрете педагога с применением метода «фокус группового интервью». Выделены профессионально важные качества, определяющие, по мнению респондентов, успешное совершенствование и реализацию профессиональной трудовой деятельности, связанной с образованием. Проанализированы сходства и различия в наборе профессионально важных качеств, перечисленных и описанных учащимися старших классов и учителей средних школ Великого Новгорода. Материал ста-

ты содержит сравнительный анализ представлений о профессионально важных качествах педагога у представителей данных групп.

Ключевые слова: педагог, учащиеся старших классов, профессионально важные качества педагога, метод «фокус группового интервью».

Введение. В любую эпоху профессия учителя считалась и считается почетной, нужной и важной. На современном этапе развития с данным видом деятельности общество все также связывает надежды на образование и воспитание новых поколений, которые через несколько лет будут развивать науку, искусство и промышленность, станут здоровыми физически, психически и морально.

До сих пор в психолого-педагогической литературе и практике образовательной деятельности преобладает идея повышенного внимания к школьнику как субъекту образовательной деятельности. Совершенствуются технологии образования и воспитания. Но перестройка образовательной системы России сместила акценты на личностные и профессиональные качества педагога, которые во многом определяют стиль общения с учеником, формируют его личность и влияют на качество обучения.

Профессиональное становление и дальнейшая успешная деятельность педагога напрямую зависят от развития у него определенных качеств и способностей, которые в научной литературе принято называть профессионально важными. В контексте данной статьи пойдет речь об «индивидуальных и личностных качествах человека, которые необходимы для успешного освоения профессии или выполнения работы на высоком профессиональном уровне» [1].

Попытки построения профессиограммы педагога предпринимались в психологической науке неоднократно. Однако в условиях изменения подхода к организации процесса образования, введения новых ФГОС и переориентации обучения на компетентностный подход данный вопрос снова становится актуальным.

Психологи и педагоги, которые занимаются разработкой вопросов психологии труда и совершенствования профессиональной деятельности, считают, что успешность в обсуждаемой профессии обеспечат такие качества, как:

- профессиональный интерес к деятельности;
- понимание и осознание, что представляет собой труд учителя;
- коммуникативные и организаторские способности;
- морально-нравственное развитие и духовное совершенствование [2].

Наиболее важными среди личностных качеств учителя в психологии выделяют: наблюдательность, настойчивость, целеустремленность, трудолюбие, артистичность и эмпатию [2]. Как можно заметить, в данном списке преобладают качества, направленные на себя, а не на других.

Другие источники психологической литературы отмечают более пятидесяти личностных качеств учителя, которые соответствуют приемлемому портрету педагога в современном обществе. Среди них указываются такие узкопрофессиональные качества учителя, которые помогают в становлении и реализации этой непростой деятельности, как научная увлеченность, психологическая подготовка, владение предметом преподавания, широкий культурный кругозор, эрудиция, педагогическое мастерство и такт, любовь к своему труду и т.д.

Однако, как можно заметить, в основном ученые рассматривают уже сформировавшуюся личность в профессиональной деятельности, делая акцент на технологии педагогической деятельности [3–6]. С нашей точки зрения, важным является тот факт, какие представления относительно фигуры педагога выстраивают

вают современные учителя, и как эти представления соотносятся с ожиданиями со стороны самих учеников. Мы предлагаем составить картину учителя как личности и профессионала изнутри образовательного процесса, так как, на наш взгляд, практика педагогической деятельности и ее теория может иметь некоторые расхождения. А также расхождения могут наблюдаться в составлении образа педагога глазами школьников и глазами учителей. Учителю важно иметь возможность посмотреть со стороны на собственную модель поведения, свои слова и действия. Это поможет более объективно подходить к самосовершенствованию.

Исходя из вышесказанного, в рамках исследовательской деятельности студентов НовГУ было решено изучить представления учеников старших классов о профессионально важных качествах учителей и сравнить их с такими же представлениями их педагогов.

Материал и методы. Для осуществления поставленной цели использовались такие методы, как фокус группового интервью, а также качественный сравнительный метод, который позволил сопоставить содержательные характеристики образа педагога у старшеклассников (число испытуемых составило 60 человек) и учителей (число испытуемых 15 человек). В качестве базы исследования выступали школы Великого Новгорода.

Фокус группа как качественный метод социально-психологического исследования предполагает применение полустандартизированного интервью, которое организовано в форме групповой дискуссии. Задачей фокус группы в психологии является получение от участников информации об их восприятии различных видов практической деятельности или продуктов этой деятельности [7]. Данный метод в нашем случае позволил узнать не только перечень качеств, но и что респонденты думают по поводу обсуждаемой проблемы, какие аргументы приводят для объяснения своей позиции.

Результаты и их обсуждение. Результаты фокусированного интервью показывают, что для большинства школьников старших классов педагог в первую очередь должен обладать такими качествами, как строгость и справедливость; умением слушать и слышать детей; а также доступностью и доброжелательностью в общении с детьми. Эти три показателя упоминались школьниками в первую очередь, и их обсуждение заняло наибольшее количество времени. Школьники отмечали, что строгость оказывает сильное воздействие на них и интерпретируется как склонность внимательно отслеживать качество и точность выполнения учебных заданий. Кроме того, строгость в сочетании со справедливостью воспринимается школьниками как проявление равнодушного отношения к ним. Справедливость же, в свою очередь, интерпретируется как объективность педагога, проявляющаяся в его оценке поступков учащихся, отношения к учебе, реалистичности заслуг перед классом.

Об умении слушать и слышать детей школьники отзывались следующим образом: «Учителя постоянно делают акцент на умении излагать свои мысли, уметь говорить и слушать собеседника, но в обычном повседневном общении с учениками учитель не всегда обладает такой способностью». Для школьника достаточно важно, внимательно ли слушает его учитель. Зная, что учитель внимателен и заинтересован в общении и диалоге, ученики заинтересованнее подключаются к обучению.

Учителя должны быть доступны для своих учеников. Если учитель не будет найден в обычном месте или не поможет своему подопечному в момент необходимости, то какая польза может быть для ученика от такого преподавателя? Только учителя, готовые помочь учащимся в любое время, когда в этом есть нужда, всегда будут

нравиться своим ученикам. Рассуждая о доступности, школьники говорили о том, что хотели бы не бояться и не стесняться обратиться к педагогу с вопросом или разъяснением, отмечали возможность свободно разговаривать с учителем на разные темы, даже напрямую не касающиеся преподаваемого предмета.

Кроме перечисленных качеств ученики также отмечали важность таких, как эмоциональная уравновешенность; объективность и требовательность; любовь к детям и умение их понимать; чувство юмора, склонность к шутке; опрятный внешний вид, современный образ одежды.

Со стороны учителей картина в перечислении и обсуждении профессионально значимых качеств выглядит несколько иначе. На первых местах расположены такие показатели, как умение интересно и доступно подать материал занятия, практическая польза предмета; умение найти индивидуальный подход к ученикам, установление с ними контакта и умение организовать дискуссию, управлять аудиторией.

Уровень профессионализма учителя оценивается респондентами, прежде всего, через умение применять знания на практике, доходчиво и с разных сторон преподнести материал. Учителя говорили об умении мыслить, оперировать категориями и понятиями, переформулировать идею так, чтобы она стала понятна ученикам.

Упоминая умение найти индивидуальный подход к ученикам, педагоги имели в виду способность дифференцировать обучение и организовывать учебный процесс так, чтобы принять во внимание индивидуальные особенности всех детей.

Умение организовывать дискуссию и управлять аудиторией понимается как управление вниманием школьников, овладение разными формами организации учебного процесса. Учителя говорят, что отношение ученика к учителю переносится на преподаваемый им предмет. А каждый ученик – это личность со своими особенностями, настроением и мотивацией. Перед учителем стоит очень трудная задача – заинтересовать школьников, установить с ними контакт, удержать внимание до конца урока, сохранять дисциплину.

Кроме первой тройки часто названных качеств в дискуссии упоминались такие, как знание предмета, умение вызвать интерес к нему; культура речи, общая эрудиция; умение держать себя перед детьми; использование наглядных технических средств обучения.

Заключение. Сопоставив содержательные аспекты списков профессионально значимых качеств педагога, составленных учениками и учителями, мы зафиксировали несколько важных различий, которые могут указывать на значение для учеников, прежде всего личностных качеств педагога. Школьники предпочитают таких учителей, которым присущи человеческие качества, важные в непосредственном общении. В учителе ценится адекватное отношение к себе и ученикам, общая активная жизненная позиция и заинтересованность в личности каждого школьника.

Со стороны учителей происходит смещение акцентов с личности педагога как человека на педагога как профессионала, специалиста своего дела. Учителя с уверенностью отмечают, что востребованный, успешный педагог должен знать педагогическую и психологическую теорию, владеть педагогическим мастерством, технологиями обучения и воспитания; у него должны быть развиты организаторские умения. Кроме того, важными являются сдержанность, а также быстрота и точность реакции. В представлениях современных учителей образ педагога и его профессионально важные качества в основном наделяются традиционными характеристиками, исходящими из специфики его профессиональной деятельности.

Такие отличия не могут не настораживать. Для эффективного обучения и воспитания подрастающего поколения чрезвычайно важно сопоставление полученных данных. На наш взгляд, необходимо, с одной стороны, начиная с детского сада, рассказывать детям, кто такой учитель, чем он занимается, какие функции выполняет. С другой стороны, обратить особое внимание на развитие здоровой, гармоничной личности педагога. Учителю следует не только с успехом овладеть методикой преподавания предмета, обладать педагогическими способностями. Очень важно формировать учебные интересы и мотивы, передавать знания и формировать умения, но не менее важно на собственном примере показывать ученикам приемлемые модели поведения и деятельности. Только при здоровых взаимоотношениях можно учить и воспитывать.

Литература

1. Пырьев, Е.А. Психология труда / Е.А. Пырьев. – М.–Берлин, 2016. – С. 443.
2. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.В. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
3. Добровенскис, Д.В. Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей / Д.В. Добровенскис, Н.В. Соловьева, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 122–124.
4. Павлова, А.М. Психология труда: учеб. пособие / А.М. Павлова; под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 156 с.
5. Маклаков, А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.
6. Мазилев, В.А. Психологическое содержание профессионально важных качеств учителя начальных классов / В.А. Мазилев, Ю.П. Вавилов // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – № 4. – С. 304–310.
7. Мертон, Р. Фокусированное интервью / Р. Мертон, М. Фиске, Л. Кендалл; пер. с англ. – М., 1991 www.social-orthodox.info (дата обращения 12.05.2023).

ГЛАВА 5

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

5.1. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОСТРОЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА

Т.В. Савицкая, Н.Э. Шабанова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Рассматривается значение коммуникативной толерантности в деятельности специалистов помогающих профессий. Анализируется влияние характера развития современного общества, в частности его нацеленности на создание благоприятных условий для жизни и деятельности каждого члена общества, его поликультурности, а также уровня развития педагогической науки и практики на требования, предъявляемые к профессиональной подготовке студентов – будущих специалистов социальной и образовательной сфер. Коммуникативная толерантность рассматривается как ценность современного общества и как профессионально важное качество для специалистов помогающих профессий. В статье представлены результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной толерантности в целом и в рамках отдельных поведенческих блоков у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Исследуются способы формирования и развития коммуникативной толерантности у студентов в процессе получения профессиональной подготовки.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, студенты, инклюзивное общество, специалист по социальной работе.

Введение. Рассматривая значение коммуникативной толерантности в профессиональной подготовке студентов – будущих специалистов помогающих профессий в условиях построения инклюзивного общества, мы под инклюзивным понимаем общество, создающее благоприятные условия для жизни и деятельности не только для детей с инвалидностью, с особенностями психофизического развития, ограниченными возможностями здоровья, что традиционно ассоциируется с внедрением инклюзивного образования, но для всех категорий детей и взрослых, независимо от состояния здоровья, национальности, вероисповедания. Такое общество предполагает сформированность толерантного отношения к каждому его члену, что позволяет рассматривать толерантность как социально и личностно значимую ценность. Так, исследователи (Н.М. Латипова и др.) подчеркивают, что «именно отношение людей друг к другу, в частности к людям с инвалидностью, является базовым аспектом формирования инклюзивного общества» [1].

Так как толерантность не является врожденным качеством личности, а формируется в процессе ее развития, то серьезное внимание формированию толерантности должно уделяться в учреждениях образования. Говоря о профессиональной подготовке будущих специалистов помогающих (социально-педагогических) профессий, следует подчеркнуть особую значимость формирования коммуникативной толерантности, позволяющей налаживать конструктивное взаимодействие с различными категориями населения: лицами с нарушениями здоровья, инвалидами, детьми, молодежью, лицами зрелого возраста, пожилыми, лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации (переживающими насилие, беженцами, безработными и др.) [2].

Вышесказанное обусловило цель нашего исследования: раскрыть актуальность проблемы формирования коммуникативной толерантности студентов – будущих специалистов помогающих профессий в условиях построения инклюзивного общества, а также определить пути формирования коммуникативной толерантности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили труды ученых по проблеме формирования коммуникативной толерантности студентов – будущих специалистов в сфере «человек–человек». Использованы теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение. В исследовании приняло участие 145 студентов с первого по четвертый курсы, обучающихся по специальности «Социальная работа». Из них 89 студентов из Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы и 56 студентов Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. В данном исследовании был использован тест «Коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко).

Результаты и их обсуждение. Е.А. Балданова, раскрывая сущность понятия «коммуникативная толерантность», рассматривает его как качество личности: «Коммуникативная толерантность представляет собой социально-ценное качество личности, проявляющееся в повседневном межличностном общении, уважительном отношении к другим людям и их взглядам, иным обычаям, привычкам и вкусам; стремлении к диалогу, сотрудничеству и положительной оценке окружающих людей, согласии с их объективным мнением; в эмпатии и эмоциональной гибкости реакций на новую ситуацию; наличием адекватного поведения в нестандартных ситуациях, понимания иной точки зрения, умения прощать чужие ошибки и заблуждения; переносимости неприятных или неприемлемых поступков партнеров по взаимодействию» [3].

Действительно, деятельность специалиста помогающей профессии, в частности специалиста по социальной работе, связана с ежедневным интенсивным общением с разными категориями населения, и эффективность этой деятельности зависит от наличия:

- уважительного к ним отношения (не формального, но искреннего, проявляющегося в уважении как самой личности, так и той культуры, представителем которой является человек);
- нацеленности на взаимное сотрудничество и умения налаживать взаимодействие с человеком, который может находиться в состоянии стресса, замешательства, растерянности, испытывать негативные эмоции, проявлять агрессивность);
- умения адекватно оценивать сложившуюся ситуацию, опираясь на объективные данные, отстраняясь от субъективности, стереотипов в оценке поведения личности, положения человека;
- сформированности эмпатии и эмоционально грамотной реакции на ситуацию;
- умения находить верную стратегию поведения в нестандартной ситуации;
- умения терпимо относиться к чужим ошибочным представлениям, завышенным ожиданиям, связанными как с уровнем развития культуры, так и с особенностями развития личности;
- умения переносить неприятное поведение или высказывания собеседника, в то же время не накапливая отрицательные эмоции в себе, что неизбежно приведет к профессиональному выгоранию, и, не переходя к защитному, агрессивному поведению со своей стороны.

Таким образом, значимость коммуникативной толерантности в деятельности специалистов помогающих профессий и в условиях построения инклюзивного

общества не вызывает сомнений. Проанализируем степень сформированности коммуникативной толерантности у студентов – будущих специалистов по социальной работе (рис. 1; 2).

Как видно из рисунков, полное неприятие окружающих не выявлено ни у одного из студентов вузов. Данный факт можно объяснить спецификой профессии. Выбирая в качестве будущей профессии деятельность специалиста по социальной работе, необходимо изначально обладать коммуникативными склонностями, направленностью личности на социальную сферу, что предполагает терпимое отношение к окружающим, отличающихся от тебя внешним видом, взглядами, отношением к жизни. Низкая степень толерантности была выявлена у небольшого количества студентов: у одного человека, обучающегося на третьем курсе в СПбГИПСР, и у одного человека, обучающегося на втором курсе в ВГУ имени П.М. Машерова. Такое положение можно объяснить как непродуманным выбором профессии, так и недостаточным вниманием личности к формированию коммуникативной толерантности.

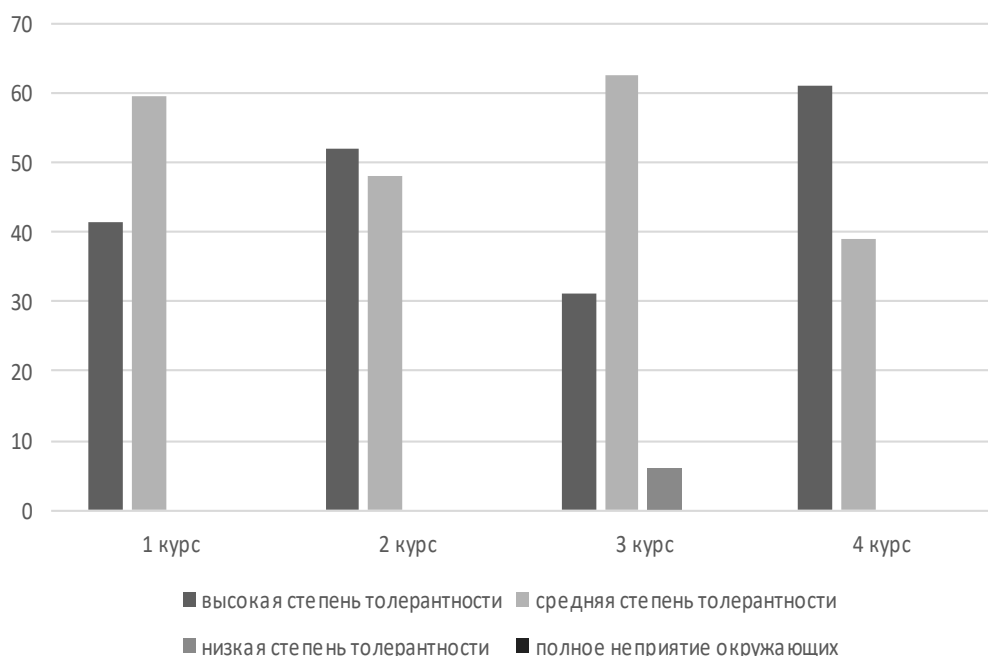


Рисунок 1 – Степень коммуникативной толерантности у студентов 1–4 курсов, обучающихся в СПбГИПСР

Среди студентов, обучающихся в СПбГИПСР, средняя степень коммуникативной толерантности доминирует у студентов первого и третьего курсов (59,6% и 62,5% соответственно); высокая степень коммуникативной толерантности доминирует у студентов второго и четвертого курсов (52% и 61,1% соответственно) (рис. 1).

Среди студентов, обучающихся в ВГУ имени П.М. Машерова, средняя степень коммуникативной толерантности доминирует у студентов третьего и четвертого курсов (85,7% и 57,1% соответственно); высокая степень коммуникативной толерантности доминирует у студентов первого и второго курсов (68,4% и 53,8% соответственно) (рис. 2).

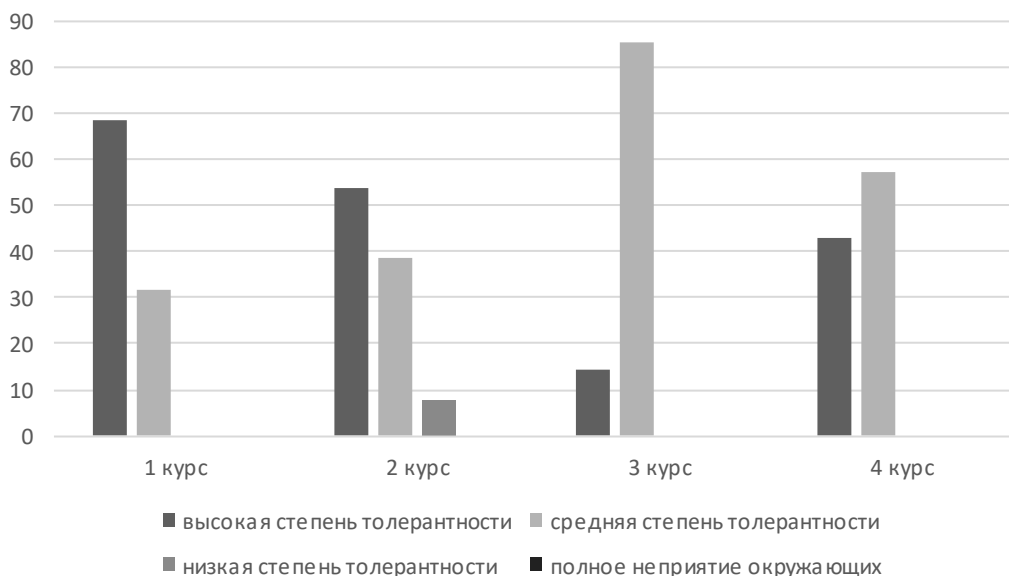


Рисунок 2 – Степень коммуникативной толерантности у студентов 1–4 курсов, обучающихся в ВГУ имени П.М. Машерова

Но, как мы указывали выше, коммуникативная толерантность не является врожденным качеством, поэтому необходима целенаправленная работа по ее формированию. Огромный потенциал в данном процессе принадлежит учреждениям образования, особенно учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку специалистов социономических профессий. При организации работы по формированию коммуникативной толерантности у студентов, обучающихся в ВГУ имени П.М. Машерова, следует обратить внимание на следующие поведенческие блоки: «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства» (у студентов 1 курса), «стремление переделать, перевоспитать партнера по общению» (у студентов 2 курса), «неприятие или непонимание индивидуальности человека» (у студентов 3 курса), «категоричность или консерватизм в оценках людей» (у студентов 4 курса). При организации работы по формированию коммуникативной толерантности у студентов, обучающихся в СПбГИПСР, следует обратить внимание на следующие поведенческие блоки: «использование себя в качестве эталона при оценках других людей», «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства», «неумение прощать другому ошибки» (у студентов 1 курса), «категоричность или консерватизм в оценках людей», «неумение прощать другому ошибки» (у студентов 2 курса), «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства» (у студентов 3 курса), «использование себя в качестве эталона при оценках других людей» (у студентов 4 курса).

Работа по формированию коммуникативной толерантности должна включать в себя ознакомление студентов с разными культурами, преодоление отрицательных стереотипов восприятия представителей других культур, различных социальных групп; повышение уровня профессиональной культуры будущих специалистов по социальной работе. Так, рассматривая возможности изучения иностранного языка в плане формирования коммуникативной толерантности, Е.А. Балданова отмечает, что в результате «у студентов формируется современное мировоззрение, миролюбие, гражданское мышление, терпимость к межличностным, межкультурным, межэтническим разногласиям, признание возможности равноправного сосуществования с разными людьми и мнениями» [3].

Заключение. Построение инклюзивного общества требует создания благоприятных условий для жизнедеятельности всех категорий детей и взрослых, независимо от состояния здоровья, национальности, вероисповедания и других признаков. Такое общество предполагает сформированность толерантного отношения к каждому его члену, что позволяет рассматривать толерантность как социально и личностно значимую ценность. Для специалистов помогающих профессий, ориентированных на ежедневное общение с различными категориями населения, особое значение приобретает коммуникативная толерантность, являющаяся профессионально важным качеством, позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность, понимать и удовлетворять потребности конкретного человека или социальной группы в социальной помощи, защите, а также способствующая снижению рисков эмоционального выгорания специалистов. Для студентов – будущих специалистов социальной и образовательной сфер – необходима организация целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в процессе профессиональной подготовки. При организации работы следует проводить диагностическую работу и учитывать степень сформированности коммуникативной толерантности. При преподавании каждой учебной дисциплины необходимо изучить ее потенциал для формирования толерантного отношения к представителям различных социальных групп, слоев, культур, повышения уровня профессионально культуры специалиста.

Литература

1. Латипова, Н.М. Социальные барьеры в процессе формирования инклюзивного общества / Н.М. Латипова, А. Абдухалилов, В. Алексеева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2022. – Т. 14, № 5. – С. 110–127. DOI: 10.17748/2219-6048-2022-14-5-110-127.
2. Савицкая, Т.В. Проблема формирования коммуникативной толерантности студентов – специалистов социальной сферы в современных исследованиях / Т.В. Савицкая, Н.Э. Шабанова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 75-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 3 марта 2023 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – С. 368–370. – URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36861>.
3. Балданова, Е.А. Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Балданова; ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет». – Улан-Удэ, 2011. – 25 с.

5.2. РЕАЛИЗАЦИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ХИМИИ

*Е.А. Шатова, А.В. Залесская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Реферат. Современные средства обеспечения наглядности способствуют совершенствованию образовательного процесса. В этой статье мы будем рассматривать, как использование визуальных средств в обучении химии может помочь обучающимся лучше понимать и запоминать основные понятия и законы химии, концепции и термины. Визуальные средства включают в себя динамичные и инновационные задания, которые повышают концептуальное понимание и успех учащихся в обучении химии. Использование визуальных средств в обучении химии имеет ряд преимуществ. Во-первых, они позволяют учащимся увидеть и представить химические процессы и взаимодействия, которые могут быть невидимыми и которые сложно пред-

ставить в реальности. Во-вторых, визуальные средства делают учебный материал более привлекательным и интересным. Они могут создать эмоциональную связь с обучающимся и вызвать его любопытство и желание изучать химию. В статье приводятся критерии реализации визуальной учебной информации в обучении химии.

Ключевые слова: визуальные средства, учебный процесс, наглядность, наглядное моделирование, модель, обучение химии, информационные технологии.

Введение. В настоящее время, в связи с быстрым развитием технологий и научных методов, становится все более актуальной задача разработки эффективных методов обучения химии. Химическое образование в наши дни охватывает большой объем информации, и обучающиеся часто сталкиваются с трудностями в усвоении новых понятий и терминологии. В свете этих сложностей психолого-методический подход к обучению химии становится все более значительным. Визуальные методы обучения занимают важное место в образовательном процессе. С учетом того, что визуальная информация усваивается и запоминается быстрее и легче, чем текстовая, современный визуальный контент может стать мощным инструментом в этом подходе. Представляется перспективным применение визуализации учебной информации, разработка педагогических технологий на их основе, с последующим использованием в учебном процессе.

Следует отметить, что ряд авторов (С.В. Аранова, Д.И. Мычко, Е.Е. Минченков, Т.С. Назарова, М.А. Урбан и др.) характеризуют визуальную учебную информацию как особый вид умственной деятельности по выражению выявленных в учебном познании сущностных знаний, а наглядные модели (материально реализованные или мысленно представляемые) как объект, который отражает или воспроизводит оригинал, но в упрощенной и удобной для исследователя форме. Тем самым создавая хорошо усваиваемые модели, содействующие улучшению понимания и усилению прочности формируемых знаний [1–2].

Цель исследования – выявление условий эффективности процесса визуализации учебной информации к обучению химии.

Материал и методы. Проведён анализ литературных источников по философии, психологии, дидактике, методике обучения химии, а также изучены дидактико-методические работы по применению визуальных средств в образовательном процессе по химии и в дидактике в целом (Л.С. Зазнобина, Н.Е. Кузнецова, Е.Е. Минченков, И.М. Осмоловская, Е.И. Смирнов, И.М. Титова, М.А. Урбан, Г.М. Чернобельская, М.А. Шаталов и др.). При этом применялись общенаучный, исторический, проблемно-целевой и психолого-педагогический методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Новые технологии и новые устройства, помогающие учащимся в обучении, приводят к появлению новых способов представления учебных материалов: 1) статические (знаково-символические, таблично-схематические, иллюстративно-графические), которые основаны на стационарных характеристиках, установившихся процессах и объектах, не изменяющихся во времени; 2) динамические (иллюстративно-динамические), в которых происходит переход из одного состояния в другое, изменение параметров с течением времени [3].

Более успешное усвоение учебного материала по химии возможно благодаря визуализации включая макроскопическую, микроскопическую и символическую. Переход от макроскопического к частичному символическому и микроскопическому уровню помогает обучающимся связать эти области и перейти от более конкретных объектов (моделей) к более абстрактным. Мышление нуждается в образах, на которые опирается при совершении умственных операций. После

рассмотрения макроскопических особенностей явлений следует использовать метод визуализации, который строит мысленные модели представлений частиц: атомов, молекул, ионов, структурных единиц.

Применение новых способов наглядности при подаче изучаемого учебного материала расширяет возможности педагогической деятельности, но одновременно требует от преподавателя развития новых профессиональных навыков. Знания в современном мире играют важную роль, их количество стремительно растёт, педагогу важно научить обучающихся самостоятельно приобретать новые знания, используя всё многообразие информационных ресурсов. Этому способствуют развитие сети Интернет и новые возможности формирования навыков и умений работы с информацией.

Учителю необходимо, с одной стороны, не допускать излишнего усложнения учебного материала и, с другой – прибегать к чрезмерным упрощениям. Педагог должен выбрать тип методов визуализации, которые соответствуют концепции, которую он преподаёт, его возможностям, его классу и его собственному стилю преподавания. Введенные основные понятия в разделах общей химии (номенклатура, стехиометрия, термохимия, кинетика, химия растворов, электрохимия) предлагает включить упражнения с моделями, графиками и другими визуальными материалами, чтобы помочь обучающимся лучше понимать эти темы. Они также обеспечивают необходимую основу для многих лабораторных и практических работ, обычно проводимых в общей химии.

Динамичные и инновационные задания (инфографика, компьютерные виртуальные практикумы, тренажеры и др.) помогают обучающимся в понимании и овладении сложными темами общей химии. Например, модели молекул могут использоваться для иллюстрации структуры и свойств веществ, а моделирование реакций может помочь обучающимся понять, какие процессы происходят во время химических реакций. Также использование диаграмм и схем для визуализации химических процессов помогает изучить процесс окисления и восстановления, обучающие могут визуализировать процесс, используя диаграмму электронных переносов. Это позволит им увидеть, как электроны передаются между атомами и молекулами, и легче понять, как происходит процесс.

Большинство анимаций, коротких видео можно использовать для визуализации химических процессов на уроках. Например, когда учащиеся изучают реакцию между кислородом и водородом, они могут посмотреть на анимацию, которая покажет им, как водород и кислород соединяются, образуя молекулу воды. Это поможет им рассмотреть движение и взаимодействие молекул и лучше понимать процесс.

Метод моделирования можно применять в различных форматах. Одним из наиболее эффективных является использование компьютерного моделирования, которое позволяет учащимся в интерактивном режиме проводить эксперименты и наблюдать за процессами, происходящими на уровне молекул и атомов. Кроме того, при использовании наглядного моделирования можно проводить и лабораторные работы, которые помогут учащимся лучше понять, какие реакции происходят во время химических процессов, а также дать возможность обучающимся самостоятельно проводить эксперименты.

Подобные задания имеют большое методическое значение и должны стать важной составляющей психолого-методического подхода к обучению химии.

Реализация визуальной учебной информации может быть определена по следующим критериям:

- Визуальная ясность и наглядность: модель должна быть ясной, наглядной и доступной для восприятия обучаемыми. Визуальные элементы и символы должны быть понятными и сопровождаться соответствующими пояснениями, чтобы обучаемые могли легко интерпретировать их.

- Адекватность химического объекта: модель должна достоверно и точно отображать основные химические свойства, структуру и взаимодействия объекта, чтобы обучаемые могли правильно воспринять и понять его химическую сущность.

- Интерактивность: модель должна предоставлять возможность обучаемым взаимодействовать с химическим объектом, изменять его параметры и наблюдать, как изменения влияют на его химические свойства. Это позволит обучаемым лучше понять химические принципы и результаты эксперимента.

- Практичность: модель должна быть применимой к реальным химическим задачам и проблемам. Она должна способствовать развитию навыков анализа, решению проблем и принятию решений в контексте химических процессов и явлений.

- Творческая активность: модель должна стимулировать творческое мышление обучаемых, позволяя им исследовать и экспериментировать с различными химическими понятиями и законами химии. Она должна способствовать генерации новых идей и решений в химическом контексте.

- Познавательная активность: модель должна быть организованной и структурированной таким образом, чтобы обучаемые могли эффективно использовать ее для усвоения химических знаний и навыков. Она должна обеспечивать комфортность и успешность обучения, мотивируя обучаемых к исследованию в области химии.

В соответствии с задачами исследования проводится педагогический эксперимент, анкетирование обучающихся с целью выявления необходимости использования визуализации в процессе обучения и установления трудностей, с которыми они сталкиваются при обучении общей химии. Для этого была разработана анкета, содержащая десять вопросов, в их числе вопросы с необходимым набором альтернатив и комбинированные. Приведём некоторые из них.

