

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2022

№ 3 (49)

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Выпускающий редактор

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, член-корреспондент Международной академии менеджмента, профессор Российской академии естествознания, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Бешенков Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Нурсултан, Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Экспертный совет

Корягина Светлана Александровна – специалист по развитию бизнеса, OCS, Москва, Россия

Заостровцева Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Рособнадзора, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Соломина Лина Александровна – кандидат педагогических наук, специалист образовательного отдела, Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского, Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, филиала «Газпром корпоративный институт», Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования уполномоченного по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Миндзаева Этери Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра информатизации образования, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Инна Евгеньевна Крамарева, Олег Евгеньевич Вороничев,
Наталья Юрьевна Моспанова
Формирование профессиональной компетентности будущих логопедов в образовательном пространстве вуза 10
- Ильгар Джаби оглы Алекперов, Елена Сергеевна Баланкина,
Александр Игоревич Гурниковский, Рената Юрьевна Гурниковская,
Юлия Дмитриевна Кулешова, Татьяна Валерьевна Усачева
Формирование профессиональных компетенций в электронной информационно-образовательной среде вуза 20

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

- Марина Юрьевна Бурькина, Татьяна Васильевна Данилова,
Ольга Викторовна Малькина
Функционирование распределенных моделей взаимодействия студентов и преподавателей 30
- Ольга Валерьевна Голенкова, Татьяна Васильевна Данилова,
Анна Владимировна Демина
Нормативное обеспечение деятельности органов управления качеством образования 39

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Анастасия Максимовна Куртова, Наталья Валерьевна Кучковская
Образование в условиях финансовой цифровизации 47
- Виталий Андреевич Кучковский, Сергей Александрович Тронин
Педагогические формы обучения информационной безопасности в целях обеспечения экономической безопасности хозяйствующего субъекта 53

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

- Ольга Георгиевна Смолянинова, Никита Андреевич Иванов
Медиативная культура как компонент гуманитарного сознания личности 59
- Елена Николаевна Мамедова, Лариса Викторовна Мамедова
Формирование речевых навыков и умений в процессе обучения английскому языку 70

- Ольга Георгиевна Смолянинова, Елена Владимировна Ермолович,
Никита Андреевич Иванов
Педагогическая пропедевтика медиативной культуры обучающейся молодежи
средствами открытого образования: интегративно-целостный подход 76

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

- Софья Владимировна Крехалева, Всеволод Владимирович Крехалев
Методологическое обоснование применения информационных технологий в
образовательной деятельности детских технопарков 87
- Цзоу Хуэйли
Отражение темы «безличные предложения» в учебных пособиях по изучению
русского языка как иностранного для китайских студентов 93
- Ирина Васильевна Быкова, Елена Васильевна Удовенко,
Алексей Евгеньевич Чижевский
Формирование компетенций в области структурного обеспечения
равновесности образования 101
- Дарья Владиславовна Жатикова, Сергей Александрович Тронин
Методическая разработка курсов по теории и практике поведенческих
финансов в аспекте рациональности и иррациональности в принятии решений 110
- Светлана Васильевна Комарова, Наталья Викторовна Сергеева,
Екатерина Владимировна Чухачева
Использование технологий цифрового обучения в программных документах
развития региона 119
- Елена Владимировна Иванова
К вопросу о воспитании культуры здоровья младших школьников во внеурочной
деятельности 129
- Марина Алексеевна Худякова, Ирина Николаевна Власова,
Лариса Владимировна Селькина
Концептуальные основы формирования функциональной математической
грамотности младших школьников 141
- Наталья Владимировна Амяга, Диана Александровна Еловицова,
Ирина Николаевна Чижевская
Моделирование развития комбинированных методов обучения 154
- Светлана Васильевна Комарова, Александр Владиславович Савин,
Екатерина Владимировна Чухачева, Наталья Валерьевна Чаркина
Модели качественной оценки управления образовательным процессом 161
- Константин Борисович Егоров, Вера Анатольевна Захарова
Процедуры внешней и внутренней оценки качества образования в
деятельности руководителя образовательной организации: аудит и модерация 170

Юлия Александровна Белоус Особенности тьюторской позиции педагога в сопровождении одаренных детей	181
Цзоу Хуэйли Система упражнений на формирование умения опознавать безличные предложения китайскими студентами на занятиях по РКИ	189
Елена Николаевна Дзятковская, Антон Дмитриевич Дзятковский Тенденции развития инклюзивного образования	197
Галина Ивановна Дубась, Анна Владимировна Худякова Технология проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся	205
Марина Алексеевна Худякова, Ирина Николаевна Власова Анализ международных подходов к оценке функциональной грамотности обучающихся	216
Наталья Владимировна Буренкова, Ирина Васильевна Быкова, Александр Павлович Тонких Дистанционное обучение как фактор повышения уровня школьного образования в постпандемийный период	226
Юлия Юрьевна Скрипова Управление процессом адаптации выпускников начальной школы к обучению в основной школе как условие реализации преемственности уровней образования	235
Елена Александровна Тупичкина Проблема формирования экономико-математической компетенции как компонента управленческой культуры у будущих менеджеров образования, обучающихся по программе магистратуры	248
Ирина Васильевна Быкова, Елена Семеновна Зяблова, Елена Васильевна Удовенко Развитие форм и методов виртуального присутствия в образовательной деятельности	256
Марина Михайловна Сорокина, Александр Владиславович Савин, Сергей Валентинович Чиспяков, Светлана Васильевна Симукова, Николай Васильевич Моисеев Информатизация процессов профессионального образования для становления системы аттестации в высшем учебном заведении	265
Алексей Анатольевич Прядехо, Оксана Вячеславовна Карбанович, Татьяна Александровна Степченко Реализация принципов модульного обучения в образовательной организации	275

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

- Inna E. Kramareva, Oleg E. Voronichev, Natalia Yu. Mospanova
Formation of professional competence of future speech therapists in the educational space of the university 10
- Ilgar D. Alekperov, Elena S. Balankina, Alexander I. Gurnikovskiy, Renata Y. Gurnikovskaya, Yulia D. Kuleshova, Tatiana V. Usacheva
Elements of general professional training at the university within the framework of a non-linear information and educational environment 20

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION MANAGEMENT

- Marina Y. Burykina, Tatiana V. Danilova, Olga V. Malkina
Functioning of distributed models of interaction between students and teachers 30
- Olga V. Golenkova, Tatiana V. Danilova, Anna V. Demina
Regulatory support for the activities of educational quality management bodies 39

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

- Anastasia M. Kurtova, Natalia V. Kuchkovskaya
Education in the context of financial digitalization 47
- Vitaly A. Kuchkovskiy, Sergey A. Tronin
Pedagogical forms of information security training in order to ensure the economic security of an economic entity 53

LEGAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MANAGEMENT TECHNOLOGIES

- Olga G. Smolyaninova, Nikita A. Ivanov
Meditative culture as a component of the humanitarian consciousness of the individual 59
- Elena N. Mamedova, Larisa V. Mamedova
Development of speech skills and abilities in learning english 70
- Olga G. Smolyaninova, Elena V. Ermolovich, Nikita A. Ivanov
Pedagogical propaedeutics of the mediative culture of the learning youth by means of open education: integrative-holistic approach 76

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY


Sofya V. Krokhalova, Vsevolod V. Krekhalyov Methodological justification of the use of information technologies in the educational activities of children's technoparks	87
Zou Huili The reflection of the theme of «impersonal sentences» in Russian as a foreign language in the textbooks for Chinese students	93
Irina V. Bykova, Elena V. Udovenko, Alexey E. Chizhevsky Formation of competencies in the field of structural balance of education	101
Daria V. Zhatikova, Sergey A. Tronin Theory and practice of behavioral finance: rationality and irrationality in decision-making	110
Svetlana V. Komarova, Natalia V. Sergeeva, Ekaterina V. Sukhacheva The use of digital learning technologies in the program documents of the region's development	119
Elena V. Ivanova To the question of the education of a culture of health of younger schoolchildren in extracurricular activities	129
Marina A. Khudyakova, Irina N. Vlasova, Larisa V. Selkina Conceptual foundations for the formation of functional mathematical literacy of younger students	141
Natalia V. Amyaga, Diana A. Elovikova, Irina N. Chizhevskaya Modeling the development of combined teaching methods	154
Svetlana V. Komarova, Alexander V. Savin, Ekaterina V. Sukhacheva, Natalia V. Charkina Models of qualitative assessment of educational process management	161
Konstantin B. Egorov, Vera A. Zakharova Procedures for external and internal evaluation of the quality of education in the activities of the head of an educational organization: audit and moderation	170
Julia A. Belous Peculiarities of tutor position of teacher accompanied by gifted children	181
Zou Huili The system of exercises on formation of ability to recognize impersonal verbs by Chinese students in Russian as a foreign language classes	189
Elena N. Dzyatkovskaya, Anton D. Dzyatkovskii Trends in inclusive education	197

Galina I. Dubas, Anna V. Hudyakova The technology of designing situational problems for the development of students' science literacy	205
Marina A. Khudyakova, Irina N. Vlasova Analysis of international approaches to assessing the functional literacy of students	216
Natalia V. Burenkova, Irina V. Bykova, Alexander P. Tonkikh Distance learning as a factor in improving the level of school education in the post-pandemic period	226
Julia Yu. Skripova Managing the process of adaptation of primary school graduates to basic school education as a condition for implementing the continuity of education levels	235
Elena A. Tupichkina The problem of the formation of economic and mathematical competence as a component of managerial culture in future education managers studying under the master's degree program	248
Irina V. Bykova, Elena S. Zyablova, Elena V. Udoenko Development of forms and methods of virtual presence in educational activities	256
Marina M. Sorokina, Alexander V. Savin, Sergey V. Chistyakov, Svetlana V. Simukova, Nikolay V. Moiseev Informatization of professional education processes for the formation of a certification system in a higher educational institution	265
Alexey A. Pryadekho, Oksana V. Karbanovich, Tatiana A. Stepchenko Implementation of the principles of modular learning in an educational organization	275


ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование профессиональной компетентности будущих логопедов в образовательном пространстве вуза


Инна Евгеньевна Крамарева

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства,
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
kramareva.08@mail.ru
 0000-0002-0072-0628

Олег Евгеньевич Вороничев

доктор филологических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
voonid@mail.ru
 0000-0001-7983-9025


Наталья Юрьевна Моспанова

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
mo_nati76@mail.ru
 0000-0002-5959-6027

Поступила в редакцию 23.01.2022

Принята 19.01.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/z3786-4966-4861-p

Аннотация

Одним из критериев успешности будущих логопедов является высокий уровень сформированности их профессиональной компетентности. Представляя собой сложное комплексное образование, профессиональная компетентность может получить развитие в специально организованной образовательной среде. При этом используются различные формы и методы ее формирования. Один из таких методов - метод анализа логопедических ситуационных задач, используемый на лекционных и практических занятиях. Необходимыми условиями эффективности использования метода анализа логопедических ситуационных задач на лекционных и практических занятиях при развитии профессиональной компетентности будущих логопедов являются: соответствие содержание ситуационной задачи теме занятия и уровню подготовленности обучающихся; понятность описываемой в задаче ситуации; соответствие ситуационных задач формируемым профессиональным компетенциям в соответствии с конкретной темой и этапом обучения; практико-ориентированная направленность ситуационных задач; соответствие описываемой ситуации в задаче актуальным современным проблемам логопедии, логопедической практике; постепенное нарастание сложности использования ситуационных задач; пошаговое решение логопедической ситуационной задачи. Указанная организация образовательной деятельности по развитию профессиональной компетентности

будущих логопедов представляют собой основу получения высоких результатов готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в логопедической сфере.

Ключевые слова

Профессия, компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, имитационные неигровые активные методы, метод анализа логопедических ситуационных задач.

Введение

Сегодня растёт количество детей с органическим поражением центральной нервной системы, которые нуждаются в логопедической помощи на разных возрастных этапах их развития и обучения. Крайне востребованными оказываются специалисты, способные проводить дифференцированную диагностику речевых расстройств и разрабатывать и реализовывать индивидуальные маршруты коррекции в соответствии со структурой речевого дефекта. Именно такие специалисты на рынке занятости являются профессионально успешными и конкурентноспособными.

В связи с возросшей значимостью логопеда в организации психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми расстройствами на всех возрастных этапах развития и обучения ребенка современное общество повышает требования к уровню профессиональной компетентности будущих логопедов в условиях профессионального обучения.

Материалы и методы исследования

Понятие «профессиональная компетентность» связано с такими понятиями, как «профессия» и «компетентность». Под первым понятием мы понимаем сферу деятельности человека, которая имеет свои принципы, методы и средства организации для достижения конкретной цели и получения результата.

Понятие «компетентность» мы определяем как систему специальных знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые необходимы для планирования и осуществления результативной коррекционно-педагогической деятельности с детьми в соответствии со структурой речевого дефекта.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы выявили разноплановые определения данного понятия.

Понятие «компетентность» стало использоваться в научном словаре в конце 50-х годов XX столетия. Представим интерпретации понятия «компетентность» в трудах зарубежных и отечественных исследователей.

Равен Дж. рассматривает понятие «компетентность» следующим образом: явление, состоящее «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» (Печеркина, 2011). По мнению автора, компоненты компетентности развиваются лишь в том случае, когда деятельность интересна человеку; выполняемая деятельность будет эффективна при овладении системой компетенций; ситуация, в которую попадает человек, способствует овладению новыми знаниями, умениями, навыками.

Более того, Равен Дж. утверждает, что компетентность важна для выполнения определенного действия в определенной сфере деятельности, которая включает узкие специальные знания, навыки, готовность нести ответственность за свои действия.

С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в Толковом словаре русского языка определяют слово «компетентный» так: «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области» (Ожегов, 2008), следовательно, в компетентности в первую очередь подчеркивается когнитивная составляющая, на базе которой строится деятельность.

Таким образом, компетентность рассматривается как знания, умения и навыки, которые при определенной мотивации способствуют эффективному выполнению определенных действий в определенной сфере деятельности (практическая направленность).

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров в Словаре по педагогике рассматривают понятие «компетентность» в двух значениях: «1. Личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков. 2. Уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности» (Коджаспирова, 2005).