1. С Вашей точки зрения применение наглядности при изучении курса химии может облегчить:

- а) понимание сущности химических процессов;
- б) восприятие сложной геометрии молекул и кристаллов;
- в) запоминание основополагающих понятий, законов, теорий химии;
- г) обобщение теоретического и фактического материала, изученного в разных разделах химии.

2. Какие наглядные модели наиболее часто Вами использовались при изучении химии в учреждении общего среднего образования:

- а) знаковые (символы, химические формулы веществ, уравнения химических реакций);
- б) материальные (структурно-подобные) (модели атомов, молекул, кристаллов);
- в) материальные (функционально-подобные) (химические приборы, установки химических производств);
- г) графические модели (графики, диаграммы, таблицы);
- д) компьютерные модели (программные средства)?

3. Как Вы думаете, использование наглядных моделей в обучении общей химии развивает умения анализировать, структурировать, обрабатывать и визуализировать информацию?

- а) да;
- б) нет;

- в) иногда;
- г) не знаю.

4. Как Вы думаете, использование метода наглядного моделирования способствовало ли пониманию и запоминанию усвоения нового материала по общей химии?

- а) да;
- б) нет;
- в) иногда;
- г) не знаю.

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов осознают целесообразность применения наглядного моделирования при обучении химии.

Заключение. Таким образом, в работе показана потребность создания системы моделей, позволяющей формировать взаимосвязанные комплексы учебного материала, нацеленные на реализацию визуальной учебной информации как средства психолого-методического подхода к обучению химии.

Литература

1. Шатова, Е.А. Наглядное моделирование как средство научного и учебного познания в химии / Е.А. Шатова // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 1. – С. 51–56.
2. Шатова, Е.А. Наглядное моделирование как средство научного и учебного познания в химии / Е.А. Шатова // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 72–78.
3. Отвалко, Е.А. Наглядное моделирование как средство обучения химии / Е.А. Отвалко, Е.Я. Аршанский // Химия в школе. – 2021. – № 3. – С. 11–20. URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26526> (дата обращения: 01.05.2023).

5.3. СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М.И. Певзнер

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Описан опыт совместного обучения мальчиков и девочек на уроках технологии в других странах, показаны положительные эффекты совместного обучения технологии, проанализировано отношение учителей технологии к совместному обучению, проведенное путем онлайн-анкетирования. Были выявлены проблемы в технологическом образовании, препятствующие введению нового ФГОСа по образовательной области «Технология», а также даны рекомендации для более плавного внедрения совместного обучения в школе.

Ключевые слова: совместное обучение технологии, технологическое образование, гендерный подход в обучении, отношение к совместному обучению.

Введение. Поиск путей развития технологического образования предполагает изучение отечественного и зарубежного опыта. Во многих зарубежных странах получила распространение система трудовой подготовки школьников, ядром которой является изучение процессов и технологий, а не объектов труда. В таких странах, как Великобритания, Германия, США и др. обучение на уроках технологии проходит совместно у мальчиков и девочек. Технологическая подготовка в этих странах зачастую представляет собой разработку творческих проектов, что является методом обучения, обеспечивающим разностороннее развитие и социально-трудовую адаптацию молодёжи. Например, в Китае и Германии особенностью технологической подготовки является прагматичность и направленность содержания образования на решение конкретных региональных потребностей [1].

Изменения в российском обществе, цифровизация экономики и образования, опыт технологической подготовки в школах других стран обусловили изменения Федерального государственного стандарта Российской Федерации по предметной области «Технология». Технологическое образование направлено на развитие технической грамотности, глобальных компетенций, творческого мышления, что ведет не только к пониманию различных технологий и повышению общей культуры молодёжи, но и содействует её успешной социально-профессиональной адаптации. Важными задачами технологического образования являются формирование проектной исследовательской культуры для поиска новых технологических решений, а также развитие умения учиться.

В условиях существенных изменений социокультурной жизни общества в сфере гендерного разделения ролей наблюдается тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности, стержнем ценностных ориентиров становится индивидуальность человека, свобода выбора им путей самореализации вне зависимости от гендерной принадлежности. Следствием этого являются кардинальные изменения и в содержании теоретико-методологических подходов в образовании, пересмотр целей обучения и воспитания мальчиков и девочек [1–3; 6].

Материал и методы. Материалом для изучения проблемы на теоретическом уровне выступили научные труды отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования. В ходе исследования авторами применялись общенаучные методы, такие как анализ, синтез, обобщение, сравнение различных методологических подходов к совместному обучению технологии в школе, представленных в научной литературе и образовательных стандартах России, Германии и Китая. Помимо этого, было проведено эмпирическое исследование отношения учителей технологии Великого Новгорода к проблемам совместного обучения на уроках технологии путем проведения онлайн-анкетирования с помощью сервиса Googleforms.

Результаты и обсуждение. Эмпирическое исследование, проведенное в школах Великого Новгорода методом онлайн-анкетирования, позволило выявить отношение учителей технологии (в опросе приняло участие 17 учителей из 15 школ) к совместному обучению мальчиков и девочек на уроках технологии, а также к мерам, необходимым для повышения уровня преподавания данного предмета.

Проведенное анкетирование показало, что в 64,7% образовательный учреждений практикуется совместное обучение на уроках технологии, однако 70,6% учителей не хотят, чтобы в их учебном заведении мальчики и девочки обучались вместе и только 11,8% респондентов выразили желание практиковать совместное обучение.

Как показали результаты опроса, 17,6% учителей технологии относятся положительно к совместному обучению на уроках технологии, потому что:

- позволяет учащимся освоить различные виды деятельности – 100 %;
- это разрушает сложившиеся стереотипы о разделении работы на мужскую и женскую – 33,3%;
- имеется положительный опыт совместного обучения технологии за рубежом – 16,7%;
- сегодня роли мужчины и женщины в семье и обществе изменились – 16,7%;
- имеется возможность у руководителя не делить класс на группы, ссылаясь на общую программу – 16,7%.

Вместе с тем ряд респондентов 64,7% выразили отрицательное отношение к совместному обучению технологии в школе, выдвинув следующие аргументы:

- совместное обучение не учитывает полоролевые особенности учащихся – 63,3%;
- нарушаются отечественные традиции трудового обучения и технологического образования – 54,5%;
- игнорируются особенности мужских и женских профессий – 45,5%.

В качестве мер, необходимых для организации совместного обучения и улучшения качества преподавания технологии в целом, учителя назвали:

- укрепление учебно-материальной базы – 100%;
- повышение квалификации на специальных курсах – 58,8%;
- повышение социального статуса учителя технологии – 52,9%;
- сотрудничество с преподавателями профильных кафедр вузов – 29,4%;
- увеличение количества часов на предмет «Технология» в школе – 29,4%;
- проведение совместных конференций – 23,5%.

Полученные результаты демонстрируют отрицательное отношение более 60% учителей к совместному обучению на уроках технологии, а также связанную с ним низкую мотивационную готовность учителей. Такие результаты говорят о консервативности и ригидности, о сильных гендерных стереотипах педагогов, в основной массе не желающих и не готовых быстро подстроиться под новые реалии и кардинально изменить форму работы с обучающимися, возможно, об усталости и профессиональном выгорании.

В отечественной педагогике были периоды, когда проблемы совместного и отдельного обучения мальчиков и девочек являлись объектом научно-педагогических исследований [4].

Так, основоположник российской педагогики К.Д. Ушинский протестовал против патриархального подхода к воспитанию, придерживался позиции общего воспитания юношей и девушек, выступал за равноправие мужчин и женщин [3; 8].

Несмотря на изменения, происходящие в обществе, в России существуют сильные гендерные стереотипы, которые по инерции препятствуют совместному обучению технологии мальчиков и девочек. Половозрастной подход к обучению, существующий в технологическом образовании, отдельное обучение мальчиков и девочек не соответствуют современным требованиям.

Обновленный ФГОС второго поколения по ОО «Технология» учитывает тенденцию создания единой образовательной среды, а также запросы родителей и учащихся и рекомендует совместное обучение мальчиков и девочек. Однако, если на практике рекомендация и выполняется, то реализуется она односторонне. Так, в случае отсутствия в школе учителя технологии для мальчиков совместное обучение происходит исходя из компетенций учителя технологии для девочек – это может быть кулинария или вообще народная роспись, которая скорее относится к предмету «Изобразительное искусство».

Еще одна проблема технологического образования заключается в дефиците учителей для мальчиков, прежде всего из-за низкой заработной платы и невысокого престижа профессии учителя технологии. Кроме того, квалификация учителей не позволяет вести «универсальную технологию», предполагающую совместное обучение девочек и юношей, поскольку в высшем технологическом образовании также присутствует отдельное обучение. Право выбора изучаемых обла-

стей обучающимися является скорее юридическим, чем фактическим. Препятствия для совместного обучения – непродуманность стратегии и отсутствие плана перехода от раздельного к совместному обучению, который предполагает наличие учебников, соответствующих новому ФГОСу. Однако перекося в сторону описания различных технологий (в том числе сельскохозяйственных и животноводческих) в имеющихся в школах учебниках по технологии ведет к отказу от их использования в учебном процессе. Нежелание учителей разрабатывать новую программу совместного обучения также препятствует реализации требований нового ФГОСа. При этом отметим, что в ряде стран, например в Германии, созданием учебных программ занимаются методисты – отдельные специалисты, уменьшающие «бумажную» работу учителя.

Негативные последствия уменьшения часов предмета в школе все отчетливее можно наблюдать на Всероссийской олимпиаде по технологии, где участники не справляются с заданиями повышенной сложности. Кроме того, некоторые родители и учащиеся не осознают важность предмета «Технология», что поддерживается педагогическими коллективами и администрациями отдельных образовательных учреждений. Недостаточное взаимодействие между средними и высшими образовательными учреждениями в сфере предмета «Технология» усугубляет перечисленные сложности и служит препятствием к дальнейшему развитию технологического образования.

Заключение. Анализ литературы и проведенное эмпирическое исследование позволили выявить ряд проблем, затрудняющих развитие технологического образования: уменьшение количества часов по предмету «Технология» в школах; недостаточная материальная база; неоднозначное восприятие предмета потребителями (учащимися и родителями), а также педагогическим коллективом и администрацией образовательных учреждений; слабые связи между средним и высшим уровнями технологического образования.

Совместное обучение технологии является перспективой развития технологического образования на всех уровнях. Педагогический потенциал совместного обучения мальчиков и девочек можно описать как создание благоприятной образовательной среды, основанной на взаимном равенстве, что не только улучшит взаимоотношения юношей и девушек, но и расширит кругозор учащихся, а также повысит мотивацию школьников к изучению предмета.

Нам видится, что эффективной формой работы будет совместное обучение мальчиков и девочек в формате коллективных проектов, в которых дети могут выступать наставниками и экспертами друг для друга. Например, мальчики могут выступать наставниками для девочек в процессе изготовления столярных изделий (например, скалки или шкатулки для украшений), и наоборот, девочки могут быть наставниками для мальчиков в процессе изготовления швейных изделий (например, пенала для канцелярских принадлежностей) [3; 7].

Наставничество поможет укреплению уверенности в своих силах, а также улучшит взаимоотношения в коллективе класса, где дети будут дополнять друг друга и заниматься взаимным обучением, что позволит тренировать гибкость мышления, повысить интерес к изучению предмета, а также увеличит возможности будущего трудоустройства и адаптации в современном обществе.

Решением обозначенных выше проблем может служить комплексное сопровождение процесса перехода к совместному обучению – создание стратегии и плана перехода, заключающегося в:

- 1) налаживании связей со школами, проведение совместных научных мероприятий по обмену опытом технологического образования среди высшего и среднего образования;
- 2) разработке качественного повышения квалификации учителей технологии среднего и высшего звена с акцентом на особенности совместного обучения и метод проектов;
- 3) совершенствовании учебных пособий по предмету «Технология» с учетом обратной связи учителей;
- 4) совершенствовании материальной базы технологического образования на всех уровнях;
- 5) увеличении количества часов по предмету в средних образовательных учреждениях;
- 6) повышении привлекательности профессии учителя технологии путем материального стимулирования.

Литература

1. Аристархова, О.А. Гендерный аспект в профессиональном образовании// О.А. Аристархова, Н.И. Лагунов. — Текст: электронный. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20271692_96137978.pdf(дата обращения: 01.06.2023).
2. Добрынина, Т.В. Возможность применения гендерного подхода в современном образовании / Т.В. Добрынина // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: сб. материалов открытой Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 т.; Воронеж, 25 мая 2011 г. – Воронеж: Воронежский институт ФСИН России, 2011. – Т. 2. – С. 267–272. – EDN UIDCEC. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41817361_91784646.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
3. Карасев, А.А. Методика обучения технологии: гендерный подход [Электронный ресурс] / А.А. Карасев. — URL: <https://multiurok.ru/files/referat-metodika-obucheniia-tehnologii-gendernyi.html> (дата обращения: 01.06.2023).
4. Маланова, К.О. Сравнительный анализ воспитания мальчиков и девочек в современной семье / К.О. Маланова. — 102 с. — Текст: электронный. — URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154818873.pdf> (дата обращения: 01.06.2023).
5. Серебренников, Л.Н. Методика обучения технологии: учебник для вузов / Л.Н. Серебренников. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Юрайт, 2023. — 226 с. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/513252> (дата обращения: 01.06.2023).
6. Старовойтова, Ж.А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.А. Старовойтова. — Омск: Ом. гос. пед. ун-т., 2006. — 22 с.
7. Суворова, В.А. Особенности совместного обучения мальчиков и девочек на уроках «Технология» [Электронный ресурс] / В.А. Суворова. — URL: <https://pedkopilka.ru/blogs/blog63115/statja-osobenosti-sovmestnogo-obucheniija-malchikov-i-devochek-na-urokah-tehnologija.html> (дата обращения: 01.06.2023).
8. Чистякова, Ю.Н. Гендерный подход в воспитании и обучении [Электронный ресурс] / Ю.Н. Чистякова. — URL: <https://infourok.ru/genderniy-podhod-v-vospitanii-i-obuchanii-3285555.html> (дата обращения: 01.06.2023).

5.4. СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

К.А. Михайлова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается проблема снижения читательского интереса у младших школьников. Проанализированы популярные учебно-методические комплексы по литературному чтению с целью выявления современных авторов, изучаемых в школьном курсе. Представлены популярные писатели современности и особенности их творчества. Так как современных авторов мало в учебных программах, предлагаем их изучение во внеурочной и самостоятельной деятельности. Ребенок знакомится с большим количеством литературы, расширяется его читательский кругозор и формируется читательская самостоятельность. При знакомстве с новыми произведениями и авторами возникает читательский интерес. У читателей-школьников таким образом увеличивается шанс найти «своего» автора, выделить понравившиеся жанры и тематики. Возможность изучения этих и других авторов в дальнейшем будет реализована в проекте внеурочной деятельности при помощи создания читательского портфолио в рамках ВКР.

Ключевые слова: читательский интерес, чтение, современные авторы, литературные жанры, младший школьник.

Введение. Важнейшая задача современного образования – формирование *читательского интереса*. Читательский интерес является фактором развития познавательной активности, а значит имеет важное значение в воспитании грамотного обучающегося. Сегодня актуальна проблема «кризиса чтения». Многие школьники читают книги для того, чтобы выполнить домашнее задание, потому что надо, а не хотят. Заставлять ребенка читать тоже не выход, можно еще больше отбить желание к чтению.

Так, утвержденная Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года от 29.05.2015 г. предусматривает увеличение доступности детской литературы, приобщение детей к классическим и современным высокохудожественным отечественным и мировым произведениям литературы [1]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) от 01.09.2022 г. по учебным предметам «Литературное чтение» и «Литературное чтение на родном языке» одними из планируемых результатов являются сформированность положительной мотивации к систематическому чтению, развитие читательского интереса и эстетического вкуса обучающихся [2].

Проблемой формирования читательского интереса занимаются современные методисты: О.И. Никифорова, Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол, Л.С. Славина, М.П. Воюшина и другие. Ученые ищут возможности развития читательского интереса, ведут активную разработку методической основы для становления ребенка как активного и заинтересованного читателя. Читательский интерес – интерес к чтению, то есть желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме.

Литература сегодня как школьный предмет является источником, питающим духовную жизнь. В детском возрасте особенно интенсивно развиваются и формируются нравственные ценности. Ребенок приходит в первый класс, открывает новый мир и знакомится с книгами. Если не поддерживать интерес и мотивацию ребенка, со временем он не захочет читать.

Современным детям сложно концентрировать внимание на чем-то одном и читать большие однотипные тексты. Поэтому детская литература ориентируется на интересы детей-читателей и отличается художественной спецификой, соответствующей возрастным особенностям. Помимо классики, ребенок имеет потребность в книгах на современные темы, где есть то, что он видит вокруг. Мы рассмотрим изучение современных детских авторов в начальной школе и влияние их произведений на читательский интерес.

Современные детские писатели – новые имена, создающие образ детской литературы через произведения разных жанров. Литературные произведения позволяют детям представить, как бы они поступили в той или иной ситуации, таким образом формируя нравственные ценности. Для этого в произведения включаются следующие компоненты: доступный литературный язык; яркие, запоминающиеся герои; захватывающий сюжет и многое другое. Важно, чтобы книга приносила удовольствие и заставляла задуматься о прочитанном. Поэтому современные авторы, в первую очередь, пишут то, что интересно современному ребенку. Писатели встречаются с детьми и хорошо их знают, разделяют заботы и тревоги. Они пишут в различных направлениях и жанрах. В их багаже рассказы, сказки, повести и стихи. Их литературный язык понятен детям.

Материал и методы. Чтобы узнать, какие современные авторы изучаются в начальной школе, в каких жанрах и на какие темы пишут произведения, мы решили рассмотреть учебно-методические комплексы по литературному чтению. В ходе изучения данных УМК использовали общенаучные методы, такие как анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, а также исторический методы.

Результаты и их обсуждение. В УМК «Школа России» 2–4 классы включают в себя произведения устного народного творчества и писателей-классиков: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Тостого, И.А. Крылова, Ф.И. Тютчева, А.Л. Барто, К.И. Чуковского и других. В 3 классе дается биография автора, а затем несколько его произведений, причем эти авторы могут повторяться и в других классах [3]. В 1 классе встречаются имена писателей современности. В учебники включены стихотворения И.П. Токмаковой, Ф.Д. Кривина, М.Я. Бородицкой и И.Л. Гамазковой. Поэзия авторов иллюстрирует настроение героев произведения, а также раскрывает понятия «рифма» и «интонация». Во 2 классе фигурирует В.В. Лунин и его рассказ «Я и Вовка».

Аналогичная ситуация в учебно-методическом комплексе «Планета знаний». В основном изучаются произведения классиков и фольклорные произведения разных народов (например, лезгинская народная сказка «Как проверяется дружба» во 2 классе), современные авторы присутствуют в 3 классе [4]. Это В.И. Белов, Ю.П. Мориц и И.П. Токмакова. На поэтических страницах встречаются песенки Ю.П. Мориц, а также И.П. Токмаковой представлен перевод шведской народной песенки. Обучающиеся изучают рассказы В.И. Белова о верности и любви.

В УМК «Перспектива» расширяется читательский кругозор ребенка посредством изучения фольклора народов. Изучаются стихотворения В.В. Лунина «Мне туфельки мама вчера подарила» и И.П. Токмаковой «Лягушки».

Проанализировав популярные учебно-методические комплексы по литературному чтению для начальной школы, можно сделать вывод о том, что школьный курс строится на основе произведений устного народного творчества и писателей-классиков, а современных авторов в учебниках недостаточно. В программы включены в основном их поэтические произведения (стихотворения и песенки), реже встречаются рассказы и сказки. Данные произведения формируют нрав-

ственные ценности, потому что анализируются ситуации, поступки и качества героев. Предлагаемый в разных УМК перечень произведений современных писателей следует расширить, так как детям необходим свежий взгляд на современную жизнь.

Детская литература в России сегодня развивается. Писатели получают награды на литературных премиях, пишут произведения в разных жанрах. Хотим представить некоторых современных писателей, чьи книги заинтересуют младшего школьника и их можно смело ставить на книжную полку домашней библиотеки.

Детям, которые только пришли в школу и знакомятся с литературой вне школьного курса, может понравиться творчество **Алены Вересовой**. Это рассказы о Совушке, волшебные сказки Аленки, приключения зайчонка Шустрика. В своих произведениях писательница представляет истории полные чудес, которые рассказывают о дружбе, самостоятельности и смелости. Каждая тема раскрывается основательно. Так, в книге «Как поросенок и цыпленок дружбу искали» основной темой выступает дружба [5]. Герои узнают друг друга и доверяют свои секреты. Читатель понимает, кто такие друзья и как строиться дружба.

В работах Алены Вересовой младший школьник читает о том, как складываются взаимоотношения в семье, какую роль играют мама и папа. Произведения показывают любовь родителей к своим детям и то, что они всегда помогут и выручат. Эти сказки отлично подходят для семейного чтения и их обсуждения.

Для детей, которым нравится читать о природе и животных, отлично подойдут прозаические произведения **С.В. Востокова**. Автор сам похож на героя приключенческого романа, т.к. работал в Московском зоопарке и делиться своим опытом с детьми и родителями через книги. Книга С.В. Востокова «Не кормить и не дразнить!» одна из самых популярных у автора [6]. Текст читается легко. Книжки Станислава обращают на себя внимание обложкой и иллюстрациями, интересными фактами о животных. Автор использует юмор, тем самым привлекая ребенка-читателя. В своем творчестве писатель подробно описывает природу, ее эстетическую составляющую.

Станислав Владимирович встречается с юными читателями в школах и детских домах, в клубах и библиотеках, поэтому об интересах детей знает не понаслышке.

Необычные пьесы, рассказы и стихи пишет **А.А. Гиваргизов**. Писатель отмечает, что дети понимают больше, чем думают взрослые. В своих произведениях Артур Александрович говорит с детьми на равных и демонстрирует это при помощи неожиданных образов. Прием «Перевертыш» превращает привычные вещи в противоположные. Например, учеба представляется как тяжелый труд, а учитель и ученик могут поменяться местами [7]. В книгах царит атмосфера переворота обычного порядка.

Творчество автора представляет для младших школьников интерес, потому что поэт позволяет ребенку чувствовать себя взрослым, но в это же время играть и шалить. Важно то, что автор выступает на стороне детей. Артур Гиваргизов не заставляет любить школу, не делает из нежелания ходить в школу проблемы, а открыто говорит о том, что это знакомо всем. Его произведения нравятся детям, потому что писатель поддерживает их взгляды на жизнь.

Произведения **Н.С. Дашевской** сочетают в себе черты приключений, школьных повестей и интересных рассказы с детскими фантазиями, разумными рассуждениями. В своих книгах автор затрагивает непростые темы, персонажи могут казаться странными («День числа Пи»; «Я не тормоз» и др.), но они представлены не отрицательными, а такими, какие есть. Все люди разные, это и демонстрирует в своем творчестве Нина Дашевская.

На примере повести «Вилли» писательница показала, что фантастику можно встретить в привычном жанре [8]. Герой Севка любит мечтать и фантазировать. Нина Дашевская раскрывает героя через фантастические места: Лесной город, Деревня великанов и др. Для младших школьников творчество писательницы демонстрирует разные взгляды на мир, учит принимать себя, не бояться фантазировать и раскрывать свой потенциал.

Одной из самых известных зарубежных писательниц сегодня является **Холли Вебб**. Российская книжная палата опубликовала статистику рынка книг за первое полугодие 2022 года, где представила количество изданий и тиражей популярных писателей [9]. В детской литературе на втором месте по числу изданий расположилась Холли Вебб, обогнав по тиражам К.И. Чуковского. Авторская серия «Истории о зверятах» включает в себя более 50 книг [10]. Их внешний вид схож, но все они повествуют о разных историях котят и щенков, их жизни и эмоциях. Эта серия книг идеально подойдет для начинающих читателей и заинтересует их. У Холли легкий слог, простые, но увлекательные сюжеты, море доброты и нежности, при этом ее книги учат ответственности за свои поступки, дружбе и отзывчивости. Котята, щенки и маленькие девочки на обложках книг Холли Вебб, а также ее рождественские рассказы завоевывают сердца все большего количества детей по всему миру. Главное, что книги несут в себе важные мысли об ответственном отношении к животным и формируют нравственные ценности.

Заключение. Все эти и другие авторы пишут совершенно по-своему и очень интересно. Они говорят о том, что их волнует или тревожит, радует или возмущает, о бедах, страхах и надеждах. Только тогда книга и находит своего читателя, на долгие годы остается в круге чтения, когда в ней слышен этот искренний голос человека. Писатели могут наполнить текст актуальностью и собственным взглядом на жизнь. Все зависит от автора и его видения мира, способности общаться со своим читателем и сделать так, чтобы он получил удовольствие от прочтения. Творчество писателей влияет на формирование нравственных ценностей.

Так как современных авторов мало в учебных программах, предлагаем их изучение во внеурочной и самостоятельной деятельности. Ребенок знакомится с большим количеством литературы, расширяется его читательский кругозор и формируется читательская самостоятельность. При знакомстве с новыми произведениями и авторами возникает читательский интерес. У читателей-школьников таким образом увеличивается шанс найти «своего» автора, выделить понравившиеся жанры и тематики.

Возможность изучения этих и других авторов в дальнейшем будет реализована в проекте внеурочной деятельности при помощи создания читательского портфолио в рамках ВКР.

Литература

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 г. [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2022. – 59 с. – URL: <https://uchitel.club/uploads/2022/07/additions/fgos-noo.pdf>
3. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобраз. организаций / Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина. – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.

4. Кац, Э.Э. Литературное чтение: программа: 1–4 классы / Э.Э. Кац. – М.: Дрофа; Астрель, 2017. – 74, [1] с.
5. Вересова, А. Как поросёнок и цыплёнок дружбу искали / А. Вересова; [художник] Е. Бабок. – СПб.: Вектор, 2016. – 48 с.: цв. ил.
6. Востоков, С. Не кормить и не дразнить! / С. Востоков; [ил. С. Востокова]. – М.: Самокат, 2011. – 72 с.: ил.
7. Гиваргизов, А.А. Как исчез директор школы / А. Гиваргизов; ил. М. Журавской. – М.: Эгмонт, 2017. – 77, [2] с.: цв. ил.
8. Дашевская, Н.С. Вилли / Н. Дашевская; ил. Е. Двоскиной. – 2-е изд., стер. – М.: КомпасГид, печ., 2016. – 110, [2] с.: ил.
9. Интернет-портал «ГодЛитературы.РФ»: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL: <https://godliterature.ru/articles/2022/07/28/rossijskaia-knizhnaia-palata-opublikovala-statistiku-za-pervoe-polugodie-2022-goda> (дата обращения 04.05.2023). – Текст: электронный.
10. Вебб, Х. Щенок Тимми, или Я иду искать! / Х. Вебб; илл. С. Вильямс; пер. с англ. Е.В. Олейниковой. – М.: Эксмо, 2017. – 137, [3] с.: ил.

5.5. ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.С. Колушкина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Успешное обучение в начальной школе лежит в основе сформированного познавательного интереса младшего школьника. Предмет «русский язык» является сложным для изучения в начальной школе и включает в себя такие разделы, как развитие речи, грамматика, орфография. Задача педагога – использовать приёмы, включающие в себя не только материал по теме урока, но и интересную информацию, способствующую положительному эмоциональному настрою к организации учебной деятельности младшего школьника. Чтобы обучение прошло эффективно и интересно, целесообразно предлагать обучающимся писать сочинения на интересующие детей темы, самостоятельно открывать знания, взаимодействовать с героями-помощниками в учебной деятельности. Самостоятельное открытие знания поможет ученикам освоить понятия теории русского языка. Герои-помощники используются на разных этапах и в процессе изучения различных тем, что делает изучение всех разделов русского языка проще и интереснее.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, приёмы обучения, младший школьник, русский язык.

Введение. Одним из условий успешного обучения младших школьников является развитие познавательного интереса в начальной школе. Познавательный интерес играет важную роль в активизации учебной деятельности детей. Информация для обучающихся на уроке становится не только познавательной, но и занимательной.

Дискуссионное понятие «интерес» рассматривается многими учёными. В психологии под интересом понимают эмоционально окрашенное побуждение к действию [1]. Например, Г.И. Щукина предполагала, что интерес является тенденцией, необходимостью человека заниматься определённой областью события, удовлетворяющей его [1]. Деятельность должна вызывать чувство заинтересованности у младшего школьника.

В педагогике понятие «познавательный интерес» характеризуют осознанным стремлением личности получить глубокие знания, познать окружающий мир [2]. И.С. Пологрудова полагает, что познавательный интерес – эмоционально окра-

шенная потребность, прошедшая стадию мотивации и придающая деятельности человека увлекательный характер [3]. В основе познавательного интереса также находится формирование личности [4]. То, что нас интересует – и есть мы.

Отметим, что познавательный интерес самопроизвольно не возникает, а формируется с начальной школы.

Возраст ребёнка в начальной школе является наиболее благоприятным для развития познавательного интереса. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) указаны общие требования к условиям овладения основной образовательной программой, а также личностные, метапредметные, и предметные качества, которые необходимо развивать у учеников для их социализации [5]. Одним из таких требований является развитие личности школьника, интереса к учению, развитие самостоятельного умения учиться. Познавательный интерес у младшего школьника возникает в процессе системно-деятельностного подхода.

Русский язык является одним из сложных предметов в начальной школе. Задача педагога – использовать приёмы, включающие в себя не только материал по теме урока, но и интересную информацию, способствующую положительному эмоциональному настрою к организации учебной деятельности младшего школьника. Отметим, что изучение предмета «Русский язык» в начальной школе состоит из трёх разделов: грамматика, орфография, развитие речи.

Материал и методы. Для развития познавательного интереса на уроках русского языка используются различные приёмы обучения (сочинение, игровые оболочки), выбор которых определяется задачами обучения. Автор выделяет наиболее эффективные приёмы, основываясь на эмпирическом опыте. Кроме того, для выведения теоретических положений автор применяет общенаучные методы, такие как анализ, синтез, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Одна из главных задач по развитию речи в начальной школе – формирование письменной речи. Именно сочинения в начальной школе служат способом реализации этой задачи. Чаще всего используются такие темы, как «Как я провёл своё лето», «Моё любимое время года», «Зимнее утро». Отметим, что тематика задания должна исходить не только из происходящих событий, но и из интересов обучающихся. Важно говорить о самих детях, об их желаниях. Данное задание можно сделать интереснее для детей и предложить им написать письмо-сочинение на одну из выбранных тем: «Письмо Деду Морозу», «**Моё** главное желание», «Если бы **я** был волшебником», «**Я** в роли учителя», «Если бы **я** мог выбрать одну суперсилу». Вторая группа подобранных тем поможет заинтересовать ребёнка в выполнении задания сильнее, чем первая, т.к. детям свойственно не только фантазировать и верить в волшебство, но и говорить о себе, о своих планах и желаниях. Цели изучения орфографии русского языка достигаются не только эффективно, но и с интересом. Рассказы детей о своём сочинении значительно ускоряют развитие речи. При этом задача педагога – грамотно и интересно сформировать темы сочинений для выполнения задания.

Освоению грамматических понятий и орфографических правил способствует самостоятельное открытие нового материала. Так, при изучении темы «Склонение имен существительных» сложность вызывают одинаковые вопросы у Именительного, Родительного и Винительного падежей. Педагогический опыт показывает, что с помощью заданий на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи дети приходят к выводу, что Винительный падеж является «воришкой», т.к. он украл у Родительного и Именительного падежей по одному вопросу. На уроке дети оживляются, данная информация помогает ребятам

в дальнейшем восприятии учебного материала. «Открытие», совершённое самостоятельно детьми, помогает не только сформировать чувство заинтересованности к учебному материалу, но и повышает эффективность изучения грамматики русского языка. Применение нестандартных приёмов изучения правил значительно повышает познавательный интерес.