Социальный аспект компетентности подчёркивает в своём определении Н.Ю. Емельянов, отмечая, что компетентность – «это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» (Емельянова, 1991).

По мнению И.А. Зимней компетентность - это актуальное проявление той или иной компетенции.

Тонких А.П., Данилова Т.В. указывают, что «компетентность учителя включает несколько составляющих: - профессионально-нравственную, - правовую, - интеллектуальную, - социально-культурную, - информационную и коммуникативную компетентность» (Тонких, 2019).

Таким образом, на основе выше изложенного, можно сделать вывод о том, что в понятие «компетентность» входят, помимо научных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления действий в определенной сфере деятельности, еще и личностные и социальные качества индивида, а следовательно, выделить такие наиболее важные компоненты компетентности, как теоретический (когнитивный), практический (деятельностный) и мотивационно-личностный.

Все это формирует различные подходы и к понятию «профессиональная компетентность».

Л.Ю. Румянцева определяет сущность понятия «профессиональная компетентность» как «совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности, способность квалифицированно решать педагогические задачи в процессе учебной, познавательной, воспитательной и других видах деятельности совместно с учащимися и для учащихся» (Румянцева, 2021). Сложность и комплексность данного понятия, многообразные профессиональные качества, способности, умения, составляющие содержание данного понятия, отражены и в других современных исследованиях (Моспанова, 2021).

А.К. Маркова рассматривает профессиональную компетентность как «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» (Маркова, 1996).

В понимании Шандрикова В.Д., как отмечают Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. и Умникова Е.Л. в монографии «Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика», профессиональная компетентность представляет собой «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» (Печеркина, 2011).

Результаты и обсуждение

Что представляет собой профессиональная компетентность логопеда?

С целью выявления представлений будущих логопедов о данном понятии мы провели экспресс-опрос 60 обучающихся с заданием: дать определение понятия «профессиональная компетентность логопеда».

Представим результаты экспресс-опроса будущих логопедов о сущности понятия «профессиональная компетентность логопеда» в таблице 1.

Таблица 1. Результаты экспресс-опроса будущих логопедов о сущности понятия «профессиональная компетентность логопеда»

Сущность ПК	Компоненты ПК	Количество студентов (в %)
Знания о сущности, причинах, структуре, этапах исправления речевого дефекта	Теоретический	83,3%
Умения и навыки планирования и осуществления логопедического обследования, организации коррекционно-образовательной среды	Практический (деятельностный)	91,6%
Личная сознательность, заинтересованность, активность в получении знаний, умений, навыков	Мотивационно-личностный	43,3%

Таким образом, можно отметить, что у большинства респондентов не в полной мере сформировано представление о профессиональной компетентности будущих логопедов. Из представленных результатов экспресс-опроса видно, что студенты в меньшей степени осознают важность мотивационно-личностного компонента (43,3%) в структуре профессиональной компетентности. Теоретический и практический (деятельностный) компоненты профессиональной компетентности будущих логопедов так же равноценно не осознаются обучающимися, а именно: практический (деятельностный) компонент преобладает (91,6%) над теоретическим (83,3%).

Мы предлагаем определить профессиональную компетентность логопеда следующим образом. Профессиональная компетентность логопеда – это система специальных знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые необходимы для планирования и осуществления результативной коррекционно-педагогической деятельности с детьми в соответствии со структурой речевого дефекта. Это готовность и способность логопеда вести коррекционно-педагогическую деятельность с детьми и взрослыми, с учетом определенных речевых расстройств.

В процессе изучения курсов «Логопедия (дислалия)», «Логопедия (разделы: ринолалия и нарушения голоса)» и «Логопедия (дизартрия)» мы формируем следующие профессиональные компетенции (ПК), которые и определяют профессиональную компетентность будущего логопеда. Представим структурные компоненты этой профессиональной компетентности в таблице 2.

Таблица 2. Структурные компоненты профессиональной компетентности будущих логопедов

Профессиональные компетенции	Личностные качества	Знания, умения и навыки
ПК - 1: Способен проектировать и реализовывать образовательный и коррекционно-развивающий процесс с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи	1. Любовь к детям. 2. Осознание важности выбранной профессии. 3. Личная заинтересованность в получении знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессии.	Знать: - методы логопедического воздействия; - условия эффективности использования методов логопедического воздействия; - формы организации логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями; - структурные компоненты логопедических занятий; - особенности познавательных процессов у детей с речевыми расстройствами; - приемы активизации детей с речевыми нарушениями на логопедических занятиях; - содержание программ обучения детей с речевыми расстройствами; Уметь:

	<p>4. Постоянное стремление к поиску новых достижений в логопедии как науке.</p> <p>5. Требовательность к себе как к будущему специалисту.</p> <p>6. Инициативность, терпимость.</p> <p>7. Творческий подход личности к решению практических заданий.</p> <p>8. Сознательность и активность в познавательной деятельности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - составлять конспекты логопедических занятий в соответствии со структурой речевого дефекта и этапом логопедического воздействия; - соотносить содержание программы обучения детей с речевыми расстройствами с этапами логопедической работы и возрастными возможностями данной группы детей; - проводить логопедические занятия в соответствии с этапом логопедического воздействия, используя научные знания, методы визуализации, приемы активизации деятельности детей; <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыком использования современных технологий при организации коррекционно-логопедической работы с детьми с речевыми расстройствами; - навыком использования научных знаний в соответствии с возрастными возможностями детей; - навыком логического ведения логопедического занятия в соответствии со специфическими принципами, применяемых в логопедии.
<p>ПК - 2: Способен организовывать психолого-педагогическую, логопедическую диагностику и анализировать собственную коррекционно-педагогическую деятельность</p>		<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - способы установления контакта с детьми разного возраста (раннего, дошкольного и подросткового возраста) при проведении логопедического обследования; - разделы речевой карты логопедического обследования; - методики обследования компонентов речевой деятельности; - содержание и методы обследования каждого раздела речевой карты; - структуру каждого речевого расстройства; - классификации речевых расстройств; - методы обработки полученных результатов; <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - устанавливать контакт с детьми при обследовании в соответствии с ведущим видом деятельности и личностными качествами; - подбирать диагностическую батарею заданий в соответствии с разделом речевой карты; - дидактически правильно использовать речевой и наглядный материал в соответствии с нормами русского языка и возрастом детей; - формулировать логопедическое заключение в соответствии с классификацией и структурой нарушений речи; - проводить рефлексию собственной коррекционно-логопедической деятельности; <p>Владеть:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - навыком привлечения и активизации познавательной деятельности детей с речевыми расстройствами; - навыком творческого подхода к организации и проведению логопедического обследования детей с речевыми дефектами; - навыком установления соответствия логопедического заключения с полученными результатами обследования; - навыком проведения анализа проведенной коррекционно-логопедической деятельности;
<p>ПК - 3: Способен организовывать коррекционно-развивающую образовательную среду и использовать логопедические технологии коррекционно-педагогической деятельности в образовательных организациях</p>		<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - требования к организации места для индивидуальной работы с детьми с речевыми расстройствами, учебной зоны и рабочего места логопеда; - наглядно-методический материал, используемый для организации коррекционной работы с детьми; - требования к изготовлению дидактических пособий по коррекции речи детей; - традиционные и нетрадиционные логопедические технологии, используемые в логопедической практике; <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организовывать коррекционно-образовательную среду для детей с речевыми нарушениями; - использовать в процессе коррекции традиционные и нетрадиционные логопедические технологии; <p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыком организации коррекционно-образовательной среды для детей с речевыми нарушениями в соответствии с требованиями ФГОС; - навыком подбора логопедической технологии коррекционной работы в соответствии с этапом и целью логопедического воздействия.