Среди всех типов уроков по русскому языку особый интерес вызывают те, что построены в форме путешествия с героями-помощниками, которые вместе с ребёнком открывают новые знания. Так, например, на урок во 2 классе по теме «Звонкие и глухие согласные на конце слова» к детям приходят герои-помощники, позволяющие заинтересовать ребёнка в учебной деятельности [6]. Ю.Н. Харибутова называет данный приём «Игровые оболочки». Отметим, что раньше, в 2000–2010 гг., гостями были: Буратино из повести-сказки «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого, Волк и Заяц из советского и российского мультипликационного сериала «Ну, погоди!» В. Котёночкина, Вовчик и Левчик, «Кот в сапогах» Ш. Перро, «Винни-Пух» А.А. Милна, персонажи из сказки «Теремок» С.Я. Маршака и т.д. Сейчас среди наиболее популярных гостей можно назвать следующих персонажей: Эльза и Анна из революционного мультфильма Disney «Холодное сердце»; герои из полнометражного анимационного фильма «Рапунцель: Запутанная история»; персонажи из российского полнометражного мультипликационного фильма «Иван Царевич и Серый Волк»; герои из мультфильмов «Зверопой», «Барбоскины», «Буба», «Даша-путешественница», «Фиксики»; персонажи американского полнометражного анимационного фильма «Мадагаскар» и т.д. Так как интересы детей динамически меняются, чувство предвкушения в изучении нового материала с гостями из второй группы у детей сохранится, возрастёт интерес к предмету. Герои-помощники могут присутствовать при изучении любых тем по русскому языку, что позволяет детям легче осваивать грамматику и орфографию русского языка, а также значительно ускоряет развитие речи. Вышеупомянутые персонажи создают воодушевлённую и рабочую атмосферу в классе, что содействует стремлению к самостоятельной деятельности и, как следствие, развитию познавательного интереса.

Заключение. Развивать познавательный интерес ученика необходимо с начальной школы. Русский язык – предмет, при преподавании которого очень важно использовать различные инновационные приёмы обучения. Орфография, грамматика, развитие речи являются разделами русского языка, которые необходимо изучить в начальной школе. Соответственно, выбор различных приёмов будет зависеть от целей обучения соответствующих разделов. Так, например, для формирования красивого произношения или грамотной письменной речи будут использоваться сочинения, темы которых должны интересовать ребёнка и прежде всего касаться самих учащихся. Самостоятельное открытие знания поможет ученикам освоить грамматические понятия русского языка. Герои-помощники используются на разных этапах и в процессе изучения различных тем, что делает изучение всех разделов русского языка проще и интереснее.

Задача педагога – грамотно подобрать приём обучения так, чтобы уровень интереса к предмету у детей возрос, цели изучения раздела русского языка достигались, а организация процесса их достижения способствовала развитию познавательного интереса.

Литература

1. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

2. Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1997.
3. Пологрудова, И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого- педагогической литературе / И.С. Пологрудова // Молодой учёный. – 2012.
4. Подласый, И.В. Педагогика начальной школы. Мотивация учения / И.В. Подласый. – М., 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Новая редакция): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.12.2020 № 373.
6. Канакина, В.П. Русский язык 3 класс: учебник: в 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2019. – Ч. 1.

5.6. ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

Т.А. Успенская

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается процесс воспитания ответственного отношения к учебной деятельности у детей младшего школьного возраста, устанавливается взаимосвязь учебной и трудовой деятельности на начальном этапе обучения. Приводится анализ различных учебно-методических комплексов по русскому языку, таких как УМК «Школа России» и учебник «Русский язык для начальной школы» Никифора Алексеевича Костина. Автор приходит к выводу, что формировать ответственное отношение к учебной деятельности невозможно в отрыве от воспитания ответственности к трудовой деятельности, потому что трудовая деятельность включает в себя множество аспектов и учебную деятельность в том числе. От того, какие нравственные установки мы будем прививать детям сейчас, зависит будущее нашей страны. Возможность реализации работы по воспитанию ответственного отношения будет продолжена в рамках авторской выпускной квалификационной работы. Проект, основы которого заложены в данной статье, будет включать в себя разработку интерактивного читательского дневника, направленного на формирование ответственного отношения младшего школьника к учебной деятельности.

Ключевые слова: ответственность, ответственное отношение, младший школьник, учебная деятельность, трудовая деятельность.

Введение. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обеспечивает личностное развитие обучающихся, в том числе их готовности и ответственности выполнения своих гражданских обязанностей [1]. Но для того чтобы ребенок понимал и выполнял свои гражданские обязанности, государство, школа и родители должны обеспечить условия для формирования у ребенка духовно-нравственного и социокультурного личностного развития.

Образование человека всегда играло большую роль в профессиональном становлении личности, однако в современном мире мы можем наблюдать такую тенденцию, что уровень мотивации, заинтересованности и ответственности к учебе снижается. Так, в 2019 году центр экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС под руководством Т.Л. Клячко провёл мониторинг общего образования [2]. Тема вышеупомянутого исследования звучала так: «Интересно ли детям учиться в школе?» Участниками стали 2247 учителей и 2220 представителей домохозяйств.

Результаты поведенного мониторинга оказались неутешительными. Так, уровень мотивации и ответственности ребенка к учебе снижается с каждым годом обучения. Около половины родителей первоклассников (45,9%) отметили наличие интереса детей к учебной деятельности, а, в свою очередь, родители восьмиклассников говорят о том, что заинтересованность к учебе падает. Только 15,1% родителей заявляют о том, что их дети мотивированы к учёбе. Родители и учителя придерживаются позиции о необходимости изменения содержания учебных программ.

В двадцатом веке люди любят сравнивать советскую систему образования с российской, при этом современная система образования постоянно подвергается критике.

Для начала необходимо разобраться, что же такое ответственное отношение к учебной деятельности, что оно в себя включает и чем характеризуется. А.Н. Гузанов говорит о том, что ответственное отношение к учению необходимо рассматривать как интегративное качество личности, характеризующееся свободно выбранным, критически осмысленным стремлением к усвоению знаний, развитию умений и навыков, формированию готовности к их продуктивному использованию в профессиональной деятельности [3, с. 11]. Для сравнения двух систем образования проанализируем самые популярные УМК по русскому языку в современной России и СССР.

Авторы современных учебников по русскому языку УМК «Школа России» В.П. Канакина, В.Г. Горецкий предлагают детям работу с алгоритмами выполнения задания [4, с. 132]. Так, в учебниках представлена последовательность работы правописания гласных и согласных букв в значимых частях слова. Для начала дети должны определить затруднение, затем изменить слово, подобрать однокоренное или узнать о написании слова в орфографическом словаре. При соблюдении алгоритма ученики достигнут результата, но для правильности выполнения задания они должны проявить терпение и самостоятельность. Такой прием работы формирует у детей ответственное отношение к учебной деятельности, ведь они должны не только подобрать верный ответ, но и соблюсти все этапы работы, обосновать и проверить свой ответ, все это требует определенного уровня самоконтроля.

Также в этом УМК предложена методическая разработка – «Тетрадь учебных достижений» [5]. В тетради ребятам необходимо оценивать свои возможности до и после выполнения задания. После выполнения всех заданий ученики заполняют таблицу сравнения прогностической и ретроспективной самооценки [5, с. 9].

Материал и методы. Для анализа советской системы образования рассмотрим самый популярный учебник по русскому языку того времени – учебник русского языка для начальной школы Н.А. Костина, который во времена СССР считался опорным и образцовым. Учебник переиздавался более 10 раз; материал в нем изложен четко, ёмко и понятно. Ни одно поколение советских школьников прошло через систему обучения Костина. Основной метод данного исследования – анализ литературы, исторический анализ, компаративный метод (сравнение УМК времён СССР и РФ). Кроме того, применялись и общенаучные методы – анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты и их обсуждение. В учебники Н.А. Костина включены задания на формирование ответственности. Так, например, в учебнике для первого класса присутствуют задания на формирование ответственного отношения к родине и труду. Например, на 3 странице представлено стихотворение, которое посвящено уважению к родной стране и любви к Сталину. На страницах учебника мы видим стандартные упражнения, но в текстах говорится о девочке четырех лет, которая

помогает маме сервировать стол, несмотря на свой возраст, а также мы можем найти небольшой рассказ о детях, которые самостоятельно высаживают яблони [6]. В пособии уделяется большое внимание сельскому хозяйству, быту и труду простых рабочих людей. Например, на страницах учебников для 2 класса дети выполняют упражнение, где упоминаются колхозы, а в учебнике 1 класса ребята узнают о работе пионеров в колхозе. Таких примеров достаточное количество по всему учебнику [6; 7]. Конечно же, это связано с эпохой, в которой тогда жили люди, они прошли войну и с нуля начали строить великое государство, что не могло не отразиться в учебных пособиях, которые издавались в то время. Естественно, мы можем встретить задания на формирование ответственного отношения к учебе. Так, например, на 47 странице в учебнике для 1 класса представлен текст о школе, в котором говорится о важности обучения и взаимопомощи. Такие задания представлены в небольшом количестве.

Проведя анализ учебников разных эпох, можно прийти к выводу: каждый учебник уникален, в нем отражаются жизненные идеалы людей, принципы, история народа и особенности жизни общества. Как можно заметить, в учебно-методических комплексах задания на формирование ответственного отношения к учебе представлены в очень малом количестве, в основном авторы формируют ответственность к учебе через содержание, а не с помощью самих заданий. Мы считаем, что формировать ответственность к учебной деятельности очень важно в начальной школе: во-первых, в возрасте 7 лет у ребенка меняется ведущий вид деятельности с игры на учебу, и в этот период крайне важно настроить ребенка на новый вид деятельности. Во-вторых, развитие данного качества в начальной школе закладывает фундамент для успешного обучения ребенка в средней и старшей школе.

С другой стороны, формирование ответственности у детей к учебе неразрывно связано с формированием ответственного отношения к трудовой деятельности, что выявил анализ УМК, который представлен в работе. Качества учащегося необходимо развивать комплексно и системно, поскольку все компоненты духовно-нравственного воспитания влияют и взаимно дополняют друг друга.

Трудовое воспитание благотворно влияет на психологическое формирование личности школьника, способствует гармоничному развитию эмоциональной сферы ребенка, раскрывает его сильные черты характера и склонности, творческий потенциал младших школьников и их способности [8].

По нашему мнению, родители и учителя должны стремиться приучать детей как к умственному, так и к физическому труду. Трудовая деятельность не только развивает ребенка, но и способствует его социализации, поскольку коммуникабельные люди быстро находят общий язык с другими людьми и продуктивнее реагируют на критику со стороны.

Заключение. Таким образом, формирование ответственности – это долгосрочный и непрерывный процесс, который включает в себя множество аспектов, а также требует взаимодействия школы и семьи. Необходимо понимать, что формировать ответственное отношение к учебной деятельности невозможно в отрыве от воспитания ответственного отношения к трудовой деятельности, потому что трудовая деятельность включает в себя множество аспектов, и учебную деятельность в том числе. От того какие нравственные установки мы будем прививать детям сейчас, зависит будущее страны.

Возможность реализации работы по воспитанию ответственного отношения будет продолжена в рамках авторской выпускной квалификационной работы. Будущий проект будет включать в себя разработку интерактивного читательского

дневника, направленного на формирование ответственного отношения младшего школьника к учебной деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. <file:///C:/Users/1/Downloads/FGOS-NOO-izm-2022-07-18.pdf>
2. Клячко, Т.Л. Интересно ли учиться в школе? ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС. https://sam.ranepa.ru/news/?ELEMENT_ID=280721&utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru
3. Гузанов, А.Н. Формирование ответственного отношения к учению у курсантов военного вуза во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Гузанов. – Кострома, 2010. – 22 с.
4. Канакина, В.П. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобраз. организаций: в 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2013. – Ч. 1. – 160 с. [2] л.: ил.
5. Канакина, В.П. Литературное чтение. 2 класс. Тетрадь учебных достижений: учебник для общеобраз. организаций / В.П. Канакина. – М.: Просвещение, 2017. – 95 с.: ил.
6. Костин, Н.А. Русский язык для начальной школы. 1 класс / Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953.
7. Костин, Н.А. Русский язык для начальной школы. 2 класс / Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953.
8. Богданова, О.И. Труд как нравственная ценность. Проблемы реализации компетентностного подхода в образовании: от теории к практике: материалы науч.-практ. конф., 26 янв. 2011 г.: в 3 ч. / О.И. Богданова. – Волгоград: Колледж, 2011. – Ч. 2. – С. 31–36.

5.7. ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.В. Семенова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается проблема формирования ценностного отношения к русскому языку в начальной школе. Также выделены факторы, которые могут помешать формированию у ребенка интереса к русскому языку; предлагаются методические решения проблемы, направленные на осознание учащимися языка как средства общения, воспитание позитивно-эмоционального отношения к его изучению и развитие стремления к полноценному грамотному использованию в речевом общении. Автор приходит к выводу, что при преподавании русского языка крайне важно учитывать факторы (внутренние и внешние), которые могут помешать формированию у ребенка интереса к русскому языку и использовать на занятиях приемы и методы, способствующие решению данных проблем. На уроках русского языка и литературы необходимо избегать однотипных заданий, переходящих из урока в урок. Чаще использовать игровые и интерактивные упражнения потому, что они способствуют активизации мыслительной деятельности обучающихся, мотивации и интереса к учебе. Их можно применять как для групповой работы, так и для индивидуальной.

Ключевые слова: педагогика, ответственное отношение, ответственность, начальная школа, факторы, обучение русскому языку.

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена, в первую очередь, целями, обозначенными в примерной рабочей программе НОО по русскому языку. В числе первых: приобретение младшими школьниками первоначальных представлений о многообразии языков и культур на территории Российской Федера-

ции, о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа; понимание роли языка как основного средства общения [1]. Тем не менее в планируемых личностных результатах, обозначенных в той же программе, русский язык фигурирует только как государственная ценность и средство коммуникации, ни слова о языке в качестве духовной ценности. То есть цели были обозначены, но нет конкретизации относительно планируемого результата. Оттого вопрос актуальности данной темы становится еще более весомым.

Язык есть связанная исторической и культурной преемственностью система членораздельных словесных высказываний [2]. Поэтому обучение русскому языку в начальной школе должно способствовать формированию ответственного отношения к родному языку у младших школьников.

Чтобы понять, в чем заключается суть ответственного отношения к русскому языку, для начала следует дать определение понятию «ответственность». Ответственность – это обязанность, необходимость давать отчет в своих действиях, поступках и т.п. и отвечать за их возможные последствия, за результат чего-либо [3]. В свою очередь, ответственное отношение к русскому языку – уважение к нормам и правилам языка, стремление говорить и писать грамотно, четко и выразительно, интерес к изучению языка как системы и как средства выражения мысли и чувств, любовь к русской словесности и литературе, осознание ценности и богатства русского языка.

В начальной школе сформировать представление об ответственном отношении очень важно. Это способствует развитию навыков самоконтроля и самоуправления. Кроме того, это помогает понять ученикам, какую они несут ответственность за свои поступки, и быть готовыми принять последствия этих поступков.

Материал и методы. Факторы, влияющие на развитие ответственного отношения к русскому языку в начальной школе, могут быть различными. Нами была применена классификация причин неуспеваемости М.В. Акимовой и В.Т. Козловой, и на ее основе мы сформировали наиболее актуальные группы факторов. Кроме того, при изучении материала исследования нами применялись общенаучные методы, такие как анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия.

Результаты и их обсуждение. К наиболее актуальным факторам мы можем отнести:

1. Внутренние факторы, влияющие на формирование ответственного отношения к русскому языку. К этой группе относятся: недостатки развития психических процессов (главным образом мыслительной сферы ребенка); неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности; мотивационная сфера личности обучающегося.

Недостатки развития психических процессов у учащихся могут проявляться в искажении смысла слов, фраз, неумении выделить наиболее важные моменты из текста и т.д. Работа с этими учащимися должна проводиться персонально.

Неадекватный учет индивидуально-типологических особенностей связан с трудностями, вызванными особенностями характера, темперамента ученика и организацией его нервной системы [4].

Мотивы обучения – направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [5].

2. Внешние факторы, влияющие на формирование ответственного отношения к русскому языку. К этой категории относится несформированность приемов учебной деятельности – это неправильный подход педагога к обучению детей.

Приемы, используемые на уроках, должны быть эффективны и корректны, подбираться с учетом темы и возможностей учащихся [3].

Многие из этих трудностей можно избежать, если учитель будет использовать разнообразные методы и приемы обучения, способствующие развитию коммуникативной компетенции, орфографической зоркости, речевого творчества и культуры речи учеников. Среди них можно выделить:

- Активизация устной речи учащихся на уроках русского языка через диалоги, монологи, беседы, игры, групповые и индивидуальные проекты. Важно научить детей уметь выражать свои мысли, чувства, мнения по разным темам, а также слушать и понимать собеседника, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения, соблюдать правила речевого этикета. В качестве примера задания может выступить упражнение из рабочей тетради «Занимательный русский язык» Л.В. Мищенко:

Верни «заблудшим» пословицам их первоначальное значение:

- Не скучен день до вечера, коли стихотворение выучить надо.
- Не стыдно не знать, стыдно подсказки слушать.
- Друзья познаются во время контрольной... [6]

Подобные задания, содержащие в себе шутку, помогут внести разнообразие в урок и активизировать внимание детей, к тому же с их помощью будет легче запомнить речевые клише, фразеологизмы, пословицы и поговорки.

- Формирование интереса к чтению художественных произведений разных жанров и стилей. Чтение должно быть не только звуковым или буквенным, но и смысловым. Педагог должен научить детей понимать содержание текста, его основную мысль и идею, анализировать характеры героев, учиться воспринимать изобразительно-выразительные средства языка, воссоздавать в воображении картины из жизни, изображенные автором, устанавливать причинно-следственные связи. Также важно развивать эмоциональное отношение к прочитанному, способность сопереживать героям, оценивать их поступки с позиции морали.

В качестве формы работы с характеристиками персонажей можно использовать следующее игровое задание:

Покажите ученикам картинку персонажа из литературного произведения. За пару минут ученики должны написать как можно больше прилагательных, которые характеризуют персонажа. Затем каждый ученик читает свои прилагательные классу, аргументируя их. Тот, кто написал и аргументировал наибольшее количество прилагательных, – победитель.

- Развитие письменной речи учащихся с помощью различных видов письменных работ: сочинение, диктант, письмо по памяти и др.

После изучения признаков сказки и ее видов (бытовая, волшебная, о животных) можно дать детям задание самостоятельно или в парах сочинить сказку. Это не только актуализирует знания детей по данной теме, но способствует развитию творческого потенциала.

Не стоит забывать и о создании благоприятной обстановки в классе. Даже если обучающийся успешно справляется с заданиями на уроках русского языка и литературного чтения, учитель применяет различные действенные методы в своей работе, без благоприятной для обучения обстановки прогресс ученика может замедлиться, а мотивация снизится.

Подводя итог, следует еще раз отметить, что чтение литературных произведений помогает формировать ответственное отношение к русскому языку. Через чтение дети учатся анализировать, выделять главное и сочинять свои собственные тексты. Кроме того, чтение помогает развивать коммуникативные навыки, то

есть работать с самой структурой языка, черпая новые слова, грамматические конструкции и др. Поэтому важно проводить активную работу по формированию ответственного отношения к русскому языку и на уроках литературного чтения.

Так же следует учитывать факторы (внутренние и внешние), которые могут помешать развитию у ребенка интереса к русскому языку и использовать на занятиях приемы и методы, способствующие решению данных проблем. На уроках русского языка и литературы необходимо избегать однотипных заданий, переходящих из урока в урок. Чаще использовать игровые и интерактивные упражнения потому, как они способствуют активизации мыслительной деятельности обучающихся, формируют мотивацию и интерес к учебе. Их можно применять как для групповой работы, так и для индивидуальной.

Заключение. Развитие коммуникативной компетенции, орфографической зоркости, речевого творчества и культуры речи учеников, с применением эффективных методов и средств работы будут способствовать формированию у детей интереса к русскому языку. В дальнейшем это повлияет на ответственное отношение к языку.

Литература

1. Примерная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение на родном (русском) языке (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. – Москва, 2021 – URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literaturnoe_chtenie_na_rodnom_russkom_yazike_.htm?ysclid=lc80j12gd750020628 (дата обращения: 20.03.2023).
2. Волков, А.А. Курс русской риторики / А.А. Волков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русская панорама, 2013. – 416 с.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
4. Педагогическая психология: учеб. пособие для среднего профессионального образования / В.А. Гуружапов [и др.]; под ред. В.А. Гуружапова. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 493 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/518238/p.225> (дата обращения: 20.03.2023)
5. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Пед. о-во России, 2001.
6. Мищенко, Л.В. Занимательный русский язык: Задания по развитию познавательных способностей (6–7 лет): метод. пособие, 1 класс / Л.В. Мищенко. – М.: Изд-во РОСТ. – 207 с.

5.8. УЧЕБНЫЙ КУРС «СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА СЕМЬИ И ДЕТСТВА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕР

Н.Ю. Андрущенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Реферат. Рассмотрена роль учебной дисциплины «Социально-правовая защита семьи и детства» в подготовке будущих специалистов в области социальной педагогики и социальной работе. Охарактеризованы компетенции (знания, умения, навыки), которыми должны овладеть студенты. Представлен пример структурирования учебного материала для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: учебный курс, компетентностный подход, социально-правовая защита семьи и детства.

Учебный курс «Социально-правовая защита семьи и детства» занимает важное место в профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов по социальной работе.

В соответствии с Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы высшее образование направлено на его совершенствование в соответствии с требованиями национального рынка труда и мировыми тенденциями экономического и научно-технического развития [1]. Поэтому учебный процесс осуществляется в рамках компетентностного подхода и имеет целью формирование системы научных взглядов на специфику деятельности в области социально-правовой защиты семьи и детства, а также практическую подготовку в данной сфере.

На лекционных и семинарских занятиях студенты анализируют и обобщают отечественный и зарубежный опыт социально-правовой защиты семьи и детства; рассматривают теоретико-методологические основы феномена детства; изучают правовые и организационные аспекты охраны семьи и детства.

Цель статьи – показать обучающую и воспитательную роль учебного курса «Социально-правовая защита семьи и детства» в подготовке будущих социальных педагогов и специалистов по социальной работе.

Материал и методы. Использованы теоретические методы исследования – анализ, сравнение, обобщение, систематизация. Материалом послужили учебно-программная документация (методические рекомендации, учебная программа по курсу) и нормативно-правовые документы (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы). В ходе исследования мы опирались на работы педагогов А.В. Макарова, А.Ф. Оськина [3;4;6].

Результаты и их обсуждение. В результате изучения дисциплины студент должен *знать*:

- опыт работы в области социально-правовой защиты материнства и детства в Беларуси, за рубежом;
- различные трактовки понятия «детство»;
- основные направления государственной политики Республики Беларусь в области охраны и защиты семьи и детства;
- формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей;
- роль и функции социального педагога в процессе социально-правовой защиты детей;
- основы планирования работы с детьми, нуждающимися в государственной защите.

А также *уметь*:

- организовывать работу по социально-правовой защите ребенка в соответствии с основными направлениями государственной семейной политики;
- определять цель, задачи и содержание социально-педагогической деятельности по профилактике нарушения прав детей и подростков;
- разрабатывать и осуществлять социальное сопровождение ребенка в трудной жизненной ситуации;
- осуществлять планирование работы по охране прав ребенка;
- определять формы и методы работы с детьми, лишенными родительской опеки.

Владеть:

- научной и практической информацией в области социально-правовой защиты детства;

- методами работы с нормативно-правовыми документами, касающимися защиты детства;
- навыками организации и реализации мероприятий по защите прав ребенка и интересов семьи;
- методами профилактики социального сиротства, отклоняющегося поведения, социальной дезадаптации детей и подростков;
- методами социального сопровождения ребенка в трудной жизненной ситуации.

Учебный курс представлен двумя модулями. Каждый модуль включает в себя лекции, семинарские занятия, задания для самостоятельной работы, контрольные вопросы. В первом модуле анализируется социальная защита детства в Беларуси и России; охрана и защита детства за рубежом; феномен детства в современной науке.

Во втором модуле рассматриваются социально-правовые аспекты защиты прав несовершеннолетних; детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей, находящихся в социально опасном положении.

Семинарские занятия представлены вопросами для обсуждения и творческими, практическими заданиями.

Большое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов. Им предлагаются задания, которые рассчитаны на различный уровень знаний.

Покажем пример структурирования материала для самостоятельной работы студентов.

Примерная тематика и задания УСП

Тема: Социальная защита детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Вопросы:

1. Понятия «дети-сироты», «дети, оставшиеся без попечения родителей».
2. Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
3. Нормативно-правовое обеспечение защиты и поддержки детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей.
4. Постинтернатная адаптация детей-сирот (основные сферы, этапы, уровни, формы, критерии).

Задания:

1 Уровень

- ✓ Составить глоссарий по теме.
- ✓ Составить библиографию статей по теме.
- ✓ Составить конспект по теме: «Основные нормативно-правовые документы Республики Беларусь в области социальной защиты и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 4–5.

2 Уровень

- ✓ Подготовить сообщение с мультимедийной презентацией на тему: «Постинтернатная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

- ✓ Составить опрос по теме с указанием вопросов для обсуждения и кратким обзором основных положений темы.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 6–7.

3 Уровень

✓ Разработать программу экономической грамотности по следующей схеме: цель, задачи, этапы, направления, формы, критерии.

✓ Решить ситуационные задачи:

• Медсестра городской поликлиники Прохорова А. воспитывает троих детей в возрасте до 16 лет, один из которых находится под ее попечением. Имеет ли право Прохорова А. на свободный от работы день? Какие документы для этого необходимы?

• Подросток (15 лет) имеет статус ребенка, оставшегося без попечения родителей. Он хочет найти работу на время летних каникул, но не знает, оформят ли с ним трудовой договор и, если оформят, то на каких условиях. Дайте подростку консультацию.

• Артемьева Н. хочет оформить попечительство над своим племянником Александровым М., которому 16 лет. Имеет ли право Артемьева Н. оформить попечительство? Охарактеризуйте процесс установления попечительства.

• Петрова С. обратилась к специалисту с просьбой проконсультировать ее по вопросу усыновления ребенка. Дайте консультацию.

• Демидова К. хочет оформить опеку над своим племянником Демидовым М., которому 13 лет. Имеет ли право Демидова К. оформить опеку? Охарактеризуйте процесс установления опеки.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 8–10.

Тема: Правовая защита (трудовое, уголовное законодательство) несовершеннолетних и женщин

Вопросы:

1. Регулирование труда несовершеннолетних и женщин.

2. Уголовное преследование несовершеннолетних и женщин.

Задания:

1 Уровень

✓ Составить глоссарий по теме.

✓ Составить библиографию статей по теме.

✓ Составить конспект по теме: «Гарантии несовершеннолетним в области труда».

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 4–5.

2 Уровень

✓ Составить опрос по теме с указанием вопросов для обсуждения и кратким обзором основных положений темы.

✓ Составить план социально-педагогической работы по профилактике нарушения прав несовершеннолетних (цель, задачи, содержание, формы, срок исполнения).

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 6–7.

3 Уровень

✓ Разработать модель работы с детьми, находящимися в социально-опасном положении, по следующей схеме: цель, задачи, этапы и формы работы, сроки исполнения.

✓ Решить ситуационные задачи:

• Ученик Иванов А. (16 лет) обратился к социальному педагогу с вопросом, имеет ли он право изменить свою фамилию и куда необходимо обратиться? Проконсультируйте подростка, опираясь на Кодекс Республики Беларусь о браке и семье.

- Дайте консультацию семье Петровых, которая желает открыть детский дом семейного типа, охарактеризовав процедуру создания данного учреждения.

- Приемные родители Михалковы хотят дать приемному сыну свою фамилию. Правомерны ли действия приемных родителей? Разъясните приемным родителям их права и обязанности.

- Бабурина Л. находится в отпуске по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет. В силу семейных обстоятельств Бабурина Л. приняла решение оформить отпуск по уходу за ребенком на мужа. В просьбе ей было отказано. Правомерен ли отказ? Проконсультируйте, как поступить Бабуриной Т.

- Наниматель отказал в заключении трудового договора работнице, обосновав это тем, что женщина беременна и после рождения ребенка будет часто брать больничный лист. Правомерен ли отказ нанимателя? Проконсультируйте работницу, какие гарантии предоставляет государство при заключении и прекращении трудового договора беременным женщинам и женщинам, имеющим детей.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 8–10.

Следует отметить, что учебный курс имеет целью не только обучение, но и воспитание будущих специалистов. Изучение данной дисциплины направлено на формирование у студентов уважения к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, а также бережного отношения к историко-культурному наследию и традициям белорусского народа; самоопределение, социализацию и самореализацию личности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [2].

Заключение. В рамках практико-ориентированного обучения учебный курс «Социально-правовая защита семьи и детства» играет важную обучающую и воспитательную роль. Лекционные занятия чередуются с практическими. С целью активизации познавательной деятельности студентам предполагаются задания для самостоятельной работы по определенным темам учебной дисциплины.

Литература

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100057>. – Дата доступа: 27.05.2023.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сентября 2022 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
3. Макаров, А.В. Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт: учеб. пособие / А.В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2019. – 252 с.
4. Макаров, А.В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А.В. Макаров // Высш. школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.
5. Методические рекомендации по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nihe.by/images/norm-c/norm-doc/nd_metodicheskie-rekomendatsii-po-proektirovaniyu-novykh-ostandartov-i-uch-planov-pokolenie-3.pdf – Дата доступа: 20.05.2023.
6. Оськин, А.Ф. Информационно-образовательная среда поддержки самостоятельной работы студентов / А.Ф. Оськин. – Минск: РИВШ, 2013. – 65 с.

5.9. АКТИВАЦИИ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

М.В. Киктенко

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Развитие самостоятельности студентов является важным условием результативной учебной и профессиональной деятельности. Вместе с тем в молодежной среде наблюдаются нарастающая тенденция инфантилизации, широкое распространение академической прокрастинации, снижение уровня развития волевых качеств и общей самостоятельности студентов и школьников, отмечается формальное отношение обучающихся к учебной деятельности, личному и профессиональному саморазвитию.

В статье рассматривается опыт активации процесса саморазвития студентов с помощью специально спроектированной в ходе цифрового курса «Развитие воли и самоорганизации» развивающей деятельности по выполнению «явно желаемого нового полезного дела, которое все откладывается и откладывается». Важным компонентом курса является цифровое приложение «Развитие воли», обеспечивающее эффективное целеполагание, планирование и самоанализ развивающей деятельности студентов.

Приводятся первые результаты экспериментального проведения данного курса в Новгородском университете имени Ярослава Мудрого (2022), демонстрирующие развивающий эффект курса и подтверждающие справедливость выдвинутых авторами гипотетических предположений, а также эффективность предлагаемых ими технологий и методов развития самостоятельности студентов в условиях цифровизации образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: самостоятельность, воля, мотив, самоорганизация, саморазвитие, студенты, развивающее мобильное приложение, цифровые инструменты воспитания и развития, инфантилизация, прокрастинация.

Введение. Задача поиска эффективных способов воспитания самостоятельных и деятельных молодых людей является актуальной с 60-х годов прошлого века. При этом все более необходимой для человека, общества и государства становится подготовка молодых специалистов, способных инициативно осваивать новые виды профессиональной и общественно значимой деятельности, осуществлять саморазвитие в условиях быстрых кардинальных преобразований общества.

Вместе с тем учеными отмечается ряд негативных тенденций, которые сдерживают становление самостоятельности молодых людей. По мнению ряда исследователей, со второй половины XX века в мире наблюдается тенденция к нарастанию инфантилизации современного общества [1; 2]. Авторы отмечают формальное отношение обучающихся к учебной деятельности, личностному и профессиональному саморазвитию [3–5]. Наблюдается негативное влияние цифровой среды на формирование сознания, мотивационной сферы и на развитие качеств, необходимых для самостоятельной жизни молодых людей [6–8].

Общепризнанным является широкое распространение феномена прокрастинации, проявляющейся у студентов и школьников, прежде всего в форме академической прокрастинации и являющейся следствием недостаточного формирования у современных детей и взрослых воли и самостоятельности. В ситуации, когда человек сознает и даже хочет выполнить нужное ему дело, но желание отложить это дело пересиливает сознательное намерение, правомерно полагать, что ему не хватает воли, способности сознательно действовать вопреки отвлекающим желаниям и настроениям [9].

Также важно отметить и то, что за последние 20–25 лет, с началом стремительного распространения мобильных телефонов и с появлением мобильного интернета (в РФ возможность подключения мобильных телефонов к интернету появляется в 2001 году) в жизни детей и взрослых возник новый мощный фактор, затрудняющий становление самостоятельности, – виртуальные игры. Эти игры стали доступны круглосуточно и в любом месте, что привело к усилению сферы развлечений в жизни школьников и студентов и негативным образом повлияло на систему их мотивов. Полагаем, что помочь нейтрализовать это негативное влияние может комплекс воспитательно-развивающих инструментов, действующий явно и повсеместно, охватывая всех школьников и студентов.

В психолого-педагогической практике встречаются разные подходы к организации специальных воспитательно-развивающих форм работы и учебных курсов. Многие из них реализуются в факультативном, внеучебном формате (что, на наш взгляд, не позволяет оказать развивающую помощь тем, кто сам еще не осмыслил значимость саморазвития). В качестве примеров актуализации таких подходов можно привести работу по саморазвитию обучающихся в рамках учебного самоуправления [10], учреждений дополнительного образования [11], творческих объединений [12], дополнительных курсов и программ [13].

Факультативные развивающие курсы, которые педагоги и психологи создают для усиления воспитательной и учебной деятельности, охватывают лишь часть обучающихся. Причем как раз тех, кто может проявить инициативу и принять участие в таких курсах. В то же время наиболее «проблемный» контингент обучающихся, отличающийся низкой самостоятельностью, так и остается вне поля активной развивающей и воспитывающей помощи. Поэтому возникает потребность в создании педагогических условий для проведения эффективных курсов развития личности в рамках учебных планов школ и вузов, то есть в форме обязательных развивающих курсов для всех категорий обучающихся. Отметим, что примеры таких подходов к воспитанию, реализуемых в рамках учебного процесса, уже имеются и заслуживают специального исследования [14–15].

Опыт разработки цифрового развивающего курса, нацеленного на укрепление самостоятельности студентов, а также педагогические условия его проведения в рамках учебного процесса для первокурсников в Новгородском университете (НовГУ) приводятся в данной статье.

Цель исследования – обобщить на теоретическом уровне результаты апробации цифрового курса «Развитие воли и самоорганизации», направленного на развитие самостоятельности студентов.

Гипотеза. Активация процесса саморазвития студентов первого курса будет результативной, если:

- в университете будет организована специальная развивающая деятельность с использованием цифровых инструментов, организована консультативная поддержка процесса саморазвития студентов со стороны наставников-сверстников, сформированы мотивы к саморазвитию и продуктивному самоизменению.

Материал и методы. В исследовании использовались общенаучные методы – обобщение и анализ, а также эмпирические методы: опрос, анкетирование, самоотчеты студента, дневниковые записи студента.

Результаты и их обсуждение. Для решения задачи укрепления самостоятельности студентов был разработан цифровой курс «Развитие воли и самоорганизации», включающий в себя специально спроектированную развивающую деятельность и мобильное приложение «Развитие воли», помогающее студентам эф-

фективно выполнять важные дела. Привлекательный интерфейс приложения должен был содействовать усилению мотива студентов к его использованию в целях саморазвития. Важно и то, что инструмент развития был «всегда с собой» – в телефоне пользователя.

Курс создавался так, чтобы его можно было встроить в учебный план вуза. Данный курс включал три недели развивающей деятельности, 10 часов аудиторной и 12 часов самостоятельной внеаудиторной работы. Плановая аудиторная работа включала организационное занятие, три еженедельные групповые «рабочие встречи» для обсуждения хода работы, возникающих трудностей и вариантов их решения, а также проведение итоговой аттестации.

В качестве основных задач курса рассматривались: освоение студентами навыков самоорганизации (планирования и регулярного учета результатов выполнения дел), укрепление силы воли, получение успешного опыта выполнения дел в ситуациях, в которых ранее эти дела откладывались, активация мотива к развитию себя. Данный курс является стартовым (начальным) в процессе становления полной («зрелой») самостоятельности студентов. На организационном занятии студентам давалась информация о том, что после завершения курса желающие получают возможность участвовать в работе факультативных групп саморазвития. Для этого будут созданы необходимые условия: выделено помещение для проведения групповых встреч, организованы консультации по особенностям процесса саморазвития, предоставлена возможность вступить в сообщество саморазвития университета, пройти обучение и стать ведущим (наставником) групп саморазвития.

Предполагалось, что за три недели развивающей работы большинство студентов смогут повысить мотив к развитию себя и продолжить свое саморазвитие, что будет способствовать дальнейшему развитию инициативной, целенаправленной продуктивной самостоятельности студентов.

Развивающая деятельность строилась на «знакомой всем» ситуации откладывания дел: время от времени откладываются явно желаемые, нужные студентам новые полезные дела, например: сбросить вес, прибавить физическую силу, научиться свободно общаться и др. Практика применения курса показала: дела, которые «явно хочется наладить, выполнить, освоить, но они все откладываются и откладываются» есть у всех студентов. Решение проблемы откладывания дел непосредственно затрагивает проработку задач укрепления воли, навыков планирования, освоения способов изменения себя и управления эмоциональной сферой. По этим основаниям содержанием специально спроектированной развивающей деятельности и выступает «явно желаемое новое полезное дело, которое все откладывается и откладывается».

Под развивающей деятельностью мы понимаем процесс, в рамках которого человек закономерным образом целенаправленно укрепляет, преобразует или развивает определенные личностные качества. Например, тренирует волю, уверенность в себе, укрепляет эмоциональную устойчивость и др. Развивающий характер деятельности во многом задается предметом этой деятельности, то есть, самим делом, которое выполняется в процессе реализации такой деятельности.

В этой связи в качестве развивающего мы рассматриваем дело, которое выступает предметом деятельности человека и тем самым задаёт ей развивающий характер: побуждает человека прилагать сознательные усилия, чтобы делать дело, несмотря на возникающие трудности, и стараться организованно, по плану выполнять его.

Условие «полезности, пользы» такого дела непосредственно связано с присутствием в работе понимания, осознания важности, нужности дела как такового для укрепления тех или иных качеств человека. Четкое понимание студентом пользы и важности дела укрепляет смысловой мотив к эффективной работе в развивающем курсе.

Именно такое дело и предлагалось студентам свободно подобрать для начального этапа процесса саморазвития. Тем самым сразу решались две ключевые задачи: формирование у студентов действенного мотива к развивающей работе; побуждение студентов «регулярно, часто и мотивированно» практиковать действия, важные для продуктивной самостоятельной жизни. Для этого обучающиеся должны были: правильно ставить задачу для работы (в мобильном приложении нужно было указывать объем дела и цель дела); составлять план на предстоящую неделю; регулярно, в день выполнения дела, детально отмечать, что удалось и что не удалось сделать (мобильное приложение регламентирует график выполнения задачи, при этом важно отметить, что результаты выполненной работы можно вносить только в день выполнения планового дела). Работая с приложением, студенты должны были отмечать, что им мешало приступить к делу, осознать и описать в деталях ситуации откладываний, адекватно действовать в ситуациях, когда появляется желание отложить дело.

Важными дидактическими средствами развивающего характера были специально разработанные видеоматериалы психологического содержания, которые направлялись в мобильные телефоны участников в определенные моменты курса: «Ключ к развитию», «Что делать, когда не хочу делать дело?», «Почему откладываются дела?» и «Верное завершение дел». Важную роль в реализации развивающего курса играли студенты-ведущие (наставники). Они провели четыре плановых занятия, помогающие освоить правила работы, обмениваться опытом решения возникающих трудностей, искать варианты действий по выполнению плановых дел в ситуациях, когда этому мешают отвлекающие желания. Данная работа была завершена итоговой аттестацией.

В качестве ведущих (наставников) выступали специально подготовленные для такой работы студенты, которые сами успешно прошли данный курс и ощутили удовлетворение от того, что им удалось устранить зависимость от желания отложить дело, удалось стать сильнее и испытать стремление помочь другим студентам получить такой же позитивный опыт.

Обсуждение итогов курса с его участниками подтвердило гипотетическое предположение о том, что сверстники-ведущие усиливают мотив к работе, поскольку являются образцы результативности саморазвития и своим примером укрепляют уверенность студентов в том, что самоизменение реально и доступно.

Данный цифровой курс был проведен для студентов первого курса НовГУ осенью 2022 года. Общее количество студентов, которые должны были пройти курс, – 856 человек. Зарегистрировалось для прохождения курса – 746 человек, успешно завершили курс – 604. Не приступили к курсу, даже не зарегистрировались – 110 (13%), начали, но прервали, не дойдя за завершения – 142 (19%).

Мобильное приложение показывает пользователям итоги работы (по успешности выполнения планового дела): отлично прошли курс 11%, хорошо – 49% и слабо – 40% студентов, которые начали и завершили курс.

Анализ самоотчетов студентов позволил выделить три типа ответов, раскрывающих важные результаты развивающего курса.

Первый тип ответов подтверждал факт получения участниками успешного опыта выполнения дел, которые ранее вызывали затруднения (откладывались) – 92%. В качестве примера приведем цитаты из самоотчета:

- «В данном курсе я научился выполнять свою поставленную цель (задачу). Полезно было то, что я выработал привычку делать это дело в течение 2–2,5 недель, и мне это очень нравится».

- «Сейчас я чувствую себя более уверенно, чем до курса, так как я знаю, на что способен мой организм и мой психологический настрой, я знаю, что смогу с легкостью достичь любой цели. Я стала более организованной, научилась грамотно распределять своё время и планировать свои ежедневные действия».

- К этому же типу ответов можно отнести и цитаты благодарности за курс: «Я хочу поблагодарить организаторов этого курса, потому что это невероятно интересно, а главное, полезно. Действительно теперь хочется делать намного больше и менять свою жизнь к лучшему. Большое спасибо за предоставленную возможность».

Второй тип ответов отражал факт укрепления воли и организованности – 81%. В качестве примера приведем цитаты из самоотчета: «Моя организованность повысилась. Я староста и постоянно ловила себя на мысли, что огромное количество мелких заданий-пятиминуток вылетают из головы и растягиваются на неделю. Сейчас такое со мной происходит гораздо реже. Курс помог упорядочить, разложить по полочкам всё, что творилось в моей голове».

Студенты также отмечают динамику укрепления силы воли на начальном и завершающем этапах курса: «Если сравнивать силу воли с начала курса и после его завершения, то она поднялась с 30 до 80%».

Третий тип фиксирует желание студентов продолжать саморазвитие (77%): «Появилось больше мотивации развиваться в различных направлениях. Я снова начала заниматься тем, что давно забросила».

Интересна и цитата, касающаяся ведущих: «... сразу порадовало то, что помимо нас этот курс проходят организаторы, так что мы были на одной волне».

Мы учитывали тот факт, что ответы студентов носили эмоционально окрашенный субъективный характер. В качестве объективных показателей результативности развивающего курса мы рассматриваем следующие факты. После завершения курса:

- в университетское сообщество студенческого саморазвития вошли и начали в нем действовать 113 студентов (19% из тех, что успешно прошли курс);

- изъявили желание пройти подготовку для ведения групп саморазвития 54 студента. Отметим, что к моменту написания данной статьи уже завершили эту подготовку или находятся в ее процессе 26 человек;

- на данный момент в университете действуют две факультативные постоянные группы саморазвития.

Приведённые выше данные позволяют сделать общий вывод о том, что развивающий курс помогает в решении задачи активации процесса саморазвития студентов. Большинство участников получили успешный опыт действий по выполнению дела в ситуациях, в которых ранее оно откладывалось. У студентов, в целом, укрепился мотив к саморазвитию – почти каждый пятый первокурсник из числа успешно прошедших курс вошел в университетское сообщество саморазвития. Это сообщество действует, само строит свои планы, определяет направления активностей, проводит мероприятия, ведет свой чат и группы свободного постоянного саморазвития, к которым могут присоединиться любые желающие.

Полагаем, что экспериментальное проведение данного курса в НовГУ показало правильность основных педагогических условий его эффективного проведения: цифровую форму организации работы в курсе (мобильное приложение), длительность, участие студентов-ведущих, экспериментальное включение курса в учебный план вуза в рамках учебной дисциплины «Психология».

Заключение. Полученные результаты исследования в целом подтверждают успешность экспериментального цифрового курса «Развитие воли и самоорганизации» с применением мобильного приложения «Развитие воли». При этом требуется учитывать, что сам курс длился всего три недели и его развивающие результаты являются начальными и нестойкими. За такое короткое время невозможно сформировать новые личностные качества. Данный курс разработан как стартовый, начальный и для дальнейшего укрепления мотива первокурсников к саморазвитию важно создавать в вузах специальные развивающие условия. Решение данной задачи авторы исследования видят в формировании студенческого сообщества, которое будет поддерживать создание и работу студенческих групп саморазвития. Формы такой помощи и их результативность станут предметом нашего дальнейшего исследования.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что выдвинутые нами гипотетические положения в целом подтвердились. Большинство студентов (более 90%) отметили факт получения успешного опыта выполнения дел, которые ранее вызывали затруднения (откладывались). У студентов стал проявляться действенный мотив к саморазвитию: часть участников, успешно прошедших курс, вошли в состав студенческого сообщества саморазвития и начали инициативную работу по самоизменению и помощи в этом другим студентам.

Полагаем, что эти результаты обусловлены организационно-педагогическими условиями, созданными для развития самостоятельности студентов. К ним мы относим: включение цифрового курса «Развитие воли и самоорганизации» в учебный план вуза, обеспечение свободного выбора студентами развивающего дела, наличие наставника-сверстника (ведущего), который готов оказать консультативную поддержку и помощь в осуществлении развивающей деятельности.

Литература

1. Ардельянова, Я.А. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я.А. Ардельянова, Б.Ш. Саидов // Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 4. – С. 32–36.
2. Пузанова, Ж.В. Инфантилизация молодежи: методологический подход к измерению / Ж.В. Пузанова, Т.И. Ларина, А.Г. Тертышникова // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Социология. – 2021. – Т. 21, № 3. – С. 444–456.
3. Галаль Абдо Саид Салем, Структура профессиональной мотивации у студентов педагогических университетов: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Галаль Абдо Саид Салем. – СПб., 2001. – 174 с.
4. Дельгас, И.А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Дельгас. – Пермь, 2007. – 28 с.
5. Юракова, М.В. Мотивация в процессе обучения математике / М.В. Юракова // Вестн. БГУ. – 2011. – № 1. – С. 340–346.
6. Бачиева, Э.Ю. Моделирование процесса формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде / Э.Ю. Бачиева, З.Н. Алибекова // МНКО. – 2016. – № 5. – С. 172–174.
7. Карпова, Е.Е. Снижение негативного влияния цифровой среды на обучение в начальной школе / Е.Е. Карпова // КПЖ. – 2020. – № 3. – С. 135–140.
8. Коновалов, А.А. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье / А.А. Коновалов, Е.Д. Божкова // Медицинский альманах. – 2021. – № 1. – С. 6–15.

9. Микляева, А.В. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования / А.В. Микляева, Д.С. Реброва, А.С. Савинская // Изв. Иркутск. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2017. – № 19. – С. 59–66.

10. Панков, А.А. Социально-культурные условия саморазвития личности старшеклассника в деятельности ученического самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / А.А. Панков. – Тамбов, 2015. – 25 с.

11. Медведева, О.П. Педагогические условия творческого саморазвития личности учащегося в учреждении дополнительного образования (на материале деятельности дизайн-студии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.П. Медведева. – Ростов н/Д., 2003. – 200 с.

12. Васильева, Р.С. Педагогические условия саморазвития учащихся в школьных творческих объединениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.С. Васильева. – Якутск, 2010. – 201 с.

13. Иванова, И.В. Сопровождение саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО: учеб.-метод. пособие с приложением на электронном носителе / И.В. Иванова, Н.Г. Иванов. – Калуга: Калуж. гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2015. – 257 с.

14. Веретенников, В.П. Саморазвитие личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Веретенников. – Волгоград, 2003. – 16 с.

15. Денисова, О.В. Профессиональное саморазвитие будущего техника в проектном обучении в малой группе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / О.В. Денисова. – Оренбург, 2016. – 22 с.

5.10. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. Попов

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Автор рассматривает рефлексивную компетенцию как одну из целей среднего профессионального образования. Проводится анализ педагогических и психологических научных работ, связанных с феноменом рефлексии. Определяются компоненты рефлексивной компетенции и описывается их сущность. На основе описанных компонентов выявляются основные этапы, через которые должен пройти студент, обучающийся в образовательной организации среднего профессионального образования, для формирования у него рефлексивной компетенции. Описывается необходимость для студентов пройти через четыре таких этапа: получение знаний о рефлексии, формирование ценностного отношения, формирования мотивации и стремления, выработка привычки к постоянному применению рефлексии в проблемных ситуациях. Автор делает вывод о необходимости формирования рефлексивной компетенции и определяет направления научного поиска в данной области.

Ключевые слова: рефлексивная компетенция, среднее профессиональное образование, рефлексия.

Введение. В контексте использования компетентностного подхода в профессиональном образовании важное значение принимает не просто информация, полученная учеником, но и освоенные им способы действия в различных профессиональных ситуациях. Результаты обучения становятся комплексными.

Целью данной статьи является рассмотрение формирования рефлексивной компетенции в качестве цели среднего профессионального образования.

Профессиональное образование ставит перед собой целью формирование компетенций у будущих специалистов. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образо-

вания выделяются общие и профессиональные компетенции. Также стандарт описывает виды деятельности, которые должен освоить выпускник учреждения среднего профессионального образования. Так, например, федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО требует, чтобы выпускники обладали такими общими компетенциями, как ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам, ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности, ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях [1]. Для овладения данными компетенциями у студента должна быть сформирована способность к анализу результатов своей работы. Сущность данного анализа заключается в оценке полученных результатов по определенным критериям и сравнение его с идеальным представлением результата. Сравнение осуществляется с целью найти различия и скорректировать полученный результат или же само представление об идеальном результате. Подобный анализ позволяет осмыслить и усвоить опыт профессиональной деятельности как на производстве, так и в рамках практической подготовки обучающихся.

Материал и методы. В ходе исследования используются общенаучные теоретические методы исследования: анализ, синтез, сравнение. В качестве материалов для изучения выступают научные работы по обозначенной теме в области психологии и педагогики.

Результаты и их обсуждение. О.Д. Дьячкин одной из целей профессионального образования выделяет формирование у студента «образа профессии» как отражения его компетентности [2]. Под «образом профессии» автор понимает отражение наиболее значимого содержания профессии. Одно из значимых условий формирования «образа профессии» – необходимость формирования у студентов умения самостоятельной оценки перспектив профессиональной деятельности.

С.М. Маркова считает профессионализацию и социализацию личности целями профессионального образования, понимая под данными явлениями процессы усвоения профессиональной культуры. Также автор отмечает необходимость становление в ходе получения профессионального образования творческого характера труда обучающихся, для обеспечения соответствия деятельности меняющимся условиям [3–4].

И.Р. Абдулмянова рассматривает формирование тезауруса специалиста одной из целей профессионального образования. Развитый тезаурус позволяет студенту осознавать себя как будущего специалиста [5]. Такой подход подразумевает постоянное добавление новых понятий, их осмысление и их интеграцию обучающимися в свой тезаурус.

О.Н. Михеева предлагает для развития социальной мобильности студентов использовать технологию проблемного обучения. При применении данной технологии у студентов возникает проблема постановки вопросов. Важный этап предложенной технологии – рефлексия, который заключается в осознании обучающимися приращения своего опыта в процессе решения проблемной ситуации [6].

Одной из важных целей профессионального образования можно считать формирование рефлексивной компетенции. Т.А. Бондаренко делает вывод о том,

что рефлексия является необходимым компонентом профессиональной компетенции будущих выпускников. При этом недостаточно лишь формировать рефлексивные умения, под которыми подразумевается способность человека к анализу своей деятельности. Рефлексия – это интегративное качество личности, включающее не только рефлексивные умения, но и ценностные отношения к данным умениям. Таким образом, можно говорить о существовании рефлексивной компетенции как личностном результате профессионального образования. Т.А. Бондаренко подчеркивает возможность опосредованного формирования рефлексивной компетенции средствами создания специальной среды и использования проблемного подхода к организации занятий и внеурочной деятельности [7]. А.В. Тараканов рассматривает профессиональную рефлексивную компетенцию как разновидность профессиональной готовности, в которой человек понимает себя как субъекта профессиональной деятельности, сопоставляет свои возможности с требованиями профессии [8]. И.Б. Умняшова определяет рефлексивную компетенцию как способность к оценке полученных в процессе обучения знаний и навыков и приводит метод рефлексивного анкетирования, позволяющего формировать рефлексивную компетенцию в процессе изучения учебного предмета [9].

Е.М. Дорожкин выделяет важный принцип оценивания сформированности компетенций – интегративный принцип, подразумевающий, что предметом оценивания являются характеристики личности обучающегося (знания, умения, навыки, опыт и т.д.). Оценивание должно проходить в комплексе и в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Применение разнообразных средств и методов контроля позволит обеспечить надежность полученных результатов [10].

Таким образом, в рефлексивной компетенции можно выделить следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационный и деятельностный (табл. 1)

Таблица 1 – Компоненты рефлексивной компетенции

Название компонента	Содержание компонента
Когнитивный компонент	Знание и понимание рефлексии как особого процесса познания, наличие умения выходить в рефлексивную позицию, проводить анализ себя и своей деятельности, решать возникающие проблемы на основе рефлексивного анализа
Эмоционально-ценностный	Отношение к рефлексии как к необходимому элементу профессиональной деятельности и повседневной жизни
Мотивационный	Наличие стремления к самоанализу и потребности в нем, прогнозирование своей деятельности, решение возникающих затруднений
Деятельностный	Регулярное использование рефлексии в профессиональной деятельности, а также в иных жизненных ситуациях

Выделение компонентов позволяет определить необходимые этапы для формирования рефлексивной компетенции (рис. 1).

В первую очередь студенты должны получить знания о рефлексии как способе мышления, который позволяет осознавать и корректировать свои действия. Невозможно формирование рефлексивной компетенции и без ценностного отношения

к данному процессу – понимания необходимости рефлексии, понимания рефлексии как неотъемлемого качества профессионала. Стремление к рефлексии должно обеспечиваться такой организацией учебно-воспитательного процесса, которая вызывает у студентов потребность к самоанализу и обеспечивает достижение результата. Организованный подобным образом учебно-воспитательный процесс должен стимулировать студентов потребность к регулярному использованию механизма рефлексии.

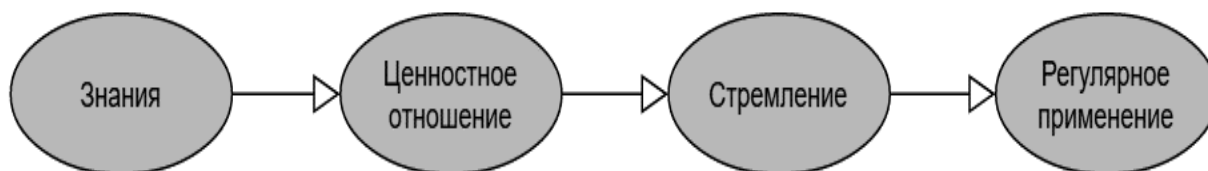


Рисунок 1 – Этапы формирования рефлексивной компетенции

Опираясь на исследования и анализ компонентов рефлексии, можно следующим образом определить рефлексивную компетенцию. Рефлексивная компетенция – это системная совокупность знаний, умений, ценностных отношений, стремлений, проявляющаяся в способности человека преодолевать затруднения, находить для этого оптимальные решения и прогнозировать свою будущую деятельность на основе анализа прошлой деятельности, анализа себя и своих отношений.

Современный специалист должен обладать не только предметными знаниями и умениями, но и метапредметными и личностными результатами обучения. Примером таких результатов является необходимость специалисту уметь самостоятельно определять цели своей деятельности, планировать, осуществлять, контролировать и корректировать ее, использовать необходимые ресурсы для достижения результата. В данном личностном результате обучения велика роль рефлексии, которая является основой самостоятельного планирования, контроля, корректировки деятельности и выбора подходящих для этого ресурсов. Полноценное достижение данного результата невозможно без осознанного и целенаправленного подхода к формированию рефлексивной компетенции, базиса для развития значительной части общих и профессиональных компетенций.

Заключение. Теоретические исследования в данной области следует направить на поиск результативных методов и технологий формирования рефлексивной компетенции.

Литература

1. Акт министерств и ведомств. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.12.2022 № 1100 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство» от 24.01.2023 № 72111 // Российская газета.
2. Дячкин, О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования / О.Д. Дячкин // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 20–22.
3. Маркова, С.М. Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-i-professionalizatsiya-lichnosti-kak-tsel-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.03.2023).
4. Маркова, С.М. Методика исследования содержания профессионального образования / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестн. Мининского ун-та. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 2.

5. Абдулмянова, И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования / И.Р. Абдулмянова // Вестн. ТГПУ. – 2010. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-tezaurusa-lichnosti-kak-tsel-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.01.2023).

6. Михеева, О.Н. Проблемное обучение как основа формирования транспрофессиональных компетенций современного специалиста / О.Н. Михеева // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики. – 2020. – С. 108–113.

7. Бондаренко, Т.А. Формирование рефлексивной компетенции студентов при обучении математике / Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-refleksivnoy-kompetentsii-studentov-pri-obuchenii-matematike> (дата обращения: 08.01.2023).

8. Тараканов, А.В. Рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций / А.В. Тараканов [и др.] // СПЖ. – 2020. – № 76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-gotovnost-k-osvoeniyu-professionalnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 08.01.2023).

9. Умняшова, И.Б. Развитие способности к рефлексивной самооценке компетенций у студентов вуза / И.Б. Умняшова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., Москва, 28–29 марта 2019 года. – М.: Рос. ун-т дружбы народов (РУДН), 2019. – Ч. 2. – С. 56–61.

10. Дорожкин, Е.М. Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения / Е.М. Дорожкин, Л.В. Колясникова, Е.Ю. Щербина // Педагогика и психология образования. – 2014. – №. 4. – С. 43–51.

5.11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

А.М. Панфилова, К.А. Тимофеев

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Представлены результаты исследования развития социальной активности подростков и определён ряд психолого-педагогических условий, необходимых для её успешного формирования. К таковым авторы относят: наличие специализированной среды и развитой социально-психологической культуры школьного коллектива, сформированность коммуникативных навыков, создание системы стимулирования общественно значимой деятельности подростков. Основное внимание уделено взаимодействию подростков с обществом, индивидуальному развитию их личности, а также формированию у них социальной ответственности. Рассматриваются взаимодействие подростков с окружающей средой и влияние образовательной среды на развитие их социальной активности, которая является необходимым условием для успешной социализации личности подростка. Вместе с тем приведены результаты исследования, которое выявляет основные мотивы подростков к проявлению социальной активности, а также основные страхи, препятствующие их участию в мероприятиях.

Ключевые слова: социальная активность, условия развития, подростки, социализация, личностные качества.

Введение. Социальная активность является важным аспектом личностного развития подростков и может служить «помощником» в обретении уверенности в себе, развитии личностных качества, в поиске своего места в обществе. Именно посредством социальной активности происходит социализация, которая является одним из ключевых элементов социальной адаптации в современном обществе. Подростковый возраст считается периодом, когда формируются базовые компетенции, позволяющие учащимся стать активными членами общества. Задача пе-

дагогов и родителей состоит в том, чтобы обеспечить необходимые условия для эффективного развития социальной активности подростков.

Актуальность статьи заключается в необходимости формировать у молодежи социальную активность и включенность в общественную жизнь, так как она является важным показателем интеграции подростков в общество в современных условиях, которые характеризуются быстрыми темпами социальных изменений, нестабильной экономической обстановкой, ростом гражданского самосознания.

Целью статьи является выявление и анализ психолого-педагогических условий, способствующих развитию социальной активности школьника.

Мы согласны с В.З. Коганом, который дает следующее определение социальной активности: «Сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно социально-психологические качества, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности» [1].

Л.К. Иванова и И.В. Колесов определяют социальную активность как «устойчивую стратегию социального поведения, проявляющуюся в сознательной установке на социально одобряемое поведение и социально значимую деятельность, освоение взрослых социальных ролей, позволяющих им успешно адаптироваться в социуме, осуществлять его преобразование, а также самосовершенствоваться на основе интересов и ценностей общества» [2].

С.В. Тетерский выделяет следующие уровни социальной активности:

- человек-человек (благотворительный уровень);
- человек-природа (экологический уровень);
- человек-производство (социально-экономический уровень);
- человек-общество (культурный и информационный уровень);
- человек-государство (социально-политический уровень) [3].

Основные виды социальной активности могут подразделяться на подвиды. В отдельных сферах жизни личность может быть социально активнее, чем в других. Причем все они существуют не просто как отдельные и тем более обособленные виды активности, а как проявления этого целостного, интегрального качества в различных видах деятельности.

Основываясь на ранее изученных дефинициях, мы склонны определять *социальную активность* как *стратегию поведения, основанную на сознательном стремлении к саморазвитию, социально одобряемому поведению, а также освоению новых социальных ролей, которые направлены на успешную адаптацию в обществе.*

Социальная активность проявляется в участии в общественно значимых мероприятиях, волонтерстве, наставничестве, благотворительности, школьном самоуправлении, деятельности молодёжных объединений, поисковых движений и др., направленных на развитие социальных компетенций, ответственности, личностных качеств, умения работать в команде. Критериеми социальной активности, которые выделила Х. Тожибоева, являются:

- участие субъекта в различных видах деятельности и готовность на высоком уровне к достижению цели;
- проявление личностных качеств в деятельности;
- общественная значимость материального или духовного продукта, полученного в результате деятельности [4].

Материал и методы исследования. Нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 42 респондента (50% – представители женского пола, 50% –

мужского пола), учащиеся 8-х классов (40,5%) и 9-х классов (59,5%). При проведении исследования мы использовали следующие теоретические методы: анализ научной литературы, сравнение, обобщение, а также эмпирические методы наблюдение и опрос в форме анкетирования, которое было составлено с помощью Google Формы.

Результаты и их обсуждение. При анализе ответов мы заметили, что в 8-м классе преобладает участие в мероприятиях «по указанию сверху» (70,5%), в отличие от 9-го класса, в котором добровольно участвует 55%.

Основной причиной участия в мероприятиях респонденты указали «Возможность самовыражения». 28% поставили эту причину на 1-е место. Однако интересно заметить, что 42% респондентов в равных долях (по 14%) поставили ее на 4-е, 6-е и 7-е место по значимости. Больше четверти опрошенных (26%) считают немаловажной возможность развить личностные качества и ставят ее на 2-е место, однако 16% отнесли такую возможность на предпоследнее место. 33% опрошенных отмечают важность внешней стимуляции, ставя ее на 3-е место, сразу после самовыражения и развития личностных качеств. Однако для большинства это не имеет особой важности, так как 21% ставят данную причину на 4-е место, 14% на 5-е место и всего 11% ставят внешнюю стимуляцию на 1-е место. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что внешние стимулы играют менее важную роль для развития социальной активности, в то время как внутренние мотивы, потребность в саморазвитии являются более важным фактором проявления социальной активности для этого возрастного периода.

Формат проведения мероприятий большинство респондентов (23%) отнесло на 4-е по важности место, 19% поставили на 2-е место, 14% на 1-е и 6-е место в равных долях, 11% на 3-е и 6-е место, также в равных долях. Ответ «интересная тема, форма, оформление» получил самые неоднозначные результаты, так как в отличие от остальных пунктов, где респонденты однозначно определяли важность критерия участия, в этом пункте мнения сильно разделились. Это говорит о том, что для подростков в 8–9-х классах важнее факт наличия этих мероприятий, возможность участвовать в них, развивать личностные качества, чем определенный формат, тема или оформление.

Заставляет задуматься оценка подростками значения для них поддержки общества и ближайшего окружения, поскольку только 21% придают этому фактору большое значение и отводят ему 3-е рейтинговое место.

28% и 19% респондентов отнесли возможность «расширить круг общения» на предпоследнее и последнее места. 16% отнесли на 4-е место, 14% на 2-е место. Учитывая, что ведущим типом деятельности в подростковом возрасте является общение, было удивительно увидеть, что респонденты не уделяют особой важности этому мотиву. Возможно, это происходит потому, что в школе группа активных учеников остается неизменной и, принимая участие в школьных мероприятиях, учащиеся не стремятся расширить круг общения, не акцентируют на этом внимание.

Возможность отвлечься от учебы респонденты категорично (38%) ставят на последнее место, хотя 27% опрошенных считают это главным и актуальным (16% на 1-е, 11% на 2-е).

Таким образом, самыми важными факторами, ради которых учащиеся участвуют в мероприятиях и хотят проявлять социальную активность, мы выделили в иерархическом порядке: возможность самовыражения; возможность развить личностные качества; внешние стимулы (грамоты, портфолио и т.д.); интересная тема, формат, оформление; поддержка окружающих; возможность расширить круг общения; возможность отвлечься от учебы.

73,8% респондентов положительно относятся к проводимым в школе мероприятиям. Однако четверть (26,2%) склоняются к тому, что они хотели бы в них участвовать, но не могут по различным причинам. В качестве таковых респонденты отметили – «личную загруженность и плотный график», «другие приоритеты, не интересно», «страх перед публикой и одноклассниками». Таким образом, мы выделили в иерархичном порядке основные причины, из-за которых учащиеся не хотят принимать участие в мероприятиях: личная загруженность, забитый график; другие приоритеты, не интересно; тема мероприятий не интересна; страх перед публикой и одноклассниками; страх не сделать ничего полезного. Мы считаем, что причины неучастия в общественной жизни школы зависят от индивидуальных особенностей учащегося, черт его характера и статуса в детском коллективе.