С целью формирования профессиональной компетентности будущих логопедов в рамках изучения курсов «Логопедия (разделы: ринолалия и нарушения голоса)» и «Логопедия (дизартрия)» мы используем на лекционных и практических занятиях имитационные неигровые активные методы. Среди них - метод анализа логопедических ситуационных задач.

Метод анализа логопедических ситуационных задач является активным, так как при рассмотрении конкретной логопедической ситуации у обучающихся активизируются специальные знания, умения, навыки, а также такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, что в свою очередь помогает сформировать профессиональные интересы, мотивы к осознанному освоению учебного материала.

Логопедическая ситуационная задача - описываемая ситуация из логопедической практики с указанием условий и поставленными вопросами к ней, направленная на закрепление, систематизацию знаний, формирование профессиональных умений, навыков, качеств личности и используемая на разных этапах обучения.

К условиям эффективного использования метода анализа логопедических ситуационных задач отнесем следующее:

1. Содержание ситуационной задачи должно соответствовать теме занятия и уровню знаний, умений обучающихся.

2. Описываемая в задаче ситуация должна быть понятной и доступной для обучающихся.
3. Содержание ситуационной задачи должно вызывать активизацию и систематизацию полученных знаний, формировать профессиональные умения, навыки и личностные качества.
4. Ситуативная задача должна иметь практико-ориентированную направленность, поэтому для решения необходимы знания конкретной темы, нескольких тем учебного курса или интеграция знаний нескольких учебных логопедических курсов.
5. Описываемая в задаче ситуация должна соответствовать актуальным современным проблемам логопедии, логопедической практике, которая стимулирует личную заинтересованность в решении поставленной задачи.
6. Ситуационные задачи должны использоваться в соответствии с дидактическим принципом: от простого к сложному. На занятиях используются ситуационные задачи с постепенным нарастанием сложности описываемой конкретной ситуации и поставленных для её решения вопросов.
7. Содержание ситуативной задачи должно соответствовать формируемым профессиональным компетенциям в соответствии с конкретной темой и этапом обучения.
8. Обучающиеся должны знать и уметь пользоваться алгоритмом решения логопедической ситуационной задачи.

При решении конкретной логопедической ситуационной задачи мы придерживаемся следующего алгоритма:

1. Ознакомление с ситуационной задачей: внимательно прослушать (если преподаватель сам всем читает или описывает ситуацию) или прочитать задачу (если задача дана в рамках практического занятия в электронной системе обучения).
2. Понимание условий и вопроса (вопросов) задачи: выделить речевые и/или неречевые симптомы.
3. Установить соотношение выделенных симптомов с нарушением (речевым, речедвигательным, речеслуховым и т.д.), указанным в вопросе ситуационной задачи.
4. Проверка правильности решения ситуационной задачи.

Рассмотрим примеры ситуационных задач по уровню сложности. На лекционных занятиях с целью активизации, первичного закрепления полученных знаний, получения обратной связи, для более осознанного освоения учебного материала, формирования профессиональных умений в рамках темы «Открытая органическая ринолалия» в конце занятия мы предлагали обучающимся (первый уровень сложности – воспроизводство) пронумерованные фотографии детей с разными видами расщелин с заданием определить вид расщелин. Были предложены и текстовые ситуационные задачи с описанием жалоб родителей на внешний вид верхней губы ребенка пяти месяцев: слева от губного желобка имеется деформация красной каймы верхней губы, кожный участок красной каймы смещён кверху, длина верхней губы недостаточно укорочена. Будущим логопедам было предложено задание: поставить диагноз ребенку на основе жалоб родителей.

На практических занятиях в зависимости от уровня подготовленности обучающихся использовались все виды сложности ситуационных задач:

Первый уровень сложности – воспроизводство.

Например, при изучении темы «Характеристика форм дизартрии» предлагаются ситуационные задачи: по симптоматике определить форму дизартрии: отмечается пониженный тонус мышц языка и губ, подвижность органов артикуляции ограничена, темп движений органов артикуляции замедлен, мимическая мускулатура ослаблена, отмечается постоянный поиск артикуляционной позы, звуки назализованы, жевание твердой пищи затруднено; и т.п.

Второй уровень сложности, когда для решения задачи необходимы знания, умения, навыки, сформированные в рамках одной или нескольких тем одного учебного курса.

Так, при изучении темы «Логопедическое обследование детей с дизартрией» студентам предлагалась следующая ситуационная задача:

При первичном обследовании ребенка 5,5 лет было выявлено: при выполнении артикуляционных движений видна асимметрия губ вправо, отклонение языка вправо, артикуляционные движения

неточные, вялые, объем движений ограничен, верхний подъем языка невозможен, постоянный поиск артикуляционного положения. Шипящие звуки заменяются на свистящие звуки с боковым произношением, звуки [л, ль, р, рь] отсутствуют. Лексический и грамматический строй речи и связная речь недостаточно сформированы. Определить состояния тонуса мышц артикуляционного аппарата. Охарактеризовать характер нарушения звукопроизношения. Определить форму дизартрии. Определить уровень речевого развития у данного ребенка. Сформулировать развернутое логопедическое заключение.

Третий уровень сложности, когда для решения задачи необходима интеграция знаний, умений, навыков, полученных в ходе изучения многих учебных дисциплин.

Например, к логопеду был направлен мальчик 5 лет с клиническим диагнозом: Ринолалия (послеоперационный период). Определить структуру дефекта данной патологии. Определить возможные речевые и неречевые нарушения у данного ребенка. Подобрать комплекс диагностических заданий и обосновать их значимость для обследования данного ребенка. Составить план трех первых занятий с данным ребенком на первом этапе логопедического воздействия.

Заключение

Таким образом, развитие профессиональной компетентности будущих логопедов может быть результативным в специально организованной образовательной среде с использованием различных активных методов, одним из которых может стать метод анализа логопедических ситуационных задач. Необходимыми условиями эффективности использования метода анализа логопедических ситуационных задач на лекционных и практических занятиях при развитии профессиональной компетентности будущих логопедов являются: соответствие содержание ситуационной задачи теме занятия и уровню подготовленности обучающихся; понятность описываемой ситуации в задаче; соответствие ситуационных задач формируемым профессиональным компетенциям применительно к конкретной теме и этапу обучения; практико-ориентированная направленность ситуационных задач; соответствие описываемой в задаче ситуации актуальным современным проблемам логопедии, логопедической практике; постепенное нарастание сложности использования ситуационных задач; пошаговое решение логопедической ситуационной задачи. Указанная организация образовательной деятельности по развитию профессиональной компетентности будущих логопедов представляют собой основу получения высоких результатов готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в логопедической сфере.