При анализе проявлений инициативы в организации мероприятий 71% респондентов отметили, что их инициаторами являются учителя. При этом следует ответить, что 76% учащихся принимает участие в мероприятиях, проводимых на школьном уровне. Уровень мероприятия коррелирует с уровнем ответственности за это мероприятие. Поскольку за школьные мероприятия отвечают, прежде всего, педагоги-организаторы, ответственность учащихся существенно снижается, о чем свидетельствуют результаты опроса.

Количество мероприятий, проводимых на уровне класса (38,1%), в 2 раза меньше, по сравнению со школьными мероприятиями, что негативно сказывается на развитии самоуправления в классе. 50% школьников участвуют в городских мероприятиях, что говорит о высоком уровне их социальной активности. 70% респондентов уверены, что их мнения учитываются при проведении мероприятий. При анализе многообразия форм организации мероприятий было установлено, что дети в большинстве своем (73%) отдают предпочтение походам и поездкам. В качестве общественно значимых мероприятий учащиеся выделили спортивные соревнования (28%). Следует отметить, что только незначительное количество подростков считают общественно значимой индивидуальную проектную деятельность – 2,4%, полагая, что она является важной частью проявления социальной активности и дает возможность самовыражения.

Четверть опрошенных не заинтересована в школьном самоуправлении (19% не знают о школьной системе самоуправления, 10% знают о ней, но не интересуются ею). Обращает внимание на себя тот факт, что отрицательной оценки не было зафиксировано вовсе. 24% учеников не были осведомлены о работе школьного самоуправления, но при этом имеют потребность в участии в нем. 47% опрошенных знают о возможности самоуправления, что говорит об их высокой информированности.

В качестве причин незаинтересованности в участии в общественной жизни школы (29%) можно выделить: формализацию проводимых мероприятий, халатное отношение организаторов к их качеству, чрезмерное количество проводимых мероприятий, а также отсутствие внешних стимулов и внутренних мотивов, побуждающих к участию в них.

Заключение. Таким образом, для развития социальной активности подростков необходимо создание определенных условий, которые будут способствовать повышению мотивации к участию в общественной жизни. Мы выделили следующие условия:

1. Наличие специализированной среды: необходимы места, где подростки могут встречаться и общаться, организовывать встречи и собрания, работать над индивидуальными и групповыми проектами.

2. Развитие социально-психологической культуры школы и личности: участие в социальной жизни должно восприниматься как норма поведения, школа должна поддерживать инициативу учащихся, поощрять ее.

3. Развитие личностных качеств: школа должна способствовать развитию личностных качеств, таких как самоорганизация, ответственность, умение работать в команде и т.д.

4. Развитие коммуникационных навыков: на занятиях в школе должны проводиться тренинги и уроки социальной коммуникации, которые помогут улучшить навыки общения в коллективе.

5. Система стимулирования социальной активности: необходимо создавать условия, которые стимулируют социальную активность у подростков, такие как награды, поощрения, возможность участия в конкурсах и проектах регионального и федерального уровня. Важно, чтобы подростки чувствовали поддержку и понимание взрослых.

Итак, социальная активность играет ключевую роль в формировании и развитии личности подростка. Поддержка этой активности – одна из важнейших задач школы.

Литература

1. Коган, В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.З. Коган. – М., 1970. – 22 с.

2. Иванова, Л.К. Социальная активность подростков: сущность и содержание / Л.К. Иванова, И.В. Колесов // Гаудеамус. – 2015. – № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-podrostkov-suschnost-i-soderzhanie> (дата обращения: 11.05.2023).

3. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Тетерский. – Тамбов, 2004. – 39 с.

4. Тожибоева, Х.М. Педагогические основы развития социально-активной личности / Х. Тожибоева / Х.М. Тожибоева // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г. — СПб.: Реноме, 2012. — С. 26–28.

5.12. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Е.В. Мигунова, Н.Н. Флейшман

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В современном обществе в век многозадачности ребенку важно быть личностью, лидером, имеющим адекватную самооценку, умеющим повести за собой, организовать деятельность, других детей для решения совместных задач, чтобы в дальнейшем быть успешным и понимающим свое место в жизни. В статье проанализированы основные понятия «лидерство», «лидерские качества», «театрализованная деятельность», дана характеристика ребенка-лидера, выявлена возможность использования приемов и методов театральной педагогики в формировании лидерских качеств детей 5–6 лет, представлены результаты теоретического и эмпирического исследования формирования лидерских качеств дошкольников в поэтапной (мотивационный, продуктивный, результативный этапы) образовательной деятельности на основе театрализации. Приведены конкретные примеры сформированности лидерских качеств у детей старшего дошкольного возраста одного из детских садов Новгородской области.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, лидерские качества, старшие дошкольники.

Введение. Современный мир – это конкуренция в экономической, политической и социальной сферах общества. Человек должен уметь быстро реагировать, качественно обрабатывать полученную информацию, производить анализ, быть практико-ориентированным. В этом ему помогут лидерские качества, сформированные в детском возрасте. У ребенка в этот период формируется система элементарных представлений о мире, эталонов, развивается логическое мышление, формируются основные навыки, в том числе и коммуникативные.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования учитываются основные задачи дошкольного образования. Одна из них – это обеспечение развития физических, личностных, нравственных качеств, основ патриотизма, интеллектуальных и художественно-творческих способностей ребенка, его инициативности, самостоятельности и ответственности. Решение представленных задач как раз и ведет к формированию системы лидерских качеств у ребят.

Поиск механизмов проявления любого рода активности у дошкольника, возможностей развития у него лидерского потенциала является одной из задач современной дошкольной педагогики, способствующей становлению активной творческой личности.

В период дошкольного детства активно формируются такие лидерские качества личности, как «дисциплинированность», «самостоятельность», помогающие ребенку брать на себя ответственность за свои поступки, а также учиться управлять своей жизнью без посторонней помощи. Лидерское качество «решительность» способствует быстрому принятию решений, смелостью их воплощения в реальные жизненные ситуации и обстоятельства. Ребенку важно почувствовать, что он значим и защищен, не бояться общения со сверстниками и взрослыми. Педагогу важно познать способности каждого ребенка, вовлекать его в разного рода занятия, где он может проявить себя, создавать условия для творческих проявлений, для преодоления препятствий, проявления волевых усилий, самостоятельности. Всё это возможно осуществлять в повседневном общении, в специально организованной совместной деятельности педагога с детьми.

В исследованиях отсутствует единое понимание категорий «лидер», «лидерство». Большинство ученых сходится во мнении, что лидером является член группы, который в условиях определенной ситуации принимает на себя руководящую роль и обеспечивает совместную деятельность всех членов группы с целью решения общей задачи [1]. Лидерские качества представляют собой совокупность черт характера, навыков, талантов и способностей, которые помогают личности последовательно идти к цели, влиять на поведение других людей. Лидеру легче справиться с повседневными трудностями, он не теряет самообладания в сложных ситуациях, легче ориентируется в жизненных ситуациях [2].

В процессе театрализованной деятельности ребенок выражает возникшие эмоции и переживания, ему очень важно понять и принять свои чувства, проявить индивидуальность, научиться быть творческой личностью, ответственным, инициативным. Формирование лидерских качеств в театрализованной деятельности дошкольников является благодатной почвой для решения поставленных в Федеральной образовательной программе дошкольного образования задач.

Материал и методы. Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 17» п. Ермолино Новгородского района с двенадцатью детьми 5–6 лет. С целью изучения исходного уровня сформированности лидерских качеств у детей нами были использованы диагностические методики, а также методика «Два домика» (авторы И. Вандвик, П. Экблад), с помощью которой определялся социометрический статус ребенка в группе сверстников.

Результаты и их обсуждение. Ребенок дошкольного возраста – целый мир с собственными позициями, устремлениями, стремящийся понять и преобразовать окружающий его мир. Лидер-дошкольник – это активный ребенок, который проявляет инициативу, готов изменять ситуации общения, игры, взаимодействия, координировать действия и поведение других детей, может создать свою команду и руководить деятельностью этой команды. Такой лидер-ребенок очень ценен для детского коллектива, его устремления направлены на созидание, он может предвидеть препятствия, находит варианты их преодоления.

В современном обществе в век многозадачности ребенку важно быть личностью, лидером, имеющим адекватную самооценку, умеющим повести за собой, организовать деятельность, других детей для решения совместных задач, чтобы в дальнейшем быть успешным и понимающим свое место в жизни. Так, Е.И. Изотова считает, что подход к личности ребенка дошкольного возраста с точки зрения роли, которую он на себя берет, рассматривает различные факторы (обстоятельства) как момент, когда начинается выдвижение лидера. Поэтому особенность лидерства у детей в зависимости от ситуации и роли заключается в том, что эта роль не «дается» лидеру, а он «берет ее на себя» [3]. В этом будет заключаться и особенность детского лидерства.

Ребенок-лидер отчетливо определяет направление и характер деятельности группы в целом, признает право других детей принимать ответственные решения, которые затрагивают их собственные интересы, регулирует сложившиеся отношения в группе, организует продуктивную деятельность. Это непростая задача для маленького человека. У детей-лидеров сформировано желание к более активным ролям в играх, стремление управлять деятельностью сверстников, давать указания. Между лидером и последователями в группе дошкольников прослеживаются взаимоотношения партнерства, связи, соперничества. Дети стараются достигнуть товарищеских, добрых отношений с лидером, но для этого вынуждены занимать подчиненное, зависимое от лидера положение. Такие дети предрасположены идти на уступки, соглашаться с мнением лидера, принимать во внимание его стремления, зачастую снисходительно относиться к проявлению грубости, к просчетам [4].

Существует еще предположение. Например, по мнению А.Г. Гогоберидзе, дети дошкольного возраста, прежде всего, осознают и оценивают те качества и особенности поведения сверстников, которые оцениваются воспитателем и от которых, следовательно, зависит их положение в группе [5].

Лидерство не означает бегать, обгонять или опережать, кого бы то ни было. Истинное лидерство заключается в том, что ребенку важно идти своим путем, самостоятельно осуществлять выбор занятий, с кем ему дружить или проводить свое время, что у него есть стремление к твердости духа, свободе, и родители и педагоги должны помочь ему в этом [4].

Дошкольники с симпатией относятся к некоторым сверстникам-изобретателям игры и стремятся приблизиться к ним, избегая при этом других детей. Ребенку-лидеру важно уважение всех – и сверстников, и педагогов, и родителей, у них есть потребность в признании своих достоинств, стремлений, чаяний.

Театрализованные игры помогают дошкольнику понять нравственный смысл литературных произведений, они являются одним из условий для развития чувства товарищества, взаимопомощи, оптимизации взаимоотношений в группе детей. Дети 5–6 лет, участвуя в театрализованных мероприятиях, через образы, цвета и звуки познают окружающую действительность, интересно задают вопросы, размышляют, анализируют, обобщают. У ребят совершенствуется куль-

тура речи, он учится говорить четко, ясно, особенно при вступлении в диалог с другим персонажем [6].

Воспитание интереса дошкольников к театру – важный этап развития скрытых талантов и лидерских качеств. В процессе театрально-игровой деятельности, подготовки спектакля, в репетиционный период ребенок учится выстраивать отношения на основе взаимопонимания, взаимоуважения, толерантности мнений, делать осознанный выбор с учетом имеющихся мнений, регулирует решение коллективных задач. Способность ребенка отождествлять себя с образом позволяет педагогу положительно влиять на дошкольника посредством театральной деятельности и формировать демократического лидера. Таким образом, можно отметить, что если ребенок хорошо чувствует себя «в тени», то он не может быть центром толпы, а если он этого не хочет, то ему не нужно навязывать руководящую роль. Если у ребенка нет лидерских способностей, то он успешно может проявить себя в другой сфере. Самое главное, чтобы он умел ладить с самим собой и другими детьми и взрослыми, научился брать ответственность за свои действия, слова, поступки.

В ходе экспериментального исследования на базе МАДОУ «Детский сад № 17» п. Ермолино с целью изучения исходного уровня сформированности лидерских качеств у детей нами были использован ряд диагностических методик [7]. Для определения социометрического статуса ребенка в группе была использована методика «Два домика» (авторы И. Вандвик, П. Экблад). На основании полученных результатов можно определить статусное положение детей и распределить их по условным статусным категориям. Высокий уровень – «социометрические звезды» или «популярные», «звезды» (17% детей) – достаточно уверенные в себе дети, которые пользуются авторитетом в группе сверстников, лидируют в играх, с ними охотно дружат другие дети. Средний уровень – «предпочитаемые» (58%) – предпочитают игры и общение с постоянным ограниченным кругом друзей (или одним постоянным другом), при этом с другими детьми они почти не конфликтуют, в своей маленькой группе могут быть лидерами. Низкий уровень – «пренебрегаемые» (17%) – этих детей почти не замечают сверстники, они тихие, малоактивные, играют в одиночестве и не стремятся к контактам со сверстниками. Очень низкий уровень – «изолированные» (8%) – дети, которых отвергают сверстники, очень конфликтные, задиристые, негативно настроенные по отношению к другим детям.

Для выявления уровня самостоятельности у ребенка было проведено наблюдение по методике «Наблюдение проявления самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста», по результатам которой определены показатели:

– средний уровень (50%) – дети стремились к решению задач, однако иногда требовалась помощь педагога, умели ставить цель, но опирались на подсказки, могли найти себе занятия и организовать свою деятельность; способны к проявлению инициативы ситуативно в решении некоторых задач;

– низкий уровень (50%) – дети не стремились к решению задач, им всегда требовалась помощь и поддержка педагога; не могли найти себе занятия и организовать свою деятельность; не способны к проявлению инициативы в решении задач, при этом уверенно могли отстоять свое мнение.

Таким образом, на основе диагностических данных было определено, что у большинства детей лидерские качества сформированы недостаточно и требуется организация дополнительных образовательных встреч на основе театрализованной деятельности. Образовательная деятельность осуществлялась поэтапно (мотивационный, продуктивный и результативный этапы), содержала или несколько образовательных задач по формированию лидерских качеств у детей, предполагала усложнение игр с каждой последующей встречей. На мотивационном этапе мы провели с детьми беседу, упражнение-тренинг «Комплименты»; иг-

ру-представление «Солнышко»; психологическую игру «Я – лев»; театр пантомимы «Зайки и слоники»; игру после дневного сна «Колобок».

Упражнение «Комплименты» способствовало тому, что ребенок видит свои положительные стороны, чувствует, что его понимают, прислушиваются и ценят другие дети. Дети в игре немного смущались, услышав приятные слова в свой адрес, мы замечали, что им было очень приятно услышать комплименты в свой адрес, они говорили «Спасибо за комплимент», в дальнейшем уже увереннее их принимали.

В театре пантомимы «Зайки и слоники» использовались особая интонация, мимика, жестикация, позы, походки, которые позволили уверенно представить воображаемые образы сильных и смелых персонажей, что, безусловно, способствовало повышению самооценки ребят. Первоначально детям предлагалось побыть зайками-трусишками, затем – сильными и смелыми слонами. Далее в кругу дети обсуждали представленные образы, качества, которыми они обладали, давали оценку действиям, обсуждали похожие реальные ситуации из жизни детского сада. Таким образом, на мотивационном этапе основной задачей было поднятие самооценки и статуса каждого ребенка.

На продуктивном этапе были организованы беседа «Лидерские качества» с применением интерактивной игры «Карусель», игра «Большая семейная фотография», которые направлены на становление представлений о лидерских качествах человека, формировании понятий, относящихся к лидерству (самостоятельность, интерес, любопытство, активность, инициативность, уверенность, решительность, смелость). В обсуждение были включены специальные проблемные ситуации, в которых можно было проявить перечисленные лидерские качества, понять, каким должен быть лидер.

Игра «Большая семейная фотография» направлена на формирование умений использовать лидерские качества в благородных целях. В игре создавался семейный альбом, выбирался фотограф, роли распределяли сами дети, участвовали в расстановках фотографий они тоже самостоятельно, роли при этом менялись. Игра интересна тем, что дети проявляли симпатию к определенным участникам игры или, наоборот, некоторых игнорировали, что явилось поводом для дополнительных размышлений.

Также мы проводили с детьми ролевые диалоги по иллюстрациям, самостоятельные импровизации на житейские темы, игру в настольный театр, с куклами би-ба-бо, в пальчиковый театр. Дети проигрывали через разные виды театра ситуации, моделировали, чтобы использовать в повседневном общении. В ходе проигрывания таких ситуаций у детей формировалось представление о том, как поступает настоящий герой, человек, который готов прийти на помощь, научить кого-то, дать совет, персонаж, который умеет дружить.

На результативном этапе с целью закрепления умений применять лидерские качества в повседневной жизни с детьми проводилась подготовка к инсценировке театрализованной сказки, демонстрация авторской сказки. Остановились на выборе сказки В.Г. Сутеева «Под грибом», поскольку эту сказку знали все дети, и она им нравилась. Первоначально просмотрели мультфильм «Под грибом», обсудили характер персонажей и выяснили, что главный персонаж – это добрый гриб, который всех спасал от дождя.

В репетиционный период и в ходе показа спектакля дети демонстрировали активность, решительность, уверенность в себе, умение ориентироваться на другого человека. Они научились свободно и раскрепощенно держаться при выступлении перед зрителями, самобытно представлять свой образ. Эти качества помогают последовательно идти к цели, влиять на поведение других детей, справлять-

ся с повседневными трудностями, не терять самообладания в сложных ситуациях и легче ориентироваться в жизни.

Заключение. После реализации образовательных встреч, направленных на формирование лидерских качеств у детей 5–6 лет посредством театрализованной деятельности, была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Ее результаты показали эффективность проведенных занятий с использованием театрализации: число детей с высоким уровнем формирования лидерских качеств увеличилось, все дети с низким уровнем лидерских качеств перешли на более высокий уровень. У детей повысилась самооценка, появилась уверенность в себе. У ребенка с социальным статусом «изолированный» поднялся статус в группе. В группе создалась благоприятная творческая атмосфера, поддерживалась инициатива детей, что способствовало установлению позитивных отношений в коллективе, принятию каждого ребенка.

Литература

1. Лидерство в образовании: учеб. пособие / М.Н. Певзнер [и др.]. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2022. – 420 с.
2. Карделл, Ф.Д. Психотерапия и лидерство/ Ф.Д. Карделл; под ред. Л. Янковского. – М.: Изд-во «Речь», 2022. – 234 с.
3. Изотова, Е.И. Психология дошкольного возраста: в 2 ч. / Е.И. Изотова [и др.]. – М.: Изд-во «Юрайт», 2022. – Ч. 1. – 222 с.
4. Каширских, Т.В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях / Т.В. Каширских. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 96 с.
5. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Изд-во «Питер», 2019. – 464 с.
6. Щеткин, А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 5–6 лет / А.В. Щеткин. – М.: Изд. центр «Мозаика-Синтез», 2022 – 136 с.
7. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2022. – 432 с.

5.13. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОТКРЫТОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Чеботарева
Томск, ТГПУ

Реферат. В настоящее время наблюдается нарастающая потребность в обеспечении инклюзивного образования компетентными педагогами, что обуславливает ряд вызовов для учителей. Цель настоящего исследования- представить технологии формирования инклюзивной компетентности учителя на уровне общеобразовательной организации. Рассмотрен опыт подготовки педагогов современной общеобразовательной организации по организации образовательного процесса с различным контингентом учащихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Обосновывается технология повышения инклюзивной компетентности, которая предусматривает следующие этапы подготовки педагога к условиям работы в инклюзивном классе: теоретический, практико-ориентированный, этап самостоятельной деятельности, рефлексии. Использование данной технологии поможет учителям в организации инклюзивного образовательного процесса, а дети с различными физическими и психологическими особенностями получат качественное образование и шанс на полноценную жизнь.

Ключевые слова: инклюзивная общеобразовательная организация, инклюзивная компетентность, рефлексия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, технологии, этапы.

Введение. Современное общество стремится к тому, чтобы любой человек вне зависимости от своих личностных, физических или социальных особенностей мог получить полноценное образование. Инклюзивная образовательная организация является одним из способов реализации идеи открытости образования. Однако для того чтобы инклюзивная система работала эффективно, необходимо учителям обладать навыком обучения детей в условиях инклюзивного образования. Инклюзивная компетентность – это способность учителя обучать нетипичных детей с особыми образовательными потребностями, применяя определенные способы и технологии обучения. Эта способность заключается в специальных знаниях, умениях, практических навыках, уважительном отношении к необычным детям и инклюзивных ценностях, необходимых для работы с разнообразными группами учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, талантливых учеников, учеников с разным культурным и языковым барьером понимания и т.д. Среди причин неготовности педагогов к инклюзивному образованию Р.М. Айсина, А.А. Нестерова, Т.Ф. Сулова, А.С. Хасанова, В.В. Хитрюк отмечают недостаточность знаний о технологиях работы в инклюзивном классе, методического инструментария, нехватку времени на уроке на особых учеников [1].

В научных публикациях представлен широкий спектр технологий развития инклюзивной компетентности. Так, М.А. Бурлакова, Н.Н. Федорова рекомендуют использовать преподавательские и целенаправленные практики, квалифицированное сопровождение, шефство более опытных коллег над молодыми учителями, деятельность по подготовке и представлению опыта в научно-практических конференциях, профессиональные обсуждения трудностей, встречающихся в практике, мастер-классы [2]. З.Б. Джапарова, Ж.А. Левшунова отмечают эффективность использования в работе технологии индивидуализированного обучения, педагогических игр [3], А.С. Хасанова характеризует необходимость овладения педагогом, работающим в инклюзивном образовательном процессе, умения перестроить образовательный процесс в соответствии с возможностями обучающегося, подобрать учебный материал, использовать эффективные приемы работы под конкретного учащегося, и, таким образом, создать индивидуальный маршрут изучения образовательной программы учеником [4]. Стоит признать, что, несмотря на широкий спектр технологий развития инклюзивной компетентности педагогов, некоторые технологии могут использоваться в школе ограниченно или иметь недостаточный охват всех педагогов, работающих в инклюзивном классе.

Материал и методы. В исследовании использовались методологические подходы: когнитивно-коммуникативный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. В процессе когнитивно-коммуникативного подхода формировалось толерантное отношение учителя к проблеме обучения особых детей, связанных с обучением трудностей. Системно-деятельностный подход подразумевал использование деловых и ролевых игр, метод решения практических и ситуационных задач. Личностно-ориентированный подход подразумевал подбор способов деятельности к каждому ученику, в соответствии с его возможностями и способностями в обучении.

Исследование проводилось с конца апреля 2019 г. по начало июня 2021 г. В нем приняли участие 192 педагога, работающих в общеобразовательных орга-

низациях города Ноябрьска Ямало-Ненецкого автономного округа. Выборку составили 154 педагога начальной школы, 38 педагогов средней школы (средний возраст работающих составил 48 лет, 95% из них – женщины).

52% педагогов, участвовавших в исследовании, имели педагогический стаж свыше 25 лет, педагоги со стажем от 15 до 25 лет – 40,1%, от 10 до 15 лет – 5,2%, менее 10 лет – 2,7%. Из них высшую квалификационную категорию имели 92 педагога (48%), первую квалификационную категорию – 59 педагогов (30,7%). Опыт работы в условиях инклюзивного класса имели 40,1% педагогов.

Исследование состава компетенций и процесса их формирования осуществлялось в ходе экспериментальной деятельности, ориентированной на формирование готовности педагога работать в инклюзивном образовательном процессе. Для решения задач исследования использовались следующие методики: опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева) [5], опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева), адаптированный оценочный опросник С.К. Нартовой-Бочавер, диагностика Е.В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику».

По результатам исследования инклюзивных профессиональных компетенций педагоги составили три группы в соответствии с уровнем сформированной инклюзивной компетентностью. В группу с высоким уровнем развития навыков инклюзивной компетентности вошли 80 учителей, средний уровень развития был у 84 педагогов, у 28 педагогов уровень развития инклюзивной компетенции был низким.

Результаты и их обсуждение. Формирование инклюзивной компетентности учителей осуществлялось в три этапа: теоретический, практико-ориентированный, практической отработки сформированных умений и навыков средствами следующих тематических блоков:

1 блок – ориентирован на внутреннее осознание принципов и идей инклюзивного образования;

2 блок – формировал у учителей знания, необходимые для работы в инклюзивном классе с особенными детьми. Этот блок включал специальные знания об особенностях работы с различными категориями детей с ОВЗ, специальных знаний основ дефектологии.

3 блок – был направлен на создание условий для усвоения педагогами; приобретение умений выявлять особые образовательные нужды обучающихся и создавать специальные условия для их удовлетворения;

в 4-м блоке – формировалось умение оказывать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

Использование технологий развития инклюзивной компетентности педагогов опирались на результаты обследования затруднений учителя. Это позволило устранить выявленные проблемы. Наиболее оптимальным оказался путь технологии контекстного обучения – соединения репродуктивных и активных методов обучения [6], ситуативного обучения, элементов учебного диалога, игровых технологий. Использование технологии «одного окна» способствует обмену информацией между учителями, психологами, медицинскими работниками и родителями, что позволяет лучше учитывать особенности каждого ребенка. В практической деятельности общеобразовательной организации технология «одного окна» применяется в процессе заседаний психолого-медико-педагогических комиссий.

Кроме технологий рассматривались возможности проектирования коррекционно-развивающей инклюзивной среды класса, школы. В процессе общения возникли дискуссионные площадки на тему «Как избежать “формального” инклюзивного образования?».

Важным результатом деятельности явилось повышение составляющих компонентов инклюзивной деятельности (ценностно-смысловой, когнитивной, деятельностной, рефлексивной) педагогов общеобразовательной организации. Учителя овладели умением вовлечения в инклюзивный образовательный процесс нормотипичных и особых детей (Т. Бут, М. Эйнскоу), они научились создавать комфортную и удобную среду, в которой процесс обучения проходил эффективно и соответствовал потребностям всех детей (Д. Митчелл). Педагоги оптимально сочетали технологии с учетом возрастных особенностей и образовательных потребностей учащихся (отечественный подход). Технология индивидуального сопровождения помогла подобрать «ключи» к самым сложным учащимся в условиях инклюзии, педагоги овладели технологией поддержки и тьюторского сопровождения интегрированных детей.

Полученные при опросе данные дают основание констатировать, что 96,8 % (суммированные ответы «да» и «скорее да, чем нет») учителей отмечают эффективность следующих технологий в работе: специальные игры на взаимодействие, помогающие увидеть лиц с ОВЗ в их индивидуальности, активные методы обучения и интерактивные технологии, совместная проектная деятельность, благотворительность; мероприятия с молодыми, успешными людьми с инвалидностью; пиар-акции, квесты. Просмотр фрагментов инклюзивных уроков с последующим обсуждением был эффективным для 93,7% учителей и вызвал живой интерес, обусловил повышение вариативности при использовании практических приемов в работе. Отмечена эффективность тренинга «Мир особого ребенка», проблемных семинаров «Особенности учащихся с нарушением речи (зрения, задержкой психического развития, интеллекта, СДВГ)», проблемно-проектировочного семинара «Решение профессиональных задач».

Заключение. Проведенное исследование было направлено на выявление роли используемых технологий в повышение инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательной организации. Результаты исследования показали, что наиболее оптимальными в работе с педагогами общеобразовательной организации является технология контекстного обучения и активные технологии обучения в сочетании с игровыми: флешмобы, социально значимые проекты, волонтерская деятельность, средства кино-педагогике и др. Технологии психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного пространства позволяют учителям чувствовать уверенность в своих силах и правильности отбора и применения инклюзивных методов и приемов в работе. Результаты исследования позволяют сформулировать некоторые рекомендации. «Западающим звеном» в подготовке учителей, готовых работать в инклюзивном классе, является недостаточность знаний об особенностях развития нетипичных детей, оптимальном отборе и применении инклюзивных технологий с одной стороны, и отсутствием опыта работы с особыми учащимися, с другой. Это вызывает необходимость интенсивной предварительной подготовки с учителями, планирующими работу в инклюзивном классе, а также актуальность разработанной комплексной системы методической поддержки внутри общеобразовательной организации – технологии «одного окна». Основу методического обеспечения может составить банк дидактических средств, методов и приемов работы в инклюзивном классе, который

расширит возможности использования в инклюзивной работе методического инструментария учителя.

Литература

1. Айсина, Р.М. Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований / Р.М. Айсина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 10. – С. 195.
2. Бурлакова, М.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной школы / М.А. Бурлакова // Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 106.
3. Джапарова, З.Б. Педагогическая практика как одно из условий формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов / З.Б. Джапарова // Научный аспект. – 2021. – Т. 1, № 1. – С. 50.
4. Хасанова, А.С. Формирование инклюзивной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы при работе с детьми с различными нозологиями / А.С. Хасанова // Молодой ученый. – 2017. – № 14(148). – С. 669.
5. Слюсарева, Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики / Е.С. Слюсарева // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 104–111.
6. Мамиченко, С.А. Сущность и главные компоненты контекстного обучения студентов / С.А. Мамиченко // Физико-математическое образование. – 2016. – № 4(10). – С. 66.

5.14. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.А. Виноградова, О.Н. Угринчук

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Одной из самых важных и ценных перемен, которые происходят в современном образовании, – это то, что по своим целям оно становится инклюзивным, то есть доступным, открытым для всех. Прежде всего это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной статье рассматриваются проблемы адаптации, с которыми может столкнуться ребёнок с ограниченными возможностями при включении в образовательный процесс массовой школы, а также условия, которые необходимо создавать, чтобы социальная адаптация таких детей проходила успешно. Представлены и результаты исследования, что проводилось в психолого-педагогических классах Гимназии «Исток» Великого Новгорода и школы № 8 города Боровичи.

Введение. В связи с ежегодным увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) возникает ряд существенных проблем, одной из которых является социальная и образовательная интеграции таких детей в массовую школу. Перед системой образования, таким образом, появляются актуальные задачи, напрямую связанные с характером адаптации детей и приспособлением окружающей среды к функциональным ограничениям физического и/или психического характера у обучающихся. В процессе социальной адаптации детей с ОВЗ важную роль играют материально-технические и организационно-

педагогические условия, созданные в школе. Поэтому цель нашего исследования: выявить условия успешной адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Для её достижения мы выделили ряд задач:

1. Определить сущность социальной адаптации и обосновать содержание социально-педагогической помощи детям с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

2. Провести анкетирование в психолого-педагогических классах для выявления их отношения к детям с ОВЗ и включению их в общеобразовательный процесс.

3. Выявить педагогические условия успешной адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательном классе.

Объект исследования: процесс социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В Великом Новгороде проживает более 2,5 тысячи детей, имеющих статус инвалидов и более 600 семей, в которых есть дети с ОВЗ, причем данный показатель увеличивается год от года. На различных уровнях общего образования по основным общеобразовательным программам в 2020–2021 учебном году обучались 5954 учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы социально-педагогической адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательные организации изучались многими учеными. Так, вопрос об интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду рассматривали в своих работах Э.И. Леонгард, Г.Ф. Кумарина, Л.Н. Винокуров и др. Сущность процесса социальной адаптации исследовали А.И. Арнольдов, Л.П. Буева, Т.Г. Киселева и др. В своей работе «Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью» Фурьева Т.В. делает особый акцент на подкреплении активным неформальным общением между учениками в процессе интеграции ребенка с ОВЗ в учреждение. Также автор отмечает важность усилий каждого отдельного индивида для реализации общих целей в данной области, связанных с внутриличностными изменениями [1].

В связи с приведенными выше фактами мы можем сказать, что проблема социальной адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательном классе очень актуальна в наши дни.

А.Д. Парушкин в качестве особенностей детей с ОВЗ также отмечает, что такие дети нуждаются в создании особых условий для обучения и воспитания, так как состояние их здоровья затрудняет или препятствует освоению образовательных программ [2]. Разнообразие их заболеваний обширно и классифицируется, согласно основному заболеванию ребенка. В связи с этим в системе образования выделяют следующие категории детей с ОВЗ [3]:

- слух (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- зрение (слепые, слабовидящие);
- речь
- опорно-двигательный аппарат (НОДА);
- психическое развитие (ЗПР) и др.

Обучение детей с ОВЗ может быть интегрированным и инклюзивным. Оба термина означают, что такие ребята будут учиться в общеобразовательной школе, несмотря на свои «особенности».