Список литературы

1. Емельянов Ю.Н. Теоретическое формирование и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дисс... д-ра психол. наук. Москва, 1991. 36 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 39 с.
3. Инновационные технологии как фактор реализации компетентностного подхода в образовании: монография / Н.В. Буренкова, Т.В. Данилова, М.С. Сидорина, А.П. Тонких и др. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 220 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МартТ»; Ростов на Дону: Издательский центр «МартТ, 2005. 448 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308с.
6. Моспанова Н.Ю., Буренкова Н.В., Крамарева И.Е. Языковое образование как основа развития коммуникативной компетенции будущих педагогов // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 5 (45). С. 266-273.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. - 944 с.


8. Печеркина А.А. Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург: УГПУ, 2011. 233 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
10. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: «ВЛАДОС», 1988. 496 с.
11. Румянцева Л.Ю. Развитие профессиональной компетентности педагога как фактор повышения качества образования в условиях введения ФГОС второго поколения. <http://www.eduportal44.ru>
12. Тонких А.П., Данилова Т.В. Развитие профессионально-нравственной компетентности будущего учителя начальных классов в условиях ФГОС // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 28-38.

Formation of professional competence of future speech therapists in the educational space of the university


Inna E. Kramareva

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
kramareva.08@mail.ru
 0000-0002-0072-0628

Oleg E. Voronichev

Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
voonid@mail.ru
 0000-0001-7983-9025


Natalia Yu. Mospanova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
mo_nati76@mail.ru
 0000-0002-5959-6027

Received 23.01.2022

Accepted 19.02.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/z3786-4966-4861-p

Abstract

One of the criteria for the success of future speech therapists is the high level of formation of their professional competence. Representing a complex comprehensive education, professional competence can be developed in a specially organized educational environment. At the same time, various forms and methods of

its formation are used. One of these methods is the method of analyzing speech therapy situational tasks used in lectures and practical classes. The necessary conditions for the effective use of the method of analysis of speech therapy situational tasks in lectures and practical classes in the development of professional competence of future speech therapists are: correspondence of the content of the situational task to the topic of the lesson and the level of preparedness of students; clarity of the situation described in the task; correspondence of situational tasks to the professional competencies formed in accordance with the specific topic and stage of training; practice-oriented orientation of situational tasks; correspondence of the described situation in the problem to the actual modern problems of speech therapy, speech therapy practice; gradual increase in the complexity of using situational tasks; step-by-step solution of a speech therapy situational problem. The specified organization of educational activities for the development of professional competence of future speech therapists is the basis for obtaining high results of graduates' readiness to carry out professional activities in the speech therapy field.

Keywords

Profession, competence, competencies, professional competence, simulation non-game active methods, method of analysis of speech therapy situational tasks.

References

1. Emel'janov Ju.N. Teoreticheskoe formirovanie i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetentnosti: Avtoref. diss... d-ra psihol. nauk. Moskva, 1991. 36 s.
2. Zimnjaja I.A. Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 39 s.
3. Innovacionnye tehnologii kak faktor realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: monografija / N.V. Burenkova, T.V. Danilova, M.S. Sidorina, A.P. Tonkih i dr. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2019. 220 s.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Ju. Slovar' po pedagogike. M.: IKC «MartT»; Rostov na Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005. 448 s.
5. Markova A.K. Psihologija professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308s.
6. Mospanova N.Ju., Burenkova N.V., Kramareva I.E. Jazykovoje obrazovanie kak osnova razvitija kommunikativnoj kompetencii budushhijh pedagogov // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2021. № 5 (45). S. 266-273.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskijh vyrazhenij / Rossijskaja ademija nauk. Institut russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. M.: OOO «ITI Tehnologii», 2008. - 944 s.
8. Pecherkina A.A. Symanjuk Je.Je., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teorija i praktika. Ekaterinburg: UGPU, 2011. 233 s.
9. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija. M.: «Kogito-Centr», 2002. 396 s.
10. Rogov E.I. Uchitel' kak ob#ekt psihologicheskogo issledovanija. M.: «VLADOS», 1988. 496 s.
11. Rumjanceva L.Ju. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga kak faktor povyshenija kachestva obrazovanija v uslovijah vvedenija FGOS vtorogo pokolenija. <http://www.eduportal44.ru>
12. Tonkih A.P., Danilova T.V. Razvitie professional'no-nravstvennoj kompetentnosti budushhego uchitelja nachal'nyh klassov v uslovijah FGOS // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. № 1A. S. 28-38.

Формирование профессиональных компетенций в электронной информационно-образовательной среде вуза

Ильгар Джаби оглы Алекперов

доцент

Южный университет (Институт Управления, Бизнеса и Права)

Ростов-на-Дону, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Елена Сергеевна Баланкина

доцент

МИРЭА - Российский технологический университет

Москва, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Александр Игоревич Гурниковский

аспирант

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Рената Юрьевна Гурниковская

доцент

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Юлия Дмитриевна Кулешова

доцент

Московский государственный областной университет

Москва, Россия

prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000


Татьяна Валерьевна Усачева

доцент

Академия гражданской защиты МЧС России

Москва, Россия


prepodavatel.vuza@bk.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.01.2022

Принята 19.02.2022

Опубликована 15.04.2022

 10.25726/e4604-3136-4726-k

Аннотация

Данная статья описывает опыт создания информационно-образовательной среды вуза, позволяющей получить сравнительно более качественные, чем при реализации традиционно классно-урочной системы обучения, результаты обучения дискретной математике с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и программных специализированных продуктов. В рамках исследования проведен педагогический эксперимент по формированию профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программе высшего профессионального образования – бакалавриата по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (далее — студентов) посредством создания локальной информационно-образовательной среды на базе технического вуза в рамках курса «Дискретная математика». Курс разрабатывался с учетом того факта, что основная образовательная программа, включающая данный курс, сформирована в рамках компетентностного подхода, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Авторами статьи выделен спектр профессиональных компетенций, находящихся в фокусе данного эксперимента в силу заинтересованности потенциальных работодателей в обладании данными компетенциями выпускниками образовательных программ. В 2021-2022 учебном году спроектирована (модифицирована традиционная классно-урочная технология) и реализована технология обучения, которая создает ситуации включения студентов в разные виды деятельности активного и интерактивного характера. При этом студенты совместно с преподавателями активно формируют мобильную личностно-ориентированную образовательную среду, становясь, таким образом, активными участниками создания электронной информационно-образовательных среды, соответствующий современным тенденциям развития образования в направлении «Образование 3.0». Концепции и технологии личностно-ориентированного подхода положены в основу построения ИОС. Построенная информационно-образовательная среда способствует подготовке специалистов, способных к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, развитию не только стандартных навыков, но умению справляться с различными ситуациями, работая в команде, выполнению совместных проектов, действиям с большей независимостью, руководствуясь собственными суждениями и личной ответственностью.

Ключевые слова

Электронная информационно-образовательная среда, образовательный процесс, веб-сервисы, образовательные ресурсы, профессиональные компетенции, компетентностный подход в образовании, теория продуктивного обучения.

Введение

В течение последних лет глобальная образовательная среда изменяется, меняется вектор и ускорение этих изменений в рамках «очередной новой промышленной революции» во всем мире, в том числе, и в Российской Федерации. Вектор изменений направлен на использование все более современных технологий, искусственного интеллекта, нейронных сетей, машинного обучения и пр. Вектор изменений затрагивает все уровни образования, в том числе высшее профессиональное образование.