В интегрированном обучении ученик старается освоить общеобразовательную школьную программу при возможном отсутствии в школе необходимых материально-технических условий, например, специального оборудования и от-

дельных зон для работы и отдыха. В инклюзивном же образовании обязательно создаются определенные условия, а также создается и реализуется особая программа, которую должен освоить ребенок с ОВЗ.

Инклюзивное образование может осуществляться как в общеобразовательных школах, так и в специализированных с коррекционным профилем, представляющих собой учреждения, предназначенные для детей, подростков и взрослых с различными аномалиями психофизического развития [4]. Там обучаются только дети с ОВЗ. Количество детей в классе небольшое, чтобы учитель мог уделить внимание каждому ученику в процессе реализации специальной программы, учитывая его возможности.

Главными проблемами, на наш взгляд, в обучении детей с ОВЗ в общеобразовательном классе являются:

- 1) отсутствие необходимого специального оборудования;
- 2) неподготовленность педагогов;
- 3) неразвитость толерантного отношения одноклассников к детям с ОВЗ.

Под «адаптацией» мы понимаем способность к приспособлению к различным изменяющимся условиям (внешним и внутренним).

Социальная адаптация понимается нами как интегративный, непрерывный процесс, в ходе которого происходит адаптация индивида или группы людей к новой социальной среде, ее требованиям и условиям [5].

Социальная адаптация присутствует в разных сферах: экономике, психологии, педагогике. В педагогике она представляет собой процесс приспособления к системе образования, ее стандартам и нормам.

Для успешной социальной адаптации детей с ОВЗ им необходимо создать социально-педагогические условия, оказывающие сильное содействие в развитии и самореализации детей с особенностями развития.

На наш взгляд, создание особой образовательной и психологически комфортной среды для учащихся с ОВЗ способствует не только обретению важнейших социальных навыков у лиц с определенными потребностями, но и развивают эмпатию, человечность, сострадание, терпимость у остальных учащихся.

Материал и методы. Основным методом исследования было проведенное нами анкетирование в психолого-педагогических классах двух школ: гимназии «Исток» Великого Новгорода и школы № 8 города Боровичи. Также были использованы такие теоретические методы, как анализ научной литературы, обобщение. Использовались также эмпирические методы – наблюдение и опрос в форме анкетирования.

Результаты и их обсуждение. Согласно проведенному исследованию, 18% опрошенных положительно относятся к тому, чтобы в их классе обучался ребенок с ОВЗ, и лишь 3% относятся к этому отрицательно. Также 89% опрошенных ответили, что стали бы общаться с ребенком с «особенностями» и хотели бы помогать адаптироваться ему различными способами. Например, самые популярные ответы: подружился(-ась) бы с ним, защищал(-а), если бы кто-то обижал, помогал(-а) при необходимости.

Не менее важным фактором в адаптации ребенка в общеобразовательном классе является его значимость в коллективе. Одноклассники могут показать это, например, выбирая его в свою команду в различных играх. 85% опрошенных ответили, что взяли бы ребенка с ОВЗ в свою команду.

Также в анкетировании был вопрос о том, какие чувства ребята испытывают к детям с ОВЗ. «Сострадание» – наиболее частый ответ учащихся, однако, следует

заметить, что чувство равнодушия испытывает почти четверть опрошенных (21%), что говорит нам о необходимости неформального, честного диалога с учащимися для выяснения причин равнодушия. Среди них могут быть: непонимание, страх, неосведомленность об особенностях конкретного заболевания, непонимание, как вести себя при общении с таким ребенком, что можно говорить, а что – нельзя. 3% отметили, что испытывают неприязнь к детям с ОВЗ.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что ребенку с ограниченными возможностями здоровья в целом было бы достаточно комфортно в этих классах, хотя и есть несколько человек, которые могли бы воспрепятствовать их успешной адаптации. Соответственно, перед тем как инициировать процесс интеграции, следует познакомить детей с особенностями конкретного ребенка до его прихода в класс.

Родители учеников также играют важную роль в адаптации ребенка с ОВЗ. Согласно проведенному анкетированию, почти 90% респондентов ответили, что их родители не побоялись бы отдать своих детей в класс, где будет обучаться ребенок с ОВЗ.

Так как опрошиваемые школьники учатся в психолого-педагогическом классе, то в нашем исследовании мы также решили изучить вопрос, взяли бы они в будущем на себя ответственность обучать детей с ОВЗ в своем общеобразовательном классе. По итогам анкетирования 53% ответили «да», 39% не уверены и 7% боятся брать такую ответственность. Можно сделать вывод о том, что не каждый педагог готов создавать определенные условия в классе, где есть ребенок с ОВЗ.

Заключительный аспект, который мы исследовали в своем опросе, – нужно ли, чтобы дети с ОВЗ обучались в общеобразовательных классах. Свои ответы опрошиваемые школьники кратко аргументировали. 42% учеников ответили, что дети с ОВЗ должны обучаться вместе с обычными ребятами. Вот как они объяснили свой ответ: «Чтобы общаться с другими», «Такие дети должны жить обычной жизнью. Их не нужно выделять», «Они такие же люди, просто к ним нужен другой подход», «Считаю нужным, чтобы все люди социализировались вместе», «Это позволит человеку лучше социализироваться». 46% выбрали ответ «зависит от заболевания»: «Я считаю, что главное, чтобы человеку было комфортно», «С одной стороны учеба в общеобразовательном классе поможет социализации ребенка, однако, ему, возможно, легче будет обучение на дому», «В зависимости от заболевания могут возникнуть трудности с обучением в общеобразовательном классе», «Некоторые заболевания требуют специальных условий». 10% отметили, что дети с ОВЗ нуждаются в специализированных учреждениях, поэтому их интеграция в общеобразовательный класс не будет уместной.

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что ученики в первую очередь думают о комфорте детей с ОВЗ, отмечают то, что с некоторыми заболеваниями им будет сложно обучаться в общеобразовательной школе. Также многие отметили, что такие дети должны проходить процесс социализации вместе с обычными детьми.

Заключение. В данном исследовании мы выявили педагогические условия для успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: доброжелательное отношение одноклассников, осознание ими необходимости социализации детей с «особенностями» и желание помочь в этом различными способами, положительное отношение родителей к тому, что их дети будут обучаться вместе с ребенком с ОВЗ, а также осознание педагогами ответственности, когда

в их классе обучаются такие дети. Также хотелось бы отметить, что данная тема имеет дальнейшие перспективы для изучения.

Литература

1. Фуряева, Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: учеб. пособие для вузов / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 189 с.
2. Парушкин, А.Д. Социально-педагогическая поддержка детей с ОВЗ в условиях образовательного учреждения / А.Д. Парушкин. – URL: <https://infourok.ru/socialno-pedagogicheskaya-podderzhka-detey-s-ovz-v-usloviyah-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-1159889.html> (дата обращения 27.04.2023).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.
4. Степанов, С.С. Дефектология. Словарь справочник / С.С. Степанов. – М.: Сфера, 2005.
5. Ткаченко, Д. Социальная адаптация: понятие примеры, виды, цели, этапы / Д. Ткаченко. – URL: <http://dnevnik-znaniy.ru/obshestvo/socialnaya-adaptaciya.html> (дата обращения 29.04.2023).

5.15. ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ РИСОВАНИЯ ПЕСКОМ

Е.В. Мигунова, Е.А. Сапрыкина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. В современных условиях увеличивается количество детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относится агрессивность. Чтобы это состояние не перешло в устойчивые черты личности, с дошкольного возраста необходимо помогать детям справляться с негативными эмоциями. С этой целью необходимы комплексный подход воспитателей, родителей, психолога к профилактике агрессивного поведения современного ребенка, подбор форм и методов, используемых в работе с детьми раннего возраста. В статье проанализированы основные понятия «агрессивное поведение», «профилактика агрессивного поведения», выявлена роль рисования песком в установлении эмоционального фона у детей раннего возраста, рассмотрены рекомендуемые техники рисования песком, представлены результаты теоретического и экспериментального исследования, проведенного в одном из детских садов Новгородской области по предотвращению агрессивного поведения у детей.

Ключевые слова: рисование песком, дети раннего возраста, профилактика агрессивного поведения.

Введение. Во всем мире увеличивается количество детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относится агрессивность. Так ребёнок выражает свой гнев, протест, если неудовлетворена потребность в любви, в чувстве нужности другому человеку. Если запустить агрессивное поведение, то есть вероятность ограничения активности ребёнка, формирования тревожности, низкой самооценки, снижения способности взаимодействия с другими людьми.

Такие дети требуют повышенного внимания со стороны родителей и педагогов. Чтобы это состояние не перешло в устойчивые черты личности, с дошкольного возраста необходимо помогать детям справляться с негативными эмоциями. Поэтому важен системный подход в работе по предотвращению появления таких тенденций для педагогов дошкольных образовательных организаций, которые чаще других специалистов сталкиваются с агрессивными проявлениями детей и

имеют возможность своевременно, последовательно и постоянно применять методы, средства по их профилактике.

В ФГОС ДО и Федеральной образовательной программе обозначена необходимость охранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей, их эмоциональное благополучие. Агрессивное поведение ребёнка может перерасти в устойчивую черту характера личности, которая сохранится на протяжении всей жизни. Необходимы комплексный подход родителей, воспитателей, психолога, профилактическая работа для снятия агрессии. Каждый день ребёнок проживает большое количество эмоций, они накапливаются, без помощи взрослых с этим не справится.

Педагогам в этой непростой работе может помочь рисование, особенно рисование песком. Оно ценно тем, что даёт возможность детям полнее выразить себя невербально, позволяет расслабиться, дать волю своей фантазии, помочь разобраться в своих переживаниях.

Материал и методы. Одной из задач воспитательно-образовательной работы в детском саду является научить детей правильно реагировать на свои эмоции и чувства, а также на эмоции другого человека. Дети, так же как и взрослые, подвержены агрессивному поведению, не умеют правильно регулировать свое поведение и чувства.

Агрессию в основном оценивают по тому, как она проявляется в поведении [1]. Агрессивность является свойством личности, которое выражается в готовности к агрессии [2].

Таким образом, агрессией считаются определённые действия, которые наносят урон другому объекту; а агрессивность – это готовность к агрессивным действиям в отношении другого. В каждой дошкольной организации есть дети с ярко выраженными проявлениями агрессии, которые периодически ссорятся, задираются, толкаются. Воспитателям тяжело работать с ними, они сами находятся в напряжении.

В психологическом словаре Н.Н. Авдеевой говорится, что агрессивное поведение – это реакция человека на ситуации, которые являются неблагоприятными для него в физическом или психологическом плане [3].

В основном агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный характер, но у отдельных дошкольников встречаются агрессивные действия, которые не имеют какой-либо цели и нацеленные только на нанесение вреда другому.

Есть много критериев агрессивных проявлений, которые считаются нормой, они необходимы детям для взросления. Важно в это время реагировать на неё спокойно, иногда уступать, а где-то проявлять твёрдость, стараться всё объяснить и отвлечь ребёнка. Но и не забывать, что какой бы ребёнок сложный не был, мы должны уважать его, любить и важно научить правильно использовать эту энергию [4].

У дошкольников можно встретить различные формы агрессивного поведения. Обычно определяют вербальную и физическую агрессию [5]. Среди причин, которые провоцируют детей на агрессивность, могут быть: наследственность, тип темперамента; биологический фактор (биохимический, гормональный сбой); соматические заболевания, заболевания головного мозга, органические поражения (мозговая дисфункция, травма головного мозга); влияние социального окружения.

Агрессия проявляется больше, когда ребёнок старается защитить свои интересы или показать своё превосходство, тем самым используются агрессивные действия как средства достижения необходимой цели. Поэтому достигнув своей цели, дошкольник получает удовлетворение – будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, – после чего агрессивные действия прекращаются.

В дошкольном возрасте на появление агрессии самое большое влияние оказывает семейное воспитание ребёнка, взаимоотношения между родителями, стиль отношений родителей и детей.

Е.О. Смирнова и Г.Р. Хузеева выделяют критерии, которые позволяют определить детей с повышенной агрессивностью: высокая частота агрессивных действий; преобладание прямой физической агрессии; наличие враждебных агрессивных действий, которые направлены именно на причинение физической боли или страдания сверстников [2].

Об агрессивности нельзя судить лишь по её внешним проявлениям, необходимо знать её мотивы и сопутствующие ей переживания.

В любой форме агрессия вызывает трудности в общении с окружающими людьми, приносит боль и непонимание, приводит к конфликтам. Проблема детской агрессивности в дошкольный период часто носит временный, ситуативный характер, в незапущенном виде поддаётся коррекции и при правильной организации жизни в детском саду и в семье не закрепляется как черта личности, а сглаживается и исчезает, но только при совместной, налаженной работе педагога, психолога и родителей [6].

У детей 2–3 лет чаще всего агрессия возникает на фоне деления игрушек, начинается кризис трёх лет, когда ребёнку нужно показать, какой он стал большой и самостоятельный. Ещё вспышки агрессии появляются, когда у него не хватает средств, чтобы выразить свои негативные ощущения.

При работе с агрессивными детьми особенно эффективно рисование песком, с помощью которого они могут в безопасной форме проявить свою агрессию, выразить гнев и преодолеть негативные эмоции. Большим плюсом песочного рисования являются уникальные свойства песка – сыпучесть, мягкость, приятная шершавость, которые действуют на человека завораживающе. Рисуя песком, человек входит в лёгкое медитативное состояние, что даёт ему возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть. Песок как бы «заземляет» все отрицательные эмоциональные реакции, и благодаря этому нервная система приходит в гармонию.

Рисование песком заключается в том, что на специальный стол насыпается песок, и ребёнок различными техниками наносит песок или рисует на песке различными способами. Можно рисовать ладонью, одним или несколькими пальцами, создавать любые фигуры и стирать их быстро, если что-то не получилось. Акцент на таких занятиях делается не на правильном рисовании, а на выплеске негативных эмоций, успокоении.

Возможности рисования песком при агрессивном поведении: помощь в расслаблении, успокоении ребёнка; избавление от последствий стресса; возвращение эмоциональной устойчивости [7].

Многие эмоции, которые испытывает ребёнок, но не может ими поделиться, он может выплеснуть посредством рисования песком.

В рамках нашего исследования важно рассмотреть трактовку термина «профилактика». В психологическом словаре С.М. Морозова профилактика – это осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем ребёнка, либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед её возникновением [8].

При правильном подходе педагога должны учитываться индивидуальные особенности детей, правильный выбор форм, методов воспитания и развития детей. В рисовании песком с детьми 2–3 лет целесообразно использовать техники: пересыпание песка из одной ладони в другую; сбор песка в кулак и дальнейшее рассеивание; высыпание песка струёй; рисование пальчиками, ладонью, кулаком; использо-

вание предметов (сито, трафарет, воронка, зубочистки, детские грабельки, расчески), в том числе нестандартных; цветные подкладки для фона (картон, картинки); использование маятника (на веревке раскачиваются бусины разной величины).

Таким образом, дети учатся контролировать силу, ритм движений, что является отличной терапией эмоциональных перегрузок, у них приходит в норму эмоциональный фон.

Результаты и их обсуждение. Базой исследования является муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Ермолинская общеобразовательная школа» (дошкольные группы) Новгородского муниципального района.

Для достижения поставленной задачи среди десяти детей 2–3 лет использовалась методика проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого» А.А. Романова. В регистрационном бланке отмечались ситуационные формы проявления ребёнка агрессии, частота проявления, выраженность ситуационно-личностных агрессивных реакций. Также ежедневно проводилось наблюдение за поведением детей в течение месяца. Особое внимание уделялось поведению ребёнка при устных замечаниях, неудачах, когда ему предъявляют какие-то требования.

По данным наблюдения было выявлено трое детей с агрессивным поведением различной степени. По результатам диагностики было установлено, что профилактическая работа по преодолению агрессивного поведения необходима в данной группе детского сада, так как дети, у которых второй уровень агрессии, подают плохой пример тем детям, у которых первый уровень. Причём такое поведение может закрепиться, если не помочь им справиться с данной проблемой.

В связи с полученными данными была спланирована образовательная деятельность с детьми, а также работа с родителями. В ходе предложенного цикла образовательной деятельности дети увлечённо рисовали, были спокойные, довольные. Рисование песком на детей действовало успокаивающе, умиротворенно, и они не проявляли признаков агрессивного поведения.

Ребятам очень понравились свои ощущения от пересыпания песка с одной руки в другую. После того как они потренировались контролировать силу в руке, мы попробовали с помощью данной техники нарисовать полоску. Задание оказалось сложное, справились с ним лишь единицы, поэтому обучению такой технике необходимо выделить не один день. Затем провели упражнение на релаксацию, ребята закрывали глаза, педагог сыпала песочек тонкой струйкой им на ладошку.

Ребята с помощью кисточки отыскивали картинки под песком, что способствовало не только снятию эмоционального напряжения, но и знакомству с эмоциями, изображенными на картинках. Эта деятельность помогла интересно разобрать ситуации, показать, как лучше поступить, например, найдя картинку, где дети дерутся. Таким образом мы показываем ребятам иной выход из ситуации, не прибегая к прямой агрессии.

За счёт ощущений от прикосновений с песком ребята учатся чувствовать свои ощущения, проговаривать их, для того чтобы в нужный момент, когда ребёнок разозлился, он был более чувствителен к своим ощущениям и смог сдержаться и сделать правильный выбор.

Рисование песком и его свойства очень увлекли, дети успокаивались, полностью поглощались в процесс. Особенно это заметно на ребятах, у которых средний и высокий уровень агрессии, им уделяется больше времени на занятии. Работа по профилактике агрессивного поведения проводилась комплексно и систематично, с музыкальным сопровождением, опираясь на индивидуальные особенности и возможности ребёнка.

Осуществлялось взаимодействие с родителями. Для родителей были изготовлены памятки в виде буклетов, в которых говорится: из-за чего бывает агрес-

сивное поведение у ребёнка, как родителям преодолеть самим гнев, как бороться с детской агрессивностью.

Заключение. Рисование на песке является эффективным средством профилактики агрессивного поведения у детей. По результатам итоговой диагностики у них меньше стали проявляться вегетативные признаки агрессии, снизилась чувствительность к агрессии других, к присутствию других людей. У 70% детей зафиксирована вероятность конструктивного поведения в будущем. А 30 % детей нуждаются в психолого-педагогической поддержке для преодоления агрессивных проявлений.

Таким образом, результаты диагностики показали, что разработанный нами цикл образовательной деятельности повлиял на улучшение поведения детей. Что позволяет предположить целесообразность использования рисования на песке как метода профилактики агрессивного поведения детей раннего возраста.

Литература

1. Волкова, Е.В. Агрессивные дети / Е.В. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 108–111.
2. Смирнова, Е.О. Агрессивные дети / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Дошкольное образование. – 2003. – № 4. – С. 62–67.
3. Авдеева, Н.Н. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
4. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. / Ю.Б. Можгинский. – Изд. 2-е, стер. – М.: Когито-Центр, 2008. – 179 с.
5. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей: диагностические критерии, коррекционная работа, психологические методики / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 154 с.
6. Истрофилова, О.И. Организация работы педагога с агрессивными детьми и подростками / О.И. Истрофилова. – Нижневартовск: НВГУ, 2014. – 244 с.
7. Семёнова, Н.В. Влияние арт-терапии (песочной анимации) на психическое здоровье детей, в том числе после чрезвычайных ситуаций / Н.В. Семёнова [и др.] // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 4. – С. 36–41.
8. Морозов, С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике / С.М. Морозов, Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер Ком, 2007. – 685 с.

5.16. ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В.В. Клыбутенко, В.С. Шмырко

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматриваются вопросы изучения особенностей формирования геометрических представлений младших школьников с умственной отсталостью. Целью работы являлось изучение сформированности геометрических представлений и определение эффективных путей организации коррекционно-образовательного процесса на уроках изобразительного искусства при включении в структуру урока специально разработанных дидактических упражнений.

В исследовании авторы опирались на методологические подходы, направленные на выявление, уточнение и анализ сформированности и развития геометрических представлений детей с интеллектуальной патологией. Авторами представлены вариативные практические задания для проведения диагностического обследования. Проведен многосторонний анализ ре-

зультатов диагностики, по итогам которой представлена программа коррекционной работы и сделаны выводы об её эффективности.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и теоретическом обосновании особенностей формирования геометрических представлений школьников с нарушением интеллекта. Практическая значимость – в разработке программы уроков изобразительного искусства, включающих комплекс дидактических упражнений с орнаментами.

Данные материалы могут быть полезны педагогам инклюзивных классов образовательных учреждений, родителям обучающихся. В дальнейших исследованиях предполагается продолжить работу по математическому развитию школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: геометрические представления, умственная отсталость, дидактическое упражнение, геометрическая форма, фигура, орнамент, младший школьник.

Введение. Геометрические представления – это представления, связанные с числом, множеством, счётом, простейшими вычислениями, геометрическими фигурами и формой предметов, величинами и их измерением, которые ребёнок постигает на чувственном, эмпирическом уровне [1]. Геометрические представления для обучающихся с нарушением интеллекта являются теоретической базой для овладения профессионально-трудовыми умениями, что в свою очередь оказывает влияние на профессиональную самореализацию школьников в будущем, позволяет формировать интерес к трудовой деятельности, личностный рост и осознание своей индивидуальной целостности.

Изучение элементов геометрии создает благоприятные предпосылки для формирования у школьников пространственных представлений, представлений о формах, размерах, величине, взаимном расположении геометрических фигур в пространстве. Тем не менее усвоение геометрического материала для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости происходит длительно и неравномерно. Причины трудностей заключаются в особенностях развития познавательной и эмоционально-волевой сфер детей с нарушением интеллекта. Это, в первую очередь, связано с недоразвитием процессов восприятия, внимания, несовершенством процессов анализа и синтеза, слабостью обобщения, частыми отвлечениями.

Проблема обучения школьников с умственной отсталостью элементам геометрии освещена в работах Ю.Г. Матасова, С.Я. Рубинштейн, П.Г. Тишина, М.Н. Перовой, В.В. Эк и др. При организации обучения ученые указывают на установление более тесной связи геометрических знаний с жизнью школьников, с профессиональным трудом [1–3].

Для многих обучающихся геометрия является одним из трудных учебных предметов. Многие из них не понимают важности и необходимости усвоения геометрических знаний, их практической ценности. Уровень овладения основными геометрическими понятиями низок. Обучающиеся слабо дифференцируют геометрические фигуры и тела. Полученные геометрические знания неустойчивы, быстро забываются, знания неточны, бессистемны. Не все обучающиеся могут установить четкое соответствие между образом фигуры и ее названием. Сами названия геометрических фигур школьники запоминают с трудом. Особую сложность вызывает дифференцирование плоскостных фигур и геометрических тел (квадрат – куб, круг – шар). Дети с умственной отсталостью склонны рассуждения заменять действием, например, ребенку легче изобразить фигуру, чем правильно назвать ее, легче определить величину углов и сторон, чем рассказать о свойствах фигуры.

Обучающиеся с нарушением интеллекта слабо ориентируются в окружающей обстановке и в пространстве листа бумаги. Многие из них неправильно используют термины, указывающие на положение предметов: справа, слева, сверху, внизу, спереди, сзади, над, около.

Установлено, что неоднородный состав обучающихся инклюзивных классов, индивидуальные особенности усвоения математического материала в зависимости от степени снижения интеллекта и сопутствующих патологий требуют дифференцированного и индивидуального подхода при организации уроков [3].

Материал и методы. В целях выявления сформированности геометрических представлений у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором принимали участие 12 обучающихся третьего класса государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр инклюзивного образования» города Великий Новгород. Перед проведением диагностического обследования было изучено заключение психолого-медико-педагогической комиссии на каждого обучающегося. Это было необходимо для уточнения диагноза и состояния речевого и сенсорного развития детей.

Данные направления обследования геометрических представлений были определены, исходя из требований к освоению содержания примерной образовательной рабочей программы по учебному предмету «Математика» для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 3 класса [4].

Основные направления обследования включали диагностические задания на изучение представлений о плоскостных фигурах, представлений об объемных фигурах, представлений о линиях, отрезках и углах. Всего было разработано двенадцать заданий. Приведем примеры некоторых заданий. Например, с целью уточнения представлений о названиях плоскостных фигур (выбор по названию), мы предлагали задание «Выбор фигуры по названию». Ребенок должен был рассмотреть семь плоскостных фигур, вырезанных из картона (круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, ромб, трапеция). Затем педагог называл любую фигуру, а ребенок должен был правильно выбрать фигуру по названию и показать педагогу. Или задание «На какую фигуру похож объект?». Данное задание мы предлагали с целью выявления сформированности представлений о форме знакомых реальных объектов. Использовались изображения хорошо знакомых предметов: дверь, воздушный змей, тарелка, зеркало, дорожный знак, рамка для картины, юбка. Также мы предлагали вырезанные из картона геометрические фигуры. Ребенку выдавались по очереди изображения с разными предметами, затем он должен был подобрать к изображению предмета – геометрическую фигуру, на которую предмет похож. Аналогичные задания были разработаны в целях изучения сформированности об объемных фигурах. Мы уточнили представления о названиях объемных фигур (шар, конус, цилиндр, куб); представления об объемной форме некоторых знакомых реальных объектов окружающего мира; умения различать и соотносить между собой плоскостные и объемные фигуры. В ходе диагностики представлений о линиях, отрезках и углах были предложены задания на уточнение названий линий (прямая, кривая, ломаная); дифференцирование лучей, линий и отрезков; понимание названий углов (прямой, тупой, острый).

Таким образом, предложенные задания позволили нам уточнить геометрические представления младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты и их обсуждение. По окончании обследования были получены следующие результаты. Геометрические представления умственно отсталых школьников не соответствуют необходимым содержательным рекомендациям по освоению образовательной программы. Наименьшие трудности возникли с соотнесением и называнием плоскостных фигур. С заданием по называнию фигур, выбору фигур по образцу справились десять из двенадцати школьников. В ходе работы с объёмными фигурами отмечалось снижение мотивации, быстрая утомляемость, усталость. Все школьники допускали ошибки при выборе по названию объёмных фигур, соотнесению объёмной фигуры с реальным изображением предмета. Из всех объёмных фигур большинство детей верно называли и дифференцировали только шар и куб. Фигура конус вызвала наибольшие затруднения у всех школьников. При выполнении заданий на уточнение представлений о линиях дети смогли выбрать правильно только прямую линию. Дифференцирование луча и отрезка, а также ломанной и кривой линий вызвало у всех детей затруднения. Многие не смогли вспомнить название «ломаная линия». Кривая линия и ломаная линия воспринимались детьми как линии одного типа. Все обучающиеся столкнулись с трудностями при нахождении отрезка среди линий, отрезков и лучей. Обучающиеся не воспринимали различия между отрезком и лучом, поэтому ошибались при выборе определенных линий по названию. У всех школьников возникли трудности с определением тупого и острого углов. Только задание, связанное с понятием прямого угла, не вызвало затруднений.

Таким образом, мы можем констатировать необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию геометрических представлений у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

В соответствии с результатами диагностического обследования, федеральным государственным образовательным стандартом для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [5], примерной адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [4] была разработана программа из двадцати уроков изобразительного искусства. Уроки изобразительного искусства позволяют комплексно осуществлять коррекционно-развивающее воздействие на ребенка в ходе различных видов занятий (рисование с натуры, декоративное рисование, тематическое) [6]. На каждом уроке мы использовали специально разработанную иллюстративную наглядность и дидактические упражнения, направленные на формирование геометрических представлений. Основными задачами коррекционно-развивающей программы являлось формирование следующих умений:

- уметь строить и различать плоскостные и объёмные фигуры;
- уметь строить и различать линии (прямая, кривая, луч, отрезок);
- уметь измерять отрезок и строить от точки – луч;
- определять виды углов;
- уметь чертить окружность с помощью циркуля, линейки;
- дифференцировать шар, круг, окружность;
- формирование представлений о фигурах и объектах реального мира.

В каждый из уроков изобразительного искусства мы включили дидактические упражнения с использованием изображений орнаментов, которые были связаны с темой и целью урока.

Все задания были разработаны с учетом выявленных в ходе диагностики нарушений. Так, например, выяснилось, что дети путали кривую и ломанную линии, также у них возникали трудности при их построении. В рамках темы урока «Гжельская роспись» мы разработали задание, направленное на освоение доступных элементов росписи (прямые линии, волнистые линии, ломаные линии, точка, гжельская роза) и уточнение представлений детей о типах линий. Для этого использовались изображения орнаментов и узоров на тарелках. Детям предлагалось рассмотреть изображения и показать орнамент, объяснив причину выбора. Затем школьники должны были изобразить на шаблонах простейший орнамент, состоящий из линий и точек.

На уроке по теме «Рисование будильника» мы предлагали детям подобрать орнамент к циферблату. Дети рассматривали образцы орнаментов, определяли типы линий в орнаменте, подбирали наиболее подходящие варианты. После построения изображения будильника украшали циферблат орнаментом из линий, фигур и точек. Таким образом, шло не только закрепление умений изображать предмет округлой формы, но и уточнялись представления об объемных и плоскостных фигурах, различных типах линий.

У детей возникали трудности с различием линий и отрезков, поэтому мы разработали задание «Выбор орнамента» к уроку по теме «Рисование открытки к празднику 8 Марта». С опорой на схему последовательности выполнения рисунка дети проговаривали, из каких фигур составлен узор на образце открытки, какие типы линий присутствуют. Потом выбирали орнаменты из предложенных образцов и украшали свой рисунок несложным узором или орнаментом.

Таким образом, было реализовано двадцать уроков изобразительного искусства. В ходе коррекционной работы на уроках нами были разработаны иллюстративные наглядные средства обучения, применены дидактические упражнения, которые способствовали формированию геометрических представлений у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Заключение. По завершению коррекционно-развивающей работы мы провели контрольное обследование, целью которого являлось определение эффективности коррекционно-развивающей работы по формированию геометрических представлений у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости. В целом можно констатировать положительную динамику в формировании геометрических представлений. Так, при выборе плоскостных и объемных фигур дети увереннее определяли объемные формы: шар, куб, конус. Плоскостная форма ромб практически у всех детей больше не вызывала затруднений. Также дети справились с заданиями на дифференцирование квадрата и прямоугольника, ромба и треугольника. При самостоятельном назывании разного типа фигур все школьники повысили свой уровень знаний о плоскостных и объемных фигурах, лучах, линиях и отрезках. Тем не менее, шесть обучающихся в большинстве случаев продолжали неверно определять острый и тупой угол. Пять обучающихся делали ошибки в назывании таких типов линий, как ломаная линия и кривая линия.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие геометрических представлений у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости требует реализации в образовательном процессе эффективных методов и средств обучения. Доказана эффективность использования на уроках изобразительного искусства дидактических упражнений с включением специально разработанной иллюстративной наглядности – орнаментов. В дальнейших исследованиях мы предполагаем продолжить работу по математическому развитию школьников с интел-

лектуальной недостаточностью и расширить применение наглядных средств обучения в рамках проведения уроков художественно-трудовой направленности.

Литература

1. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учебник для студ. дефект. фак. педвузов / М.Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 408 с.
2. Эк, В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: пособие для учителя / В.В. Эк. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2005. – 221 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Бондарчук, О.А. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / О.А. Бондарчук. – М.: Просвещение, 2022. – 368 с.
5. Гарант. Ру : [сайт] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения 25.08.2021). – Текст : электронный.
6. Groshenkov, I.A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Groshenkov. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

5.17. СТРЕТЧИНГ КАК ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ПРАКТИКА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

*В.В. Королёв, Е.Г. Чистякова, В.Н. Кузнецов
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

Реферат. Стретчинг повышает интерес к занятиям физической культурой и обладает комплексным воздействием на организм студентов. В работе рассмотрены результаты использования упражнений стретчинга в практике оздоровительной и адаптивной физической культуры. В том числе проанализировано влияние упражнений стретчинга на развитие качества гибкости студентов, страдающих ожирением; заболеваниями и статических деформациях опорно-двигательного аппарата; сахарного диабета и т.д. Обосновано использование упражнений стретчинга в практике физического воспитания в вузе для студентов, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Ключевые слова: стретчинг, оздоровительная и адаптивная физическая культура, учебные занятия по физической культуре и спорту в вузе, специальная медицинская группа.