Ускорение этим изменениям придают внешние обстоятельства, такие как вынужденная изоляция во время пандемии COVID-2019 и жесткая необходимость развивать новые более современные технологии, в том числе информационно-коммуникационные для реализации в дистанционном и смешанном режимах обучения. При этом возникают новые модели или паттерны обучения. Согласно нашему опыту традиционная классно-урочная модель, основанная на бихевиористской теории обучения, не применима в чистом виде к реализации в дистанционном режиме и требует модификаций.

Новые требования рынка труда индуцируют более высокий уровень развития информационно-цифровых компетенций будущих специалистов, порождают эффективные современные образовательные технологии, поддерживающие информационно-педагогическое взаимодействие

студентов и преподавателей в образовательной среде, предполагающей все более новые возможности для получения информации.

Возрастающая виртуализация делает большим разрыв между современными образовательными технологиями и традиционными. В каждой локальной образовательной среде учебного заведения, курса и группы студентов, поддерживается некоторый баланс реализуемых образовательных технологий в рамках традиционного образовательного процесса и современных образовательных технологий, предполагающих компьютерно-опосредованное взаимодействие студентов и преподавателей. Как правило, это делается стихийно в зависимости от уровня владения информационно-коммуникационными технологиями субъектами (преподавателями и студентами вузов) стихийно возникающих информационно-образовательных сред.

Формирование различного рода информационно-образовательных сред (далее — ИОС), в том числе, электронных ИОС (Иванова, 2020; Мовчан, 2015), актуально в мировом образовательном пространстве, о чем свидетельствует количество публикаций, посвященных данной теме. Например, КиберЛенинка, как библиотека с открытым доступом, предоставляет доступ к более, чем 46600 статьям, опубликованным по указанной тематике с 2020 года.

Возможности электронных ИОС достаточно широки и, согласно современной образовательной практике, применяются при формировании профессиональной компетентности (Алисултанова, 2011; Садовая, 2013; Цапенко, 2009), гуманитарной культуры обучающихся (Гагарина, 2009), информационно-цифровых компетенций (ИЦК) как студентов, так и преподавателей (Еремина, 2012), а так же при осуществлении общенаучной подготовки студентов в вузе (Гурниковская, 2006) и пр.

В независимости от целей создания ИОС для формирования эффективного механизма функционирования электронных ИОС учебными заведениями используются как внутренние ресурсы, так и публичные (свободные в использовании) веб-сервисы и образовательные ресурсы, созданные в результате интеллектуальной работы глобального педагогического Интернет-сообщества. Различные компоновки ресурсов, задействованных в реализации ИОС, приводят к созданию различных по эффективности систем. Используя все перечисленные возможности, современный преподаватель вуза получает шанс для реализации творческого подхода к организации учебного процесса. Вовлекая обучающихся в процесс разработки и создания внутренних ресурсов ИОС, наполнения электронных ИОС, преподаватель преобразует учебную деятельность обучающихся из репродуктивной формы в продуктивную. Последнее возможно при реализации продуктивной теории обучения на практике.

При формировании ИОС нами были использованы следующие средства:

- 1) программные продукты – имитационные и игровые программы, ГИС, программы обработки и анализа информации;
- 2) электронные текстовые средства – электронные учебники и пособия, методические указания, конспекты лекций, научные статьи, материалы репозиториев и наукометрических баз;
- 3) визуальные-слайд-презентации, обучающие и научные видео, видеолекции;
- 4) аудиальные-аудиословари, аудиолекции;
- 5) коммуникативные – чаты, форумы, онлайн-конференции, социальные сети;
- 6) оценочные – электронные, визуальные, открытые, творческие и научно-исследовательские задачи.

Материалы и методы исследования

Задача исследования заключается в определении практических оснований создания информационно-образовательной среды вуза, позволяющей получить сравнительно более качественные результаты обучения дискретной математике с использованием современных технологий и программных специализированных продуктов и сформировать выбранные профессиональные компетенции будущих специалистов в сфере информационных систем и технологий.

Предметом исследования является научно-проектное обеспечение информационно-образовательной среды математической подготовки студентов.

Цель исследования — создание модели информационно-образовательной среды математической подготовки студентов, обеспечивающей реализацию принципов личностно-ориентированного компетентного подходов в образовании, а также системную интеграцию традиционных и современных информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества подготовки студентов.

Основными методами исследования были: педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, интервьюирование, сравнительный анализ и обобщение результатов, методы математической статистики.

Результаты и обсуждение

Одними из основных факторов обеспечения качества образования, которые заложены в образовательном процессе, является внедрение личностно-ориентированного и компетентного подходов в образовании. Новое содержание образования базируется на формировании компетенций, необходимых для развития творческой личности и ее успешной самореализации в обществе.

Содержание современного образования трансформируется из необходимости накопления теоретических знаний и умений и навыков их применения на практике преимущественно в типичных ситуациях в необходимости формирования умения действовать в проблемных ситуациях, часто в условиях неполной определенности и динамической гибкости постановки задач.

В государственных программах и стандартах должны быть заложены новейшие достижения науки, технологий, педагогической мысли, новое образовательное содержание (Иванова, 2020). Только при условии, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении будет «направлен на развитие активности, самостоятельности, творческих способностей каждого студента, поскольку общество нуждается в личностях, способных сознательно действовать, принимать собственные решения, быстро адаптироваться к изменениям» можно реализовать задачи, указанные в образовательных стандартах (Федеральный, 2017).

Компетентный подход на первое место ставит не осведомленность студента, а умение на основе приобретенных знаний решать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Специфика данного обучения заключается в том, чтобы усваивались не готовые знания, кем-то предложенные, а добытые самими студентами.

Заметим, что перечень компетенций, которые необходимо формировать во время обучения в высших учебных заведениях, логично было бы рассматривать как логическое расширение ключевых компетенций, сформированных за время обучения в средних учебных заведениях.

Очевидно, что формирование ключевых компетенций базируется на формировании предметных компетенций и межпредметных компетенций, которые формируются в рамках изучения одной дисциплины или на основе интегрированной связи между дисциплинами соответственно. Однако, переход на компетентный подход пока не должным образом отражены в дидактическом и методическом обеспечении обучения, где все еще доминирует компонента знаний.

Однако рядом с необходимостью формировать такую компетентность у студентов, возникает необходимость формирования такой компетентности у всех участников образовательного процесса. Ведь технический прогресс, который приобретает невиданные обороты, часто становится причиной так называемого цифрового разрыва между поколениями, а иногда идет речь о таком разрыве уже в пределах одного поколения. Поэтому острой становится проблема поиска путей формирования ИЦК (информационно-цифровых компетенций) у всех участников образовательного процесса.

Рассмотрим подробнее суть ИЦК, которая за несколько последних лет претерпевала различные модификации как в названии, так и в толковании. Однако, суть остается та же.

Считаем целесообразным обратить внимание на составляющие информационно-цифровой компетентности, определенные в (Мовчан, 2015):

- технологическая компетентность,
- исследовательская компетентность,
- модельная компетентность,

- методологическая компетентность,
- алгоритмическая компетентность.

Технологическая составляющая предполагает владение современными средствами ИЦК устройствами и пакетами «железом» и «софтом» для решения текущих задач в информационном обществе.

Наличие компьютерной техники в учебных заведениях является необходимым, но недостаточным условием ее широкого и эффективного использования. А потому одной из самых актуальных проблем современного образования является интеграция образовательного мультимедийного материала в учебный процесс. Поэтому важными являются вопросы поиска таких новейших форм, методов и средств организации обучения с использованием современных ИКТ, которые бы основывались на активном взаимодействии как студентов между собой, так и педагогов и студентов, и возможность педагогам реализовать свои творческие замыслы.

В современных условиях реформирования образования актуализируется проблема изучения и внедрения лучшего мирового опыта по использованию новейших педагогических технологий в подготовке будущих специалистов.

Для их использования требуются: наличие в учебном заведении высокоскоростного Интернета, высокий уровень ИЦК всех участников образовательного процесса, техническое обеспечение учебного процесса и др. Поэтому практические возможности и эффективность обозначенных выше методик в чистом виде практически не используются.

Общие тенденции формирования и развития ориентированной образовательно-научной среды характеризуют следующие черты:

- развитие персонифицированных учебных сред;
- значительное смягчение или снятие ограничений по доступу с любого устройства, в любом месте и в любое время;
- усовершенствование сервисов коллективной работы (видеоконференцсвязи, доступа к общему контенту);
- развитие сервисно-ориентированного подхода;
- внедрение унифицированной ИЦК инфраструктуры учреждения образования;
- использование как корпоративных, так и общедоступных ресурсов, интеграция и оркестровка сервисов;
- развитие гибридных сервисных моделей;
- распространение подхода "больших данных" при проектировании педагогических ИКТ систем;
- рост требований к совместимости, надежности, безопасности и др.;
- сокращение затрат на лицензирование и поддержки.

В настоящее время широкую популярность получили системы обучения, которые предусматривают взаимодействие участников в реальном времени, средства организации совместной работы, персонифицированный доступ студента и преподавателя к общему учебному пространству, электронных ресурсов, программного обеспечения, высококачественных средств связи, например, Canvas, Google Classroom и другие).

Особенность информационно-образовательной среды на базе облачных вычислений заключается в создании условий для более широкого доступа к различным типам электронных образовательных ресурсов. Благодаря этому возрастает возможность выбора учебных ресурсов и настройки на нужды тех, кто учится. Это создает условия для того, чтобы удовлетворить учебные потребности более широкого контингента пользователей, которые могут иметь разнообразные требования относительно темпа и уровня подготовки, индивидуальных стилей мышления и предпочтений, способов обработки материала, функциональных ограничений и тому подобное.

Проектирование электронно-образовательных ресурсов (ЭОР), которые предстают элементами содержательного наполнения среды, можно рассматривать в определенной степени независимо от системных средств и ресурсов их подачи и снабжения, также находятся «в облаке». То есть обеспечение

системных средств сетевой настройки, как и проектирование самого наполнения, его количественного и качественного состава встают до определенной степени как отдельные задачи, отдельные этапы этой деятельности. Поэтому вопросы обоснования путей отбора и классификации необходимых ЭОР, обеспечения надлежащего уровня их качества играют более важную роль (Алисултанова, 2011).

С развитием облачных вычислений доступность и функциональность ЭОР значительно возрастают. Благодаря тому, что разработчики образовательного сервиса могут сконцентрировать свое внимание на педагогической составляющей, оставив без внимания некоторые технические аспекты реализации ИКТ инфраструктуры, которые поддерживаются компаниями-поставщиками ИКТ сервисов благодаря механизму аутсорсинга, создаются условия для формирования более эффективных средств.

В период с 01.09.2021 по 01.06.2022 был проведен пролонгированный эксперимент по исследованию влияния ИОС на качество и структуру образовательной деятельности студентов 2 курса. В рамках проводимого эксперимента ИОС реализовывалась в учебной аудитории. Подключение к глобальной сети студентами и преподавателем осуществлялось через мобильные устройства, при этом:

1) преподавателем для каждого практического занятия, проводимого в учебном классе, составлялись специальные практико-ориентированные ситуации (упражнения, задания и пр.), в которых каждый из студентов должен был

- осуществить информационный поиск по поиску путей и средств решения проблем;
- использовать существующие онлайн-ресурсы для решения образовательных задач, включая мобильные инструменты;
- разработать программы решения задач средствами самостоятельно выбранной среды программирования;

- анализировать и объяснять решения;
- обобщать результаты учебной деятельности;

2) студенты выбирали, работать ли им самостоятельно, в виртуальной подгруппе с общением через глобальную сеть, в реальной группе или же в контакте с преподавателем, т.е. каждый из субъектов получал возможность самостоятельного выбора режима работы в соответствии с личным предпочтением;

3) использовалась рейтинговая система оценивания достижений студентов. Контроль на уроке осуществлялся в форме устной личной беседы со студентами по темам практических занятий. Каждый студент должен был объяснить и обосновать полученное решение в устной беседе с преподавателем;

4) последняя четверть занятия использовались для подведения итогов, устного общения студентов с преподавателем, получения общих оценок;

5) студенты стимулировались к более активному взаимодействию посредством начисления рейтинговых баллов за коммуникацию с использованием глобальной сети.

Организованная таким образом учебная деятельность способствует развитию у студентов следующих профессиональных компетенций:

ОПК-3. Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;

ПК-2. Способен приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии;

ПК-3. Способен понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат;

ПК-10. Способен применять в профессиональной деятельности современные языки программирования и языки баз данных, операционные системы, электронные библиотеки и пакеты программ, сетевые технологии.

Опрос студентов показал, что в процессе коммуникаций 30% студентов пользовались мобильным приложением популярной в РФ социальной сети Вконтакте. Кроме того, студенты использовали онлайн-калькуляторы, систему компьютерной алгебры Maxima, системы компьютерной

математики Maple, Mathcad, Mathematica, Matlab, электронные таблицы и специализированные эмуляторы (эмуляторы машины Тьюринга, нормальных алгоритмов Маркова и пр.) и интегрированные среды программирования.

Экспертную оценку разработанного ресурса провели студенты 1 курса.

Для этого студентам было предложено выполнить следующие задания:

1. Оценить качество образовательного содержания каждого раздела курса по шкале от 1 до 10 по следующим критериям:

- качество подачи образовательного контента (ясность языка, раскрытие темы);
- качество тестов по каждому разделу курса и соответствие материала тестов основному образовательному контенту.

2. Выбрать пять лучших разделов ресурса «Дискретная математика».

Результаты экспертной оценки позволили разработчикам курса улучшить соответствующие разделы. Студенты, чья работа была признана лучшей по экспертной оценке, получали дополнительные баллы к своей академической успеваемости.