Введение. Стретчинг способствует эффективному развитию всех физических качеств, повышению уровня физической подготовленности организма занимающихся. При щадящем режиме тренировки лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), стретчинг содействует профилактике различных нарушений в состоянии здоровья, регулирует эмоциональное состояние, повышает общую и специальную физическую подготовленность, увеличивает интерес к занятиям физической культурой [1–9]. В то же время рассматривая общую физическую подготовленность студентов с ОВЗ, можно сделать заключение, что пока недостаточно исследовано и научно обосновано влияние упражнений стретчинга

на развитие гибкости студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья. Одной из центральных задач нашей работы является исследование влияния упражнений стрейчинга на развитие гибкости студентов с ограниченными возможностями здоровья. Исследование общей физической подготовки студентов с ОВЗ, с применением фитнес упражнений, мы не рассматриваем. Хотя их многообразные формы и виды, используемые во взаимосвязи, позволяют повысить эффективность физической подготовки данных студентов. В работе представлен анализ практики стретчинга на учебно-тренировочных занятиях по физической культуре и спорту со студентами специальной медицинской группы университета.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: анализ научной литературы по исследуемой проблеме; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент. В педагогическом эксперименте приняли участие 28 студентов с ограниченными возможностями здоровья (10 юноши и 18 девушек), все 2019 года приема разных институтов НовГУ имени Я. Мудрого. Эксперимент проводился с осени 2019 по июнь 2022 года.

Студенты в независимости от тяжести заболевания и диагноза занимались физической культурой в специальной медицинской группе. С данной категорией студентов использовались спортивные игры, бег, ходьба, общеукрепляющие упражнения [3; 4; 6; 8; 9]. Комплексы упражнений стретчинга проводились на каждом занятии примерно 35–40 минут. Проведённое нами исследование показало высокую эффективность упражнений стретчинга и позитивно воспринималось студентами (как девушками, так и юношами, имеющими ограниченные возможности здоровья).

Результаты и их обсуждение. Перед началом эксперимента все студенты предоставили справки от лечащих врачей и заверенных медицинской организацией, где они наблюдаются, что по состоянию здоровья они могут заниматься в специальной медицинской группе. В эксперименте приняли участие 28 студентов (10 юноши и 18 девушек), 2019 года приема разных институтов НовГУ имени Я. Мудрого, все дали согласие на участие в эксперименте и прохождении тестирования по норме гибкость ВФСК ГТО. Были проанализированы результаты выполнения нормативных требований комплекса ВФСК ГТО VI ступени студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, участвующими в эксперименте.

Таблица 1 – Уровень гибкости студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в начале эксперимента (осень 2019 г.)

		Гибкость (количество студентов, выполнивших норматив)	%
Золотой знак	муж	–	–
	жен	–	–
Серебряный знак	муж	–	–
	жен	1	1,8
Бронзовый знак	муж	–	–
	жен	3	16,6
Несправившиеся		24	85,7
Всего справившихся		4	14,2

Таблица 2 – Уровень гибкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья в мае 2020 г.

		Гибкость (количество студентов, выполнивших норматив)	%
Золотой знак	муж	–	–
	жен	–	–
Серебряный знак	муж	–	–
	жен	4	22,2
Бронзовый знак	муж	1	10
	жен	7	38,8
Несправившиеся		16	57,1
Всего справившихся		12	42,8

Таблица 3 – Уровень гибкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья в мае 2021 г.

		Гибкость (количество студентов, выполнивших норматив)	%
Золотой знак	муж	–	–
	жен	1	5,5
Серебряный знак	муж	1	10
	жен	7	38,8
Бронзовый знак	муж	3	30
	жен	5	27,7
Несправившиеся		11	39,2
Всего справившихся		17	60,7

Таблица 4 – Уровень гибкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья в мае 2022г.

		Гибкость (количество студентов, выполнивших норматив)	%
Золотой знак	муж	1	10
	жен	3	16,6
Серебряный знак	муж	4	40
	жен	5	27,7
Бронзовый знак	муж	2	20
	жен	8	44,4
Несправившиеся		5	17,8
Всего справившихся		23	82,1

Таблица 5 – Сравнение результатов в ходе эксперимента

	Золотой знак	Серебряный знак	Бронзовый знак	Несправившиеся	Всего справившихся
2019	–	1	3	24(85,7%)	4 (14,2%)
2020	–	4	8	16 (57,1%)	12 (42,8%)
2021	1	8	8	11 (39,2%)	17 (60,7%)
2022	4	9	10	5 (17,8%)	23(82,1%)

Таблица 6 – Сравнение результатов в начале и в конце эксперимента

	Золотой знак	Серебряный знак	Бронзовый знак	Несправившиеся	Всего справившихся
2019	–	1	3	24 (85,7%)	4 (14,2%)
2022	4	9	10	5 (17,8%)	23 (82,1%)

Заключение. В ходе эксперимента удалось доказать, что поурочное, регулярное включение упражнений стретчинга в занятия физической культурой и спортом имеют высокую эффективность и положительно влияет на развитие гибкости студентов с ограниченными возможностями здоровья.

За четыре года эксперимента все студенты повысили свой уровень общефизической подготовки и особенно физическое качество – гибкость.

Литература

1. Кузьмина, С.В. Развитие физических способностей детей младшего школьного возраста и повышение интереса к урокам физической культуры средствами фитбол-аэробики / С.В. Кузьмина // Культура физическая и здоровье. – 2011. – № 2(32). – С. 15–18.
2. Овчинникова, Т.С. Занятия, упражнения и игры с мячами, на мячах, в мячах. Обучение, коррекция, профилактика / Т.С. Овчинникова, О.В. Черная, Л.Б. Баряева; под ред. Т.С. Овчинниковой. – СПб.: КАРО, 2010. – 248 с.
3. Королёв, В.В. Применение упражнений стретчинга как фактор повышения уровня гибкости студентов Института электронных и информационных систем Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого / В.В. Королёв, Д.В. Яковенко // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 1(203). – С. 183–188.
4. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методологические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учебник для институтов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991 – 543 с.
5. Пономарев, Г.Н. Комплексное воздействие упражнений фитбол-аэробики на физическое и эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста / Г.Н. Пономарев, С.В. Кузьмина // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 2(72). – С. 161–165.
7. Физическая реабилитация инвалидов с поражением опорно-двигательной системы / С.П. Евсеев [и др.]; под ред. С.П. Евсеева, С.Ф. Курдыбайло. – М.: Совет. спорт, 2010. – 488 с.
8. Щетинина, С.Ю. Фитбол: его особенности и использование / С.Ю. Щетинина // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 11(201). – С. 542–546.
9. Яковенко, Д.В. Анализ показателей уровня физической подготовленности в период пандемии COVID-19 студентов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого / Д.В. Яковенко // Учен. записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12(202). – С. 444–449.

5.18. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

А.В. Салоникова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматриваются особенности методического сопровождения формирования коммуникативной образовательной среды в основной школе. При выявлении главных особенностей методического сопровождения автор учитывает структуру и содержание коммуникативной образовательной среды в основной школе, основанную на организации образовательного процесса и главных видах деятельности обучающихся начальных и средних классов (учебную и коммуникативную). Дано авторское определение коммуникативной образовательной среды в школе, как совокупности специально организованных взаимодействий и социальных условий, оказывающих воздействие на всех субъектов образовательной деятельности посредством организованного коммуникативного пространства и межличностного общения, направленных на формирования личностного потенциала, развитие гибких навыков и ключевых компетенций, способствующих достижению высоких результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. В статье доказана необходимость организации методического сопровождения формирования коммуникативной образовательной среды в основной школе и выделены его формы (просветительская, педагогическая, психологическая и проектная).

Ключевые слова: методическое сопровождение, коммуникативная образовательная среда, основная школа.

Введение. Развитая коммуникация – это важнейшая характеристика общества. Она имеет большое значение, так как является специфической формой отношений людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности. Общение в современном мире рассматривается в качестве процесса сотрудничества людей, при котором происходит не только обмен информацией, эмоциями, оценивание, но и влияние друг на друга, взаимодействие между различными субъектами. Это является необходимым компонентом процесса социализации как ребенка, так и взрослого человека. Сформированные коммуникативные способности позволяют реализовать социальные, психологические и духовные потребности, что становится одним из важнейших качественных характеристик личности. Рассматривая процесс социализации в качестве способа освоения норм и ценностей, принятых в обществе, мы уделяем большое значение влиянию семьи, ближайшему окружению, а также школе. Именно в образовательных организациях закладываются основы социального взаимодействия, так как регулярная посещаемость, общение со сверстниками и педагогами способствуют получению навыков коммуникации. При формировании коммуникативной образовательной среды в учебном учреждении необходимо основываться на возрастные и психофизические особенности развития детей, на ведущую деятельность в том или ином возрасте. При рассмотрении основной школы в качестве «места» формирования такой среды, мы учитываем, что осуществление образовательного процесса происходит в соответствии с уровнями общеобразовательных программ и делится на ступени образования, для основной школы – это 1-я ступень – начальное общее образование, нормативный срок освоения – 4 года (1–4 классы) и 2-я ступень – основное общее образование, нормативный срок – 5 лет (5–9 классы). Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте принято считать учение, в процессе которого развивается память, происходит усвоение знаний о предметах и явлениях нашего мира и человеческих отношений,

формируются рефлексивные умения и мотивация к дальнейшему обучению. В среднем школьном (подростковом) возрасте – это общение или коммуникативная деятельность, когда в системе общественно полезной деятельности, а именно учебной, организационной, трудовой и прочей, происходит общение и формирование самооценки, критического отношения к окружающим, стремление к самостоятельности и умение подчиняться нормам, принятым в обществе [1].

В связи с вышеизложенным под коммуникативной образовательной средой в школе мы будем понимать – совокупность специально организованных взаимодействий и социальных условий, оказывающих воздействие на всех субъектов образовательной деятельности посредством организованного коммуникативного пространства и межличностного общения, направленных на формирования личностного потенциала, развитие гибких навыков и ключевых компетенций, способствующих достижению высоких результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества.

Цель исследования – выявить и раскрыть особенности методического сопровождения формирования коммуникативной образовательной среды в основной школе.

Материал и методы. Значительную роль при формировании коммуникативной образовательной среды в основной школе играет организация разных форм сопровождения. Рассматривая сопровождение как вид деятельности можно утверждать, что он присущ человеческому обществу с древнейших времен и применялся для решения жизненных задач. В связи с чем и определяется множество его видов, напрямую связанных в том числе и с педагогикой. Ведь даже само слово «педагог» происходит от греческого «παῖς» [пайс] – «дитя» и «ἀγω» [аго] – «веду, воспитываю», в дословном переводе – «ведущий ребенка» или же его сопровождающий. Конечно, при организации образовательного процесса в основной школе нельзя ограничиваться только понятием педагогического сопровождения. Ориентируясь на создание условий для успешности обучающихся, используют знания психологии. Заботясь и сохраняя их здоровье – валеологию и медицину. И.Э. Куликовой понятие «сопровождение» понимается как «системный инструментарий педагогической деятельности» [2]. К.П. Сенаторова подразделяет формы сопровождения в зависимости от видов деятельности, направленной на субъектов образовательного процесса [3]. Систематизируя различные формы сопровождения с точки зрения оказания необходимой помощи обучающимся, следует понимать, что этот процесс в основной школе не ограничивается только лишь организацией поддержки детей. Одной из групп участников образовательного процесса, согласно Закону об образовании РФ являются педагоги [4, ст. 2, п. 31]. По мнению Г.К. Морозовой, главное требование, которое предъявляют к представителям этой профессии – это не только любовь к детям и педагогической деятельности, но и «наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей» [5]. Как и в любой другой профессии здесь необходимо приобрести определенный багаж знаний, опыт работы и профессиональные компетенции. Интересно мнение С.Т. Шацкого, отмечающего: «Следовало бы установить правило, что дело подготовки учителя находится в руках учительства» [6, с. 30]. При этом В.П. Вейдт утверждает, что хотя понятие «профессиональное мастерство» и выходит на первый план, достичь его достаточно проблематично [7].

Результаты и их обсуждение. Несмотря на предъявляемые высокие требования к представителям этой профессии, современный педагог достаточно часто

в своей деятельности сталкивается с различными трудностями. Он должен уметь работать в условиях инклюзии и с разными категориями обучающихся: одаренными, имеющими отклонения в развитии, социально неблагополучными, с проблемами в поведении, а также с детьми, для которых язык преподаваемого предмета не является родным. Повышенная нагрузка, связанная с нехваткой работников в общеобразовательных учреждениях, проблемы с рабочей коммуникацией, нескладывающиеся отношения с работодателем, большое количество дополнительной бумажной работы и отчетности несомненно могут привести к различным негативным последствиям, таким как стресс, профессиональное выгорание, приводящие в свою очередь к эмоциональному, физическому и умственному истощению. Таким образом педагоги независимо от квалификационной категории все чаще в последние годы испытывают потребность в профессиональной помощи.

В соответствии с Федеральным проектом «Учитель будущего» национального проекта «Образование», одним из ключевых направлений является профессиональное развитие и возможности «горизонтального обучения» педагогических работников и управленческого состава [8]. При этом Н.М. Борытко ссылается на требования Профессионального стандарта, подчеркивая значимость научно-методического развития учителей [9].

Не вызывает сомнения, что методическое сопровождение – это сложное многоаспектное понятие, включающее в себя всевозможные формы и способы оказания поддержки педагогам. Это может быть – инструктаж, ротация, коучинг, модерация, наставничество, участие в стратегическом планировании и управлении, проектная и исследовательская деятельность, гранты, групповые обсуждения и др. Ведущие направления методической деятельности заключаются в повышении профессиональной компетентности педагогов, включении их в инновационную, опытно-экспериментальную деятельность, оказании помощи при процедуре аттестации.

Методическое сопровождение в основной школе – это специально организованный процесс, направленный в том числе на преодоление профессиональных сложностей педагога и его личностное развитие, в то же время ориентирован в большей степени на решение общешкольных задач, на определенные действия или мероприятия, проходящие в школе, на их организацию и проведение. Оно может рассматриваться как специально организованная деятельность педагога, ориентированная на готовность к формированию коммуникативной образовательной среды, на личностно-эмоциональный рост, а также на поиск методов, позволяющих решить возникающие проблемы, связанные с общением и комфортным сосуществованием всех участников образовательного процесса.

Заключение. Методическое сопровождение формирования коммуникативной образовательной среды в основной школе имеет комплексную направленность. Это непрерывный процесс формирования у педагогов, учащихся и их родителей знаний о коммуникативной образовательной среде, мотивации к совместной коммуникации, включение всех субъектов в совместную деятельность и рефлексию уровня сформированности среды в школе.

К особенностям методического сопровождения относят учет структуры и содержания коммуникативной образовательной среды школы, ее специфику, связанную с организацией образовательного процесса с учащимися начальной и основной школы и основными видами их деятельности (учебная и коммуникативная). Выделяя формы методического сопровождения формирования коммуникативной образовательной среды остановимся на следующих: просветительская (консультации, тренинги и др.), педагогическая (проведение мероприятий, обеспечивающих включение обучающихся и обучающихся в активные и интерактивные формы), психологическая (создание психологически комфортных условий для всех субъектов образова-

тельного процесса, учитывающие аспекты коммуникативной направленности) и проектная (проекты, конкурсы, выставки, презентации и др.).

Литература

1. Барсукова, А.Е. Возрастная периодизация психического развития по Даниилу Борисовичу Эльконину / А.Е. Барсукова // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 6(110). – С. 42.
2. Куликовская, И.Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / И.Э. Куликовская. – Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2002. – 46 с.
3. Сенаторова, К.П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория / К.П. Сенаторова // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, вып. 3(35). – С. 289–295.
4. 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 с 01.03.2022) // <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
5. Морозова, Г.К. Современные требования, предъявляемые к личности педагога / Г.К. Морозова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 40. – С. 41–44.
6. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
7. Вейдт, В.П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности / В.П. Вейдт // Калининград. вестн. образования. – 2022. – № 3(15). – С. 14–24.
8. Федеральный проект Учитель будущего.pdf. <https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Учитель%20будущего.pdf>
9. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

5.19. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ STEM-ОБРАЗОВАНИЕ

Е.В. Мигунова

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого,

А.И. Зуева

Санкт-Петербург,

ГБДОУ «Детский сад № 16 Петроградского района»

Реферат. В современных условиях модернизации российского образования одной из главных ее целей является формирование научного мировоззрения, целостного представления о мире и месте человека в нем. Особое значение приобретает естественнонаучное образование, включающее астрономические представления. В статье проанализированы основные понятия «астрономические представления», «STEM-образование», выявлена возможность обучения детей старшего дошкольного возраста астрономии, показаны результаты теоретического и экспериментального обоснования процесса формирования астрономических представлений у современных дошкольников через STEM-образование, которое представлено модулями «Дидактическая система Ф.Фребеля», «Экспериментирование с живой и неживой природой», «LEGO-конструирование», «Математическое развитие», «Робототехника», «Мультстудия “Я творю мир”». Приведены конкретные примеры сформированности астрономических представлений по каждому модулю у детей одного из детских садов Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: первичные астрономические представления дошкольников, STEM-образование в детском саду.

Введение. Будущее поколение можно рассматривать как всесторонне развитое общество, существующее в гармонии с окружающим миром и собой. В современных условиях модернизации системы дошкольного образования одной из главных ее целей является формирование научного мировоззрения, целостного представления о мире и месте человека в нем. Особое значение придается естественнонаучному образованию как наиболее интересной области знаний для детей дошкольного возраста, задачами которого являются: осознание правил предметности, системности и интеграции знаний в процессе изучения живой и неживой природы, экологии; восприятие целостной картины мира, формирование основ научного мировоззрения детей. Результативным средством познания окружающей действительности ребенком является не только окружающая его обстановка, но и интригующий мир Вселенной, Космос.

Закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральная образовательная программа, государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы и «Стратегия развития воспитания до 2025 года» установили новые целевые ориентиры и в системе дошкольного образования: ее устойчивое развитие, готовность к вызовам, гибкость, требованиям экономического развития, потребностям общества.

Анализ современного состояния разработанности вопроса изучения Вселенной, Космоса, входящих в естественно-научные представления детей дошкольного возраста, позволил обозначить существующие в настоящее время противоречия:

1. Между потребностями общества во всесторонне развитых, многогранных людях, обладающих естественнонаучными представлениями и низким уровнем первичных астрономических представлений у выпускников современной дошкольной образовательной организации (ДОО).

2. Между потребностями субъектов дошкольного образования в высоком уровне первичных астрономических представлений и отсутствием необходимой материально-технической базы для формирования этих представлений.

3. Между потребностью педагогической практики в методических разработках по формированию первичных астрономических представлений у дошкольников через STEM-образование и небольшим количеством данных разработок.

Решение представленных противоречий позволило обосновать необходимость проведения специально организованной образовательной деятельности с детьми.

Материал и методы. Экспериментальное исследование проводилось в подготовительной к школе группе на базе ГБДОУ «Детский сад № 16 Петроградского района Санкт-Петербурга». Для определения уровня сформированности первичных астрономических представлений у детей подготовительной группы был использован диагностический инструментарий по теме «Формирование представлений о Солнечной системе и основных космических явлений», разработанный Н.Е. Болошевой и Ф.В. Нигматовой по критериям: представления о небесных телах (Солнце, звездах, созвездиях, кометах), о Солнечной системе, о космических аппаратах, об изобретателях космических кораблей К. Циолковском, С. Королеве, о первых космонавтах, о подготовке космонавтов к полетам и жизни в Звездном городке.

Результаты и их обсуждение. По результатам диагностики выявлено: 70% детей имеют низкий уровень сформированности первичных астрономических представлений, 20% – средний, 10% – высокий.

В работе с «Дарами Фрёбеля» дети имели возможность знакомиться с Вселенной, строением Солнечной системы, малыми планетами – астероидами и т.д.

Используя наборы, дети познакомились с созвездиями, строили ракету, закрепляя знания о ее составных частях, создали макет Солнечной системы. В ходе образовательной деятельности «Путешествие в загадочный космос» расширились представления детей об изобретателях космических кораблей К. Циолковском, С. Королеве; закрепились знания о космосе, ракетах и космических полетах.

С детьми проведена серия образовательных мероприятий по модулю «Робототехника»: «Планеты Солнечной системы» с роботом-биботом, «Центр подготовки космонавтов». Ребята познакомились с планетами солнечной системы через использование мини-робота «Пчелка»; были созданы условия для закладывания основ программирования; развивалась познавательная активность детей, пространственная ориентировка, восприятие цвета, формы, величины. Робототехника помогла спрограммировать траекторию движения космического аппарата, научила ориентироваться в «космическом» пространстве.

Модуль «Экспериментирование» позволил организовать знакомство детей с космическими явлениями (Солнечное и лунное затмение, метеоритный дождь), с вечным движением, гравитацией и многим другим. В лаборатории дошкольники с помощью занимательных опытов узнали, как возникла Галактика, почему Земля – голубая планета, как образуются кратеры на Луне. В результате экспериментальной деятельности дети лучше понимали соотношение размеров планет и Солнца, сменяемость дня и ночи, вращение Луны и т.д. Интересным и запоминающимся стало исследование космоса детьми через изучение текстуры планет (ощупывание). С помощью экспериментирования дети освоили законы Вселенной, изучили интересные факты о планетах и звездах Солнечной системы. Модуль представлен «Космическим экспериментариумом», в ходе которого уточнялись представления детей о космосе, планетах, звездах и созвездиях, о смене дня и ночи; дети познакомились с понятием «Метеоритный кратер».

Конструктор «Космос и Аэропорт» из серии LegoEducation используется для изучения тем: полеты в космическое пространство, устройство пространства аэропорта, управление полетами. Набор состоит из строительных элементов для создания ракеты, космического корабля, самолета, спутника, межпланетной станции, марсохода, лунохода и многого другого. Тем самым расширились представления детей о космических аппаратах. Используя LEGO WeDo 2.0-конструирование, дошкольники легче усвоили элементарные научные знания, термины, представления, связанные с космосом. Ребята многое узнали об освоении человеком космического пространства, о значении космических исследований для жизнедеятельности людей на земле, их будущего, продолжили знакомство с первым летчиком-космонавтом на земле Ю.А. Гагариным, освоили строение космического корабля.

Реализация модуля «Математическое развитие» позволила развить у дошкольников поисковые умения, проанализировать и правильно размещать сложные геометрические фигуры, группировать предметы по признакам, осуществлять поиск планеты, которой они принадлежат («Звездное небо», «Космонавты»), формировать представления о небесных телах (Солнце, звездах, созвездиях, кометах, космонавтах).

В рамках образовательного модуля «Мультстудия» путем создания мультфильмов о космосе, дети познали свойства космических объектов и обобщили свои знания. При создании мультфильма они вовлекались в проектную деятельность, погружались в астрономию с помощью различных форм деятельности. Уточнение знаний о космосе идет и в процессе создания декораций. Дошкольники принимали участие и в игровой деятельности, придумывая и проигрывая «космический» сюжет мультфильма, учились создавать мультфильм на космическую тему, овладевали навыками цифровых технологий, закрепляли представления по теме «Космос».

Развивающая среда представлена центром «Космос», в котором расположены глобус, географическая карта, астрономические календари, объемный и плоскостной макеты Солнечной системы, карта звездного неба, плоскостные изображения планет. Дидактические игры, пособия, альбомы, иллюстрации, книги, карточки-кроссворды, макеты расположены таким образом, чтобы дошкольники могли использовать их без помощи взрослого в свободной деятельности.

Наблюдения, изучение явлений природы, знакомство с космическими объектами и явлениями – важные факторы для всестороннего развития ребенка. Дошкольная астрономия должна стать стартовой площадкой для развития профессиональной астрономии. Наблюдение за небосклоном вызывает интерес не только у взрослых, но и у детей. Рассказы об устройстве звездной системы, красоте планеты Земля, значимости изучения космического пространства благотворно влияют на познавательное развитие ребенка уже в дошкольном возрасте. Обогащая представления детей о космосе, воспитатель расширяет кругозор, развивает мыслительные способности, активизирует восприятие, воображение дошкольников, их способность рассуждать и делать выводы, что является немаловажным при подготовке детей к школьному обучению.

Ребенок дошкольного возраста рано пытается понять окружающий его мир, однако одного опыта недостаточно для обобщений, анализа происходящих явлений, установления причинно-следственных связей. Необходимо сопровождение процесса познания детьми космоса, Вселенной, их закономерностей со стороны педагогов и родителей.

В дошкольном возрасте дети начинают осознавать, каков наш мир и какое место занимает человек в мире. Большую роль здесь играет знание элементарных астрономических представлений и космическое мышление. Занятия астрономией расширяют кругозор дошкольников [1].

Ознакомление детей с астрономией, одной из удивительнейших и старейших наук, может выступать эффективным средством формирования естественнонаучных представлений, основ научного мировоззрения у детей старшего дошкольного возраста [2].

Дошкольная астрономия включает первоначальное ознакомление детей с системой представлений о пространстве небесных тел, о планетах Солнечной системы, звездах, космических явлениях (солнечное и лунное затмение, звездопад, метеоритный дождь, парад планет), об истории развития отечественной космонавтики и т.д.

Формирование первичных астрономических представлений целесообразно организовать через новый подход в образовании – STEM-образование. Его преимуществом является интегрированный подход к решению современных проблем, основанный на взаимопроникновении различных областей естественных наук, инженерного творчества, математики, цифровых технологий и т.д. [3].

Одним из мировых трендов развития дошкольного образования является объединение предметных и метапредметных знаний, позволяющих ребенку быть успешным и востребованным в будущем. Технологией, решающей данную задачу, является STEM-образование, объединяющее науку, технологию, инженерию, математику, различные виды искусства. Взаимосвязь и взаимодействие областей знаний, объединенных в понятии «STEM-образование», делает процесс организованной образовательной деятельности неожиданным, увлекательным, позволяющим детям понять систему взаимосвязей в окружающем мире, способствует формированию познавательного интереса, активности и способствует формированию навыков исследовательской деятельности [4].

STEM-подход в дошкольном образовании ориентируется не только на интеграцию разных образовательных областей, сфер знаний, метапредметность, но и на развитие способностей детей обозначать проблему, решать задачи в совместной деятельности среди сверстников.

Программа STEM-образования состоит из шести модулей: «Дидактическая система Ф. Фребеля», «Экспериментирование с живой и неживой природой», «LEGO-конструирование», «Математическое развитие», «Робототехника», «Мультстудия “Я творю мир”». Преимуществом STEM-подхода является то, что здесь дети получают знания самостоятельно. При этом STEM-среда позволяет ребенку успешно самостоятельно решить поставленную задачу разными способами [5; 6].

Заключение. Экспериментальная работа по формированию астрономических представлений у дошкольников на основе STEM-подхода проводилась в подготовительной к школе группе «Карамельки» на базе ГБДОУ детский сад № 16 Петроградского района Санкт-Петербурга. В результате проведения комплекса образовательных встреч количество детей, обладающих высоким и средним уровнем сформированности первичных астрономических представлений, увеличилось на 30%, а количество детей, имеющих низкий уровень, уменьшилось на 60%.

Следовательно, результаты исследования подтвердили успешность реализованной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, которая позволила сформировать бережное отношение к нашей планете как к дому, в котором они живут.

Таким образом, STEM-подход дает возможность детям старшего дошкольного возраста исследовать Вселенную, космос, небесные явления, познать их логику, закономерность, уяснить причинно-следственные связи. Эти знания позволили ребятам лучше понять окружающий нас мир, полюбить его, найти пути его сбережения. В ходе проведенного исследования были реализованы основные задачи STEM-образования: развитие познавательного интереса дошкольников, вовлечение их в начальное научно-техническое творчество.

Литература

1. Полякова, О.Ю. Астрономическое образование детей старшего дошкольного возраста / О.Ю. Полякова // Социализация. Образование. Развитие: материалы науч.-практ. конф. – Ульяновск: УлГПУ, 2009. – С. 308–310.
2. Донина, О.И. Концептуальные основы аэрокосмического образования / О.И. Донина. – Ульяновск: Ульян. гос. ун-т, 2000. – 214 с.
3. Волосовец, Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин. – 2-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.
4. Формирование способностей к познавательно-исследовательской деятельности посредством внедрения в практику дошкольных образовательных организаций STEM-образования / Е.В. Червенко [и др.] // Молодой ученый. – 2019. – № 41(279). – С. 266–267. – URL: <https://moluch.ru/archive/279/62905/> (дата обращения: 10.05.2023).
5. Чуверова, Л.Н. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с космосом / Л.Н. Чуверова // Молодой ученый. – 2013. – № 7(54). – С. 438–441. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7377/> (дата обращения: 27.04.2023).
6. Зенов, Е.К. STEAMS практики в образовании: сборник лучших STEAMS-практик в образовании / Е.К. Зенов, О.В. Зенкова. – М.: Изд-во «Перо», 2021. – Ч. 1. STEAMS практики в дошкольном образовании. – 84 с.

5.20. ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОТЦОВСТВУ

*А.А. Суржикова, К.С. Кобякова, К.К. Ёлкина
Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

Реферат. Рассмотрен феномен отцовства, который определяется «как целостная система отношений отца к воспитательной практике, включающая отношение к своему ребенку, себе как родителю, родительской роли, а также родительству в целом». Выделены его составляющие, представлены результаты изучения готовности к отцовству студенческой молодежи. Осуществлен теоретический анализ факторов, влияющих на степень готовности студентов к отцовству (наличие ценностей, связанных с семейным образом жизни; уровень зрелости мужчины; чувство любви к потенциальной матери ребенка; проекция установок родительской семьи на свое будущее; экономический фактор; социальные и психологические факторы). Определены критерии готовности к отцовству, на основе которых была разработана анкета. Практическое исследование было направлено на изучение субъективной оценки готовности студентов вузов к отцовству.

Ключевые слова: отцовство, студенческая молодежь, студенчество, готовность к отцовству.

Введение. В динамично меняющихся условиях современного мира у подрастающего поколения происходит формирование искаженных представлений о браке, семейной жизни, супружеских ролях, о семье как социальном институте в целом. Кроме того, ряд авторов (Л.В. Аргентова, С.О. Докучаева, Е.А. Колесниченко и др.) отмечают наличие «неадекватных» семейных установок в молодежной среде, что также является причиной возникновения ряда проблем. Проблемы семьи и семейного воспитания, семейно-брачных отношений, вопросы влияния взаимоотношений в семье на развитие ребенка, особенности функционально-ролевой структуры семьи обуславливают актуальность изучения вопросов семейной педагогики.

В настоящее время все больше авторов уделяют внимание рассмотрению вопросов готовности молодежи к отцовству (Л.В. Русских, С.Н. Савинков, Р.М. Хавула), но, несмотря на это, данный феномен до сих пор является наименее изученным в отечественной науке.

Феномен отцовства находит отражение в различных научных дисциплинах (психология, педагогика, социология, философия). Существует множество трактовок понятия «отцовство». Так, Р.В. Овчарова определяет отцовство как «социально-психологической феномен, являющий собой совокупность знаний, убеждений, представлений себя как отца и реализуемый во всех поведенческих проявлениях родительства» [1, с. 115].

По мнению С.Н. Савинкова, «отцовство – это врождённое чувство, которое побуждает мужчину поступать в отношении своего ребёнка или своих детей с переживающей ответственностью» [2, с. 36].

В своей работе «Отцовская любовь» Д.С. Акивис говорит о том, что только в соприкосновении с ребёнком полностью созревают мужские черты личности – потребность и способность защищать, принимать на себя ответственность, энергия, душевная сила [3]. Согласно данному утверждению можно предположить, что полноценная реализация личностного потенциала и развитие мужской личности невозможны без выполнения мужчиной отцовской роли.

В нашем исследовании мы опираемся на точку зрения Р.В. Овчаровой и Н.А. Демчук, которые определяют термин «отцовство» как «целостную систему отношений отца к воспитательной практике, которое включает отношение к своему ребенку, себе как родителю, родительской роли, а также родительству в це-

лом» [4, с. 68]. По мнению данных авторов, «готовность к отцовству – это внутренняя позиция личности, стержневой образующей которой является целостная система отношений будущего родителя к отцовству, которая включает отношение к будущему ребенку, себе как будущему родителю, родительской роли, а также родительству в целом» [4, с. 69].

Современный молодой человек имеет огромную свободу выбора профессий, образцов поведения, спутников жизни, стиля мышления, что, безусловно, является положительным моментом нашего времени. Однако в ряде случаев такое разнообразие может иметь ряд неприятных последствий, одним из которых является кризис идентичности личности.

В период студенчества происходит профессионализация личности, строятся жизненные планы, перспективы, расширяются социальные связи, укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность и самостоятельность. Молодая личность настроена на учебу, поиск жизненного смысла и всерьез задумывается о своем будущем. Но эти мысли в основном связаны с овладением профессиональной ролью, активной работой, материальными достижениями. Вопросы выбора спутника жизни, построения семьи, рождения детей уходят на последний план. По данным современных исследований, потребность в деторождении у большинства молодых мужчин выражена не ярко и чаще всего зависит от ряда факторов.