Групповая проектная деятельность способствует развитию следующих универсальных компетенций:

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Педагогический эксперимент проводился для двух групп студентов второго курса - контрольной (К, 21 человек) и экспериментальной (Э, 20 человек), входные тестирования которых показали не значимые различия в уровне математической подготовки. Рабочая программа дисциплины была единая для обеих групп студентов. В первой группе студентов реализовывалась традиционная классно-урочная система, во второй - ИОС. Был проведен сравнительный анализ эффективности внедрения ИОС и классической классно-урочной системы. Итоговые аттестационные мероприятия, проводимые в формате контрольных работ, проведенные по материалам курса, показали значимые различия в уровне подготовки по дисциплине. В группе Э обобщенные результаты были на 15 % выше, чем в группе К. Интервьюирование студентов показало, что более 95 % студентов экспериментальной группы имели положительное отношение к реализации ИОС в вузе. Студенты отметили желание использовать созданные преподавателем электронные учебные ресурсы по предмету (74%), использовать электронную почту (90%) и облачные ресурсы (32%) для распространения учебных материалов и предоставления заданий для самостоятельного использования веб-ресурсов (16%).

Заключение

Таким образом, созданная информационно-образовательная среда вуза позволяет получить сравнительно более высокие результаты обучения по дисциплине "Дискретная математика" с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и программных специализированных продуктов, сформировать выбранные профессиональные компетенции будущих специалистов в сфере информационных систем и технологий. Проведенное исследование, на наш взгляд, свидетельствует как о неоднозначности и многомерности трактовки компетентностного подхода, так и о многомерности его реализации в учебном процессе высшей школы.

Список литературы


1. Алисултанова Э.Д., Моисеенко Н.А. Информационно-образовательная среда формирования профессиональной компетентности будущего инженера // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2011. №3. С. 91-95.

2. Гагарина Д.А. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как средство формирования гуманитарной составляющей образования // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. 2009. №3. С. 122-127.


3. Гурниковская Р.Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 РГПУ, Ростов-на-Дону, 2006 — 230 с.
4. Еремина И.И. Формирование информационно-коммуникационной компетенции субъектов образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды вуза // Научный диалог. 2012. №1. С. 162-169.
5. Иванова О.Ю., Кутузова З.Ю., Кутузов А.В. Информационно-образовательная среда вуза: сущность и структура // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 08. С. 20-29.
6. Мовчан И.Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // ЭС и К. 2015. №3 (28). С. 55-58.
7. Садовая В.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в информационно-образовательной среде // КПЖ. 2013. №2 (97). С. 27-32.
8. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования-бакалавриат по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата) (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 19 сентября 2017 г. N 1427 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии). https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090302_B_3_17102017.pdf.
11. Цапенко В.Н. Информационная образовательная среда как эффективное средство формирования профессиональной компетентности в условиях технического вуза // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №1. С. 148-151.

The forming of professional competencies in the electronic information and educational environment of the university


Ilgar D. Alekperov

Associate Professor
Southern University (Institute of Management, Business and Law)
Rostov-on-Don, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Elena S. Balankina

Associate Professor
MIREA - Russian Technological University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Alexander I. Gurnikovsky

postgraduate student
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Renata Y. Gurnikovskaya

Associate Professor
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000

Yulia D. Kuleshova

Associate Professor
Moscow State Regional University
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Tatiana V. Usacheva

Associate Professor
Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
prepodavatel.vuza@bk.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 12.01.2022

Accepted 19.02.2022

Published 15.04.2022

 10.25726/e4604-3136-4726-k

Abstract

This article describes the experience of creating an information and educational environment of the university, which allows to obtain relatively higher quality results of teaching discrete mathematics using modern information and communication technologies and specialized software products than when implementing a traditionally classroom-based learning system. Within the framework of the study, a pedagogical experiment was conducted on the formation of professional competencies of students studying under the program of higher professional education — bachelor's degree in the field of training 09.03.02 Information systems and Technologies (hereinafter referred to as Students) by creating a local information and educational environment on the basis of a technical university within the course "Discrete Mathematics". The course was developed taking into account the fact that the main educational program, which includes this course, is formed within the competence approach, which meets the requirements of modern educational standards of higher professional education. The authors of the article have identified a range of professional competencies that are in the focus of this experiment due to the interest of potential employers in the possession of these competencies by graduates of educational programs. In the 2021-2022 academic year, the traditional classroom technology was designed (modified) and the learning technology was implemented, which creates situations for Students to engage in various types of active and interactive activities. At the same time, students, together with teachers,

actively form a mobile personality-oriented educational environment, thus becoming active participants in the creation of an electronic information and educational environment corresponding to modern trends in the development of education in the direction of "Education 3.0". The built information and educational environment contributes to the training of specialists capable of starting work and continuing professional education, developing not only standard skills, but also the ability to cope with various situations, working in a team, implementing joint projects, acting with greater independence, guided by their own judgments and personal responsibility.

Keywords

Electronic information and educational environment, educational process, web services, educational resources, professional competencies, competence approach in education, theory of productive learning.


References

1. Alisultanova Je.D., Moiseenko N.A. Informacionno-obrazovatel'naja sreda formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhego inzhenera // Izvestija DGPU. Psichologo-pedagogicheskie nauki. 2011. №3. S. 91-95.
2. Gagarina D.A. Vysokorazvitaja informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza kak sredstvo formirovanija gumanitarnoj sostavljajushhej obrazovanija // Vestnik Permskogo universiteta. Serija: Matematika. Mehanika. Informatika. 2009. №3. S. 122-127.
3. Gurnikovskaja R.Ju. Informacionno-obrazovatel'naja sreda obshhenauchnoj podgotovki studentov gumanitarnyh special'nostej: dissertacija kand. ped. nauk: 13.00.08 RGPU, Rostov-na-Donu, 2006 — 230 s.
4. Eremina I.I. Formirovanie informacionno-kommunikacionnoj kompetencii sub#ektov obrazovatel'nogo processa v uslovijah informacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza // Nauchnyj dialog. 2012. №1. S. 162-169.
5. Ivanova O.Ju., Kutuzova Z.Ju., Kutuzov A.V. Informacionno-obrazovatel'naja sreda vuza: sushhnost' i struktura // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2020. № 08. S. 20-29.
6. Movchan I.N. Informacionno-obrazovatel'naja sreda obrazovatel'nogo uchrezhdenija // JeS i K. 2015. №3 (28). S. 55-58.
7. Sadovaja V.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja nachal'noj shkoly v informacionno-obrazovatel'noj srede // KPZh. 2013. №2 (97). S. 27-32.
8. Serikov V.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tehnologii: Monografija. Volgograd: Peremena, 1994. 152 s.
9. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija ped. sistem. M.: Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1999. 272 s.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija- bakalavriat po napravleniju podgotovki 09.03.02 Informacionnye sistemy i tehnologii (uroven' bakalavriata) (Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija RF ot 19 sentjabrja 2017 g. N 1427 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija — bakalavriat po napravleniju podgotovki 09.03.02 Informacionnye sistemy i tehnologii). https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090302_B_3_17102017.pdf.
11. Capenko V.N. Informacionnaja obrazovatel'naja sreda kak jeffektivnoe sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti v uslovijah tehničeskogo vuza // Vestnik Severnogo (Arktičeskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009. №1. S. 148-151.


ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Функционирование распределенных моделей взаимодействия студентов и преподавателей


Марина Юрьевна Бурькина

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
mabur03@yandex.ru
 0000-0001-7470-9598

Татьяна Васильевна Данилова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
dantat.55@mail.ru
 0000-0002-6213-9564


Ольга Викторовна Малькина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
ol.malkina2017@yandex.ru
 0000-0002-5125-409X

Поступила в редакцию 11.02.2022

Принята