В качестве таких факторов О.Н. Безрукова выделяет: «Наличие у мужчины ценностей, связанных с семейным образом жизни, уровень зрелости мужчины, чувство любви к потенциальной матери ребенка, проекцию брачно-семейных установок родительской семьи на свое будущее, экономический фактор, социальные характеристики будущего отца, психологические факторы (такие, как наличие установок на создание семьи в процессе первичной социализации, успешный опыт детско-родительских отношений, любовь и привязанность к родителям, близкие и дружеские отношения с отцом), личностные характеристики (ответственность, заботливость, альтруистичность)» [5, с. 98].

О.Н. Безрукова рассматривает готовность студентов к отцовству как «интегральную характеристику, суммирующую обретение социальной зрелости и компетентности, обусловленную экономическими, социальными и психологическими факторами и выражающуюся в установке, сознательном настрое мужчины на рождение, воспитание и содержание ребенка (детей)» [5, с. 99].

Материал и методы. На основе теоретического анализа готовности к отцовству студенческой молодежи нами была разработана анкета, позволяющая получить информацию по следующим критериям: отношение студентов к детям, будущему ребенку, себе как родителю, родительской роли, родительству в целом.

Были опрошены студенты-юноши высших учебных заведений в возрасте от 18 до 26 лет. Анкета состояла из 18 вопросов закрытого и полужакрытого типа.

Результаты и их обсуждение. По вопросу семейного положения 59% респондентов (30 чел.) ответили, что одиноки, 41% (21 чел.) состоят в отношениях.

На вопрос «Насколько семья является ценностью для Вас?» преобладающее количество студентов ответили, что это самое ценное в жизни. Остальные ответы распределились следующим образом: «здоровье для меня имеет большую ценность» (8 чел.) и «для меня более важно саморазвитие и получение образования, чем семья» (8 чел.). Один ответ оказался наиболее примечательным: «чтобы быть счастливым, нельзя уходить с головой во что-то одно, поэтому и карьера, семья, саморазвитие для меня одинаково ценны».

При вступлении в брак важное значение для многих студентов 61% (31 чел.) имеет образование и культура будущей жены. Для 29% (15 чел.) главным является отношение к браку родителей. Несколько человек 14% выделили отдельным пунктом взаимную любовь, взаимопонимание и уважение. Несмотря на то, что большинство респондентов одиноки, многие из них приоритетной ценностью считают семью, при этом семья, по их мнению, «должна строиться с умной и образованной девушкой».

Нужно сказать, что большинство респондентов имеют положительный опыт общения с детьми (53% имеют младших братьев/сестер; у 23% есть племянники/племянницы).

На вопрос «Как вы обычно реагируете, когда с Вами заводят разговор о будущих детях?» большая часть студентов 61% (31 чел.) может с удовольствием, спокойно поговорить об этом. 59% (30 чел.) – иногда, когда задумываются о своем будущем и точно понимают, что у них будет ребенок. При этом 27% (14 чел.) хотели бы иметь одного ребенка, 49% (25 чел.) задумываются о двух детях, а 9% (5 чел.) мечтают о большой семье.

В вопросе «Готовы ли Вы иметь ребенка в настоящее время?» превалирует ответ «нет», так ответили 94% (48 чел.). Свою неготовность они объясняют тем, что у них нет достаточной материальной базы, они еще получают образование и психологически не готовы. Респонденты, которые дали положительный ответ, объясняют это тем, что они психологически готовы, испытывают любовь к детям, имеют надежного партнера. Несмотря на неготовность большинства студентов к отцовству, можно сказать, что в целом отношение у молодых людей к детям положительное.

Оптимальным возрастом для того, чтобы завести ребенка 51% (26 чел.) считают 25–30 лет. Однако если представить ситуацию, что в жизни студентов-юношей скоро появится ребенок, большинство 70% (35 чел.) предпочло бы сохранить его. Основную массу 63% (32 чел.) пугают трудности в обеспечении собственной семьи, а также молодые люди переживают о том, смогут ли уделять своей семье достаточно времени и любви. Интересным, на наш взгляд, оказался ответ «ребенок большая ответственность», что говорит о том, что студенты осознают всю серьезность данного вопроса.

Студенты отмечают следующие факторы, которые, по их мнению, будут способствовать вступлению в брак и деторождению: обретение экономической самостоятельности, завершение образования и достижение профессионального статуса, что, в целом, характеризует более ответственное отношение молодых мужчин к репродуктивному поведению.

Когда студенты-юноши 57% (29 чел.) думают о себе в качестве родителя, они считают, что будут хорошими отцами, а 30% (15 чел.) стараются вовсе не думать об отцовстве. Судя по ответам большинства респондентов, можно отметить потенциальную готовность юношей к роли отца в будущем после окончания вуза. На вопрос «Что самое ценное для родителей?», больше половины респондентов отметили: «видеть, как твой ребенок смеется», «гордиться своим ребенком». Наиболее полным и интересным оказался ответ «видеть, как с годами человек, которого ты воспитал, добивается успехов в своих маленьких начинаниях, видеть ребенка здоровым и счастливым».

Заключение. По итогам анкетирования можно сделать вывод о том, что почти все студенты положительно относятся к отцовству и даже считают, что в будущем смогут стать хорошими отцами и реализовать себя в роли родителя. При этом следует отметить несколько идеализированное представление юношей об

отцовской роли, которое может свидетельствовать о том, что молодые люди до конца не осознают всю ответственность, связанную с выполнением родительской функции. В данный период жизни для преобладающего числа юношей первостепенное значение имеет получение образования. Студенты трезво оценивают себя, и в перспективе большинство из них стремится к получению социального статуса отца.

Литература

1. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 320 с.
2. Савинков, С.Н. Проблема изучения феномена «отцовства» и значение его роли в процессе семейного воспитания / С.Н. Савинков // Психолог. – 2019. – № 4. – С. 34–40.
3. Акивис, Д.С. Отцовская любовь / Д.С. Акивис. – М., 1989. – 208 с.
4. Овчарова, Р.В. Исследование психологической готовности юношей к отцовству / Р.В. Овчарова, Н.А. Демчук // Вестн. КГУ. – 2006. – № 2. – С. 68–72.
5. Безрукова, О.Н. Готовность к отцовству: факторы, условия и предпосылки / О.Н. Безрукова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6 – 2007 – С. 98–109. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-ottsovstvu-factory-usloviya-i-predposylki>

5.21. УСТАНОВКА СТУДЕНТОВ НА ДЕТОРОЖДЕНИЕ

А.Д. Голубева, К.К. Ёлкина

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Рассматривается актуальная проблема современной России – падение рождаемости, связанное со сменой ценностных ориентаций подрастающего поколения, направленностью молодежи на индивидуальное благополучие, превалированием личностных ценностей человека над семейными ценностями. Представлено понятие «репродуктивные установки», которое рассматривается как предвестник определенного репродуктивного поведения, связанного с поиском брачного партнера, созданием семьи и воспитанием детей. В статье проанализированы и обобщены результаты исследования репродуктивных установок среди студентов Новгородского государственного университета. Раскрыты типы отношений к семье, формирующиеся в России, такие как гедонистически-феминистский, традиционно-ценностный, противоречивый. Представлены факторы, оказывающие отрицательное воздействие на репродуктивные установки студентов (отсутствие постоянного партнера, трудное материальное положение, получение образования, желание пожить «для себя»). Результаты практической части исследования позволяют сказать, что стремление к созданию семьи преимущественно наблюдается у женщин, они более ориентированы на создание семьи и воспитание детей.

Ключевые слова: студенты, репродуктивные установки, семья, ценности, здоровье.

Введение. Одной из актуальных проблем современной России, обусловленных политико-экономической ситуацией в стране, является проблема падения рождаемости. Постепенно происходит смена ценностных ориентаций подрастающего поколения. Некогда бывшие в приоритете семейные ценности сменяются направленностью личности на индивидуальное благополучие и удовлетворение собственных потребностей. Изменения, которые происходят в семейной системе, находят свое отражение в смене ее функций и их содержания. Все чаще можно наблюдать негативное отношение к браку и родительству у молодой части населения.

По мнению А.И. Антонова, в России и дальше будет действовать обратная связь между показателями образа жизни и семейно-демографических процессов, до тех пор, пока не изменится антисемейная система ценностей, сформированная у большей части населения страны [1].

К числу основных факторов, влияющих на рождаемость в стране, относятся репродуктивные установки молодежи. Молодежь как социальная страта характеризуется изменчивостью, категоричностью, эскапизмом, но, несмотря на это, именно она обладает потенциалом, необходимым для развития общества. Всё чаще у данной группы населения наблюдаются противоречивые ценности, поэтому очень важно уделить внимание изучению репродуктивных установок в молодежной среде.

Репродуктивные установки и вопросы, касающиеся их формирования, являются предметом изучения в социологии, психологии, культурологии, педагогике и вызывают большой интерес среди современных исследователей: М.П. Зеленской, Н.Н. Лебедевой, И.Б. Назаровой, И.А. Паренковой, Н.М. Сушкина, Г.Г. Филипповой, К.А. Шестакова и др.

По определению М.П. Зеленской и И.Б. Назаровой, репродуктивные установки – это «предвестник определенного (репродуктивного) поведения, связанного с поиском брачного партнера, созданием семьи и воспитанием детей, и в конечном итоге определяют картину воспроизводства населения и его качество» [2].

Д.Ю. Лескин в работе «Семья как базовая ценность традиционного общества» выделяет три типа отношения к семье, формирующихся в России:

1. Гедонистически-феминистский – предполагающий осознанное принятие решения в сторону отказа от деторождения и воспитания детей (чайлдфри). Сторонники данного типа отношения к семье мотивируют свою позицию тем, что наличие ребенка и его воспитание требует больших усилий и временных затрат и будет препятствовать реализации их личностного потенциала.

2. Традиционно-ценностный – подразумевает отношение к семье как к важнейшей духовно-нравственной ценности. Материнство и отцовство в данном случае рассматриваются как неотъемлемая составляющая самореализации человека.

3. Противоречивый – заключается в скитании индивида между двумя, ранее представленными, типами. В современном мире данный тип отношения к семье доминирует над остальными, что может быть обусловлено кризисом личностной идентичности, который встречается повсеместно [3].

Целью проводимого диагностического исследования явилось изучение репродуктивных установок студентов.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ). Диагностическим средством послужили анкеты, разработанные нами на основе социологических опросников («Репродуктивные установки молодежи» и «Репродуктивные установки населения в современной России»). В опросе приняли участие 52 человека, из которых 30 респондентов – женщины и 22 – мужчины.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования представлены в табл.

Таблица – Репродуктивные установки студентов

Показатели	НовГУ (%)
Градация жизненных приоритетов	
1. Работа	21
2. Семья	25
3. Любовь	21
4. Половые отношения	28
5. Образование	25
6. Межличностные отношения	28.8
7. Свободное времяпрепровождение	28.8
Заинтересованность респондентов в семейной жизни	
Заинтересован	49.1
Не заинтересован	39.6
Затрудняюсь ответить	11.3
Привлекательным в семейной жизни, по мнению респондентов, является:	
Взаимоподдержка	49.1
Взаимоуважение	41.5
Забота	37.7
Спокойствие	34
Безопасность и избавление от одиночества	32.1
Дети	22.6
Воздержались	11
Есть ли потенциальный партнер для создания семьи?	
Есть	49.1
Нет	41.5
Затрудняюсь ответить	9.4
Возраст, в котором респонденты готовы вступить в брак:	
Уже состоят в браке	8
Готовы, но позже (средний возраст 25 лет)	44
Не готовы вступать в брак	48
Готовность респондентов иметь детей вне официального брака:	
Готовы	30.2
Не готовы	69.8
Информированность респондентов относительно идеологии «Чайлдфри»:	
Информированы	64.4
Не информированы	35.6
Отношение респондентов к чайлдфри	
Поддерживают	22.2
Выдерживают нейтралитет	55.6
Относятся негативно	22.2
Готовность респондентов к рождению и воспитанию детей:	
Готовы завести ребенка через 3–5 лет	56.8
Готовы завести ребенка через 7–10 (и более) лет	15.7

Показатели	НовГУ (%)
Не планируют заводить детей	27.5
Отношение респондентов к искусственному прерыванию беременности (аборту):	
Допустимо	50
Зависит от обстоятельств	38.9
Недопустимо	11.1
Смогли бы Вы прибегнуть к искусственному прерыванию беременности (позволили бы второй половине сделать аборт)?	
Да	31.5
Нет	25.9
Зависит от обстоятельств	42.6

Всех опрошенных респондентов можно поделить на три условные группы:

1. Те, кто уважают семейные ценности и стремятся им следовать.
2. Те, кто знает, уважает семейные ценности, но не следует им ввиду нежелания или невозможности.
3. Те, кто не знает и(или) не уважает семейные ценности, а следовательно, не следует им.

Из полученных в ходе исследования данных можно заключить, что половина опрошенных (52%) относится к противоречивому типу отношения к семье, который подразумевает «скитание» индивида между гедонистически-феминистским и традиционно-ценностным типами отношения к семье.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы:

1. Репродуктивные установки опрошенных студентов в своем большинстве носят позитивный характер.
2. Хотя большинство респондентов желают создать семью и воспитывать детей, следует отметить, что более 20% опрошенных придерживаются идеологии и взглядов чайлдфри.
3. Отрицательное воздействие на репродуктивные установки студентов оказывают следующие факторы: отсутствие постоянного партнера или неопределенный статус отношений, низкий/нестабильный доход, отсутствие жилья, получение образования, желание пожить «для себя», психологическая и социальная незрелость.
4. Для воспитания молодежи, ориентированной на деторождение, необходимо не только сохранять, но и укреплять традиции, ценности на государственном уровне.

Стоит отметить, что стремление к созданию семьи, в преобладающем множестве, наблюдается у женщин; они более ориентированы на создание семьи и воспитание детей.

Репродуктивные установки студентов зависят от нестабильной ситуации в обществе, воспитания, ближайшего окружения, что приводит к кризису в семье как социальном институте. Неготовность молодежи к деторождению порождает не только социальные, но и демографические проблемы.

Несмотря на оптимистичные собственные репродуктивные установки и планы, студенты демонстрируют нарастание негативного отношения к бракосочетанию и деторождению. Данные феномен можно рассматривать как барьер для реализации репродуктивных планов, который нужно нивелировать в рамках

государственной поддержки семей, государственных программ в сфере семейной политики.

Заключение. Очевидно, что для снижения темпа нарастания негативных репродуктивных установок среди студенческой молодежи необходимо не только просвещение студентов, их подготовка к семейной жизни, но и реализация государственных программ. Из этого будет следовать, что в случае полной реализации репродуктивных планов студенческой молодежи демографическая ситуация в стране может улучшиться. Поэтому государственные программы, направленные на поддержку семей и повышение рождаемости, целесообразно и необходимо не только продолжать, но и расширять. Проведение успешной семейно-демографической политики – одна из основных задач государства.

Литература

1. Антонов, А.И. Почему нельзя надеяться, что рождаемость повысится, когда в брак начнут вступать сегодняшние старшеклассники [Электронный ресурс] / А.И. Антонов. – Режим доступа: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=245 (дата обращения 10.04.2023).
2. Назарова, И.Б. Репродуктивные установки студенческой молодежи: ценностный аспект (обзор эмпирических исследований) / И.Б. Назарова, М.П. Зеленская // Вестн. РУДН. Сер.: Социология. – 2017. – Vol. 17, №. 4. – С. 555–567. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reproduktivnyye-ustanovki-studencheskoy-molodezhi-tsennostnyy-aspekt-obzor-empiricheskikh-issledovaniy/viewer> (дата обращения 10.04.2023).
3. Лескин, Д.Ю. Семья как базовая ценность традиционного общества / Д.Ю. Лескин // Миссия конфессий. – 2016. – № 8.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Лада Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Андреева Елена Борисовна, заместитель директора ОГБОУ ДО «Областной центр дополнительного образования», аспирант ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет (ТГПУ)» (г. Томск, Российская Федерация).

Андрущенко Наталья Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Анисимова Софья Ивановна, студентка гр. 1251 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Астапенко Александра Сергеевна, студент гр. 9361 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Беляева Полина Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Березина Павлина Андреевна, ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Богатырёва Валентина Васильевна, профессор, доктор экономических наук, ректор УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Боровиков Юрий Сергеевич, профессор, доктор технических наук, ректор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Бураченко Ирина Брониславовна, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и компьютерной безопасности УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой» (г. Новополоцк, Республика Беларусь).

Вакульчик Валентина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и компьютерной безопасности УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой» (г. Новополоцк, Республика Беларусь).

Ваторопина Светлана Витальевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Виноградова Каролина Николаевна, преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Виноградова Ксения Александровна, студентка гр. 2274, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Гаджибабаева Джавганат Ражиудиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Глечан Татьяна Викторовна, преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Голубева Анастасия Дмитриевна, студентка гр. 0362 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Гребенникова Вероника Михайловна, профессор, доктор педагогических наук, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Дан Натали, магистрант гр. 2245 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Долганова Надежда Филипповна, старший преподаватель кафедры информатики физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет (ТГПУ)» (г. Томск, Российская Федерация).

Доненко Иван Леонидович, кандидат физико-математических наук, учитель информатики, «Средняя школа-гимназия №2 им. В.П. Чкалова» (г. Нарын, Республика Кыргызстан).

Доненко Олег Леонидович, учитель физики и информатики МБОУ «Молодеженская СОШ №2» (г. Симферополь, Республики Крым).

Донина Ирина Александровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Дробизова Ангелина Игоревна, студентка гр. 8251 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Дударев Александр Николаевич, председатель совета молодых ученых, старший преподаватель кафедры химии и естественно-научного образования УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дьяченко Лариса Семеновна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Ёлкин Сергей Михайлович, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Ёлкина Ксения Константиновна, ассистент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Жукова Елена Фёдоровна, доцент, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Загорулько Регина Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Залеская Анна Витальевна, студентка 4 курса УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Звяглова Марина Валентиновна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Зуева Анастасия Игоревна, воспитатель ГБДОУ «Детский сад №16 Петроградского района» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).

Иванов Евгений Вячеславович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Иванова Анна Сергеевна, студент гр. 2262, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Игнатъева Елена Юрьевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург); профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Каминская Эльвира Евгеньевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры билингвального образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Киктенко Максим Вячеславович, генеральный директор ООО Центр саморазвития молодежи «На Пороге», аспирант ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Клыпутенко Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Князева Софья Олеговна, студентка гр. 2262, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Кобякова Ксения Сергеевна, студент гр. 9361 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Кокконен Елена Иогановна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры билингвального образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Колушкина Елизавета Сергеевна, студентка гр. 9251 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Королёв Владимир Владимирович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Кузнецов Валерий Николаевич, старший преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Кукушкина Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Левина Наталья Алексеевна, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Макрицкий Михаил Васильевич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Мальков Александр Александрович, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Матвеев Вячеслав Викторович, доцент, кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, культурологии и социологии; заведующий Лабораторией социологии Междисциплинарного центра открытого образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Мателенок Анастасия Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и компьютерной безопасности УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой» (г. Новополоцк, Республика Беларусь).

Мигунова Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Михайлова Елена Леонидовна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Михайлова Ксения Александровна, студентка гр. 9251 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Моисеева Анна Аркадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Павлыш Эдуард Владимирович, доцент, кандидат экономических наук, заведующий кафедрой информационных технологий и управления бизнесом УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Панфилова Алена Михайловна, студентка гр. 2274, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Певзнер Марина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Певзнер Михаил Наумович, профессор, доктор педагогических наук, директор Междисциплинарного центра открытого образования ФГБОУ ВО «Новгород-

ский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Петров Андрей Валерьевич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Петрова Вероника Александровна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Петрова Елена Алексеевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Петряков Пётр Анатольевич, профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Попов Владимир Сергеевич, студент гр. 2555 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Почтовая Алина Дмитриевна, ассистент кафедры педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда, Российская Федерация).

Ракова Наталья Андреевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Рогов Егор Ильич, студент гр. 2274, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Савицкая Татьяна Витальевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Салоникова Алена Викторовна, учитель технологии MAOY «Школа № 17», магистрант гр. 1551 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Сапрыкина Екатерина Алексеевна, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Свинцова Наталья Владимировна, педагог-организатор, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Семенова Анна Вячеславовна, студентка гр. 9251 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Сергеева Святослава Максимовна, студентка гр. 2274, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Смертин Иван Владимирович, инженер-технолог Лаборатории цифровой дидактики, специалист по связям с общественностью Междисциплинарного центра открытого образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Суржикова Анастасия Александровна, студентка гр. 9361 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Терешкина Дарья Борисовна, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»; профессор кафедры кадровой политики и управления персоналом ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» Новгородский филиал РАНХиГС (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Тетерина Вера Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Турковская Елена Веславовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировых языков УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь)

Турковский Веслав Иосифович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Тимонина Ольга Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Тимофеев Кирилл Александрович, студент гр. 2274, член студенческого научного общества (СНО) «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Тихомирова Екатерина Леонидовна, доцент, кандидат педагогической наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда, Российская Федерация).

Турковский Станислав Ромуальдович, аспирант Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (г. Москва, Российская Федерация).

Угринчук Ольга Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов междисциплинарного центра открытого образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Узунова Галина Петровна, директор АНО ПОО «Открытый Таврический колледж» (г. Симферополь, Республика Крым).

Ус Оксана Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

Успенская Татьяна Алексеевна, студентка гр. 9252 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Ушанова Ирина Анатольевна, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Фирстова Вероника Сергеевна, студентка гр. 2274, член студенческого научного общества «Росток» ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Флейшман Наталья Николаевна, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Фоменко Анжела Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Хачатурова Карине Робертовна, кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ «Школа №129 Санкт-Петербурга», аналитик опытно-экспериментальной площадки ГБОУ № 26 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург), доцент кафедры психологии и педагогики образования Московского психолого-социального университета (г. Москва, Российская Федерация).

Чеботарева Ольга Владимировна, учитель МКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий АО); соискатель Института развития педагогического образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет (ТГПУ)» (г. Томск, Российская Федерация).

Чистякова Елена Геннадьевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физической культуры ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Шабанова Наталья Эдуардовна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шатова Елена Алексеевна, старший преподаватель УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (г. Витебск, Республика Беларусь).

Ширин Александр Глебович, доцент, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Междисциплинарного центра открытого образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Шмырко Виктория Сергеевна, магистрант гр. 1702 ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Шустров Андрей Сергеевич, аспирант, инженер-технолог Лаборатории цифровой дидактики Междисциплинарного центра открытого образования; ассистент кафедры технологического и художественного образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

Яковенко Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого Юрия Сергеевича Боровикова	3
Вступительное слово ректора Витебского государственного университета имени П.М. Машерова Валентины Васильевны Богатырёвой	4
ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	9
1.1. <i>Певзнер М.Н., Петряков П.А.</i> Открытое образование: от дистанционного обучения к открытости школы обществу	9
1.2. <i>Иванов Е.В.</i> Об истоках и сущности идеи открытости в образовании ..	14
1.3. <i>Звяглова М.В.</i> Открытие школы социуму: история и современность ...	19
1.4. <i>Игнатьева Е.Ю.</i> Развитие идеи открытости в постнеклассической дидактике	26
ГЛАВА 2. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРА	31
2.1. <i>Ушанова И.А., Певзнер М.Н., Ширин А.Г.</i> Интернационализация непрерывного образования: роль международных образовательных обменов	31
2.2. <i>Павлыш Э.В.</i> Международное сотрудничество университетов как инструмент интенсификации интеграционных процессов	36
2.3. <i>Жукова Е.Ф., Терешкина Д.Б.</i> Формирование языковой образовательной политики университета в условиях мультиязычной среды	41
2.4. <i>Михайлова Е.Л.</i> Феномен поликультурного образовательного пространства университета	46
2.5. <i>Петрова В.А.</i> Лингвопрагматический аспект межкультурного общения иностранных студентов и российских преподавателей в образовательном процессе	52
2.6. <i>Чистякова Е.Г.</i> К вопросу о проблеме формирования физической культуры личности иностранных студентов	59
2.7. <i>Яковенко Д.В.</i> Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности студентов разных стран мира, обучающихся в НовГУ имени Ярослава Мудрого	64
2.8. <i>Смертин И.В., Шустров А.С.</i> Цифровые инструменты адаптации иностранных студентов	69
2.9. <i>Дьяченко Л.С.</i> Классическая и цифровая дидактика: к проблеме взаимодействия	73
2.10. <i>Тимонина О.Ю., Анисимова С.И.</i> Образовательные туристические маршруты по изучению русского народного искусства и фольклора в Великом Новгороде для иностранных школьников	79
2.11. <i>Ушанова И.А.</i> Проектная деятельность студентов как форма внутренней интернационализации	84
2.12. <i>Иванова А.С., Князева С.О.</i> Новые векторы международного сотрудничества и «новые» языки межкультурной коммуникации	88
2.13. <i>Загорулько Р.В., Тетерина В.В., Фоменко А.А.</i> Социокультурное развитие субъектов образовательного процесса	93

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГ В МИРЕ ТЕХНОЛОГИЙ	98
3.1. <i>Донина И.А., Хачатурова К.Р.</i> Информационно-образовательная среда: риски и угрозы цифровой трансформации образовательного процесса в школе	98
3.2. <i>Матвеев В.В.</i> Анализ цифрового неравенства в современном российском образовании	102
3.3. <i>Беляева П.И., Березина П.А.</i> Особенности значимых аспектов коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в условиях цифровизации образования	107
3.4. <i>Кокконен Е.И., Каминская Э.Е.</i> Реализация проактивного подхода к обучению иностранному языку при внедрении смешанных курсов в вузе	114
3.5. <i>Кукушкина А.Г.</i> Образовательный процесс на пересечении городской среды и цифрового пространства: инструменты интеграции	118
3.6. <i>Турковский С.Р.</i> Цифровая трансформация системы образования в контексте развития социально-экономических систем	122
3.7. <i>Шустров А.С.</i> Риски и угрозы цифровой трансформации образовательного процесса в вузе и школе	126
3.8. <i>Виноградова К.Н.</i> Представления современных учителей об образовательных возможностях социальных сетей	131
3.9. <i>Мальков А.А., Свинцова Н.В.</i> Формирование готовности педагогов к использованию ИКТ в образовательном процессе	135
3.10. <i>Ус О.А., Левина Н.А.</i> Роль цифровых компетенций в формировании личности молодого педагога	140
3.11. <i>Гаджибабаева Д.Р.</i> Влияние цифровизации на психофизиологическое здоровье детей	146
3.12. <i>Доненко О.Л., Доненко И.Л.</i> Проблематика внедрения ИКТ и усиленная зависимость учащихся от цифровых гаджетов	150
3.13. <i>Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В.</i> Особенности логопедической работы с первоклассниками с моторной алалией в условиях цифровизации образования	154
3.14. <i>Долганова Н.Ф.</i> Организационно-методическое сопровождение участников процесса реализации образовательной программы «Педагогика сельской школы» средствами электронно-информационной образовательной среды вуза (на примере Томского государственного педагогического университета)	158
3.15. <i>Дробизова А.И.</i> Субъект-субъектный подход в развитии региональной идентичности младших школьников, реализующийся в электронной презентации	164
3.16. <i>Дан Н.</i> Особенности воспитания школьников в условиях цифровой среды современной школы	169
3.17. <i>Рогов Е.И.</i> Применение цифровых программ для изучения иностранных языков в школе	173
3.18. <i>Дударев А.Н.</i> Повышение качества образования с помощью технологий дополненной реальности и QR-кода	177
3.19. <i>Мателенок А.П., Вакульчик В.С., Бураченко И.Б.</i> Цифровые образовательные технологии в вузе: дистанционное обучение, смарт-курсы	183

ГЛАВА 4. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО: ОТ ОТКРЫТИЯ ПРОФЕССИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МАСТЕРСТВУ	188
4.1. <i>Турковский В.И., Ракова Н.А., Турковская Е.В., Макрицкий М.В.</i> Теоретико-методологические и практико-ориентированные основания подготовки студентов педагогических специальностей университетов к работе в школе будущего	188
4.2. <i>Петров А.В., Узринчук О.Н.</i> Основы и технологии научно-методического сопровождения психолого-педагогических классов	192
4.3. <i>Гребенникова В.М., Глечан Т.В., Узунова Г.П.</i> Особенности организации процесса непрерывного образования педагогических работников	197
4.4. <i>Петрова Е.А.</i> Проблемы организации психологического сопровождения в образовательных учреждениях	201
4.5. <i>Андреева Е.Б.</i> Программы дополнительного образования психолого-педагогической направленности в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций	206
4.6. <i>Тимофеев К.А.</i> Взаимодействие студенческих научных обществ и психолого-педагогических классов	210
4.7. <i>Астапенко А.С., Кобякова К.С., Ёлкин С.М.</i> Ценностные ориентации учащихся психолого-педагогических классов	214
4.8. <i>Сергеева С.М., Узринчук О.Н.</i> Организационно-педагогические условия развития лидерского потенциала учащихся психолого-педагогических классов в процессе проектной деятельности	219
4.9. <i>Фирстова В.С.</i> Творческие испытания в психолого-педагогических классах	223
4.10. <i>Тихомирова Е.Л., Почтовая А.Д.</i> Элективная дисциплина «Введение в педагогику» как фактор формирования гибких компетенций у будущих педагогов	226
4.11. <i>Моисеева А.А.</i> Представления о профессионально важных качествах педагога у представителей разных поколений	231
ГЛАВА 5. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	236
5.1. <i>Савицкая Т.В., Шабанова Н.Э.</i> Развитие коммуникативной толерантности студентов в условиях построения инклюзивного общества	236
5.2. <i>Шатова Е.А., Залесская А.В.</i> Реализация визуальной учебной информации как средство психолого-методического подхода к обучению химии ..	240
5.3. <i>Певзнер М.И.</i> Совместное обучение технологии: проблемы и перспективы	244
5.4. <i>Михайлова К.А.</i> Современная литература как средство формирования читательского интереса младшего школьника	249
5.5. <i>Колушкина Е.С.</i> Приемы развития познавательного интереса младшего школьника на уроках русского языка	253
5.6. <i>Успенская Т.А.</i> Формирование ответственного отношения к учебе на уроках русского языка в начальной школе на рубеже XX–XXI веков	256
5.7. <i>Семенова А.В.</i> Формирование ответственного отношения к русскому языку в начальной школе	259
5.8. <i>Андрущенко Н.Ю.</i> Учебный курс «Социально-правовая защита семьи и детства» в профессиональной подготовке специалистов образовательной и социальной сфер	262

5.9. <i>Киктенко М.В.</i> Активации процесса саморазвития студентов первого курса	267
5.10. <i>Попов В.С.</i> Формирование рефлексивной компетенции как одна из целей среднего профессионального образования	273
5.11. <i>Панфилова А.М., Тимофеев К.А.</i> Психолого-педагогические условия развития социальной активности у подростков	277
5.12. <i>Мигунова Е.В., Флейшман Н.Н.</i> Театрализованная деятельность как средство формирования лидерских качеств у детей 5–6 лет	281
5.13. <i>Чеботарева О.В.</i> Технологии формирования инклюзивной компетентности учителей в открытой общеобразовательной организации	286
5.14. <i>Виноградова К.А., Угринчук О.Н.</i> Исследование социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе	290
5.15. <i>Мигунова Е.В., Сапрыкина Е.А.</i> Профилактика агрессивного поведения у детей 2–3 лет средствами рисования песком	294
5.16. <i>Клыпуненко В.В., Шмырко В.С.</i> Формирование геометрических представлений у третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости	298
5.17. <i>Королёв В.В., Чистякова Е.Г., Кузнецов В.Н.</i> Стретчинг как оздоровительная и адаптивная практика на занятиях физической культурой в вузе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья	303
5.18. <i>Салоникова А.В.</i> Особенности методического сопровождения формирования коммуникативной образовательной среды в основной школе ...	307
5.19. <i>Мигунова Е.В., Зуева А.И.</i> Формирование первичных астрономических представлений у дошкольников через STEM-образование	310
5.20. <i>Суржикова А.А., Кобякова К.С., Ёлкина К.К.</i> Готовность студентов к отцовству	315
5.21. <i>Голубева А.Д., Ёлкина К.К.</i> Установка студентов на деторождение	318
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	323

Научное издание

**ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ОТКРЫТИЯ ПРОФЕССИИ
К МЕЖДУНАРОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ**

Монография

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>Т.В. Образова</i>
Компьютерный дизайн	<i>А.В. Табанюхова</i>

Подписано в печать 18.10.2023. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,41. Уч.-изд. л. 26,03. Тираж 100 экз. Заказ 111.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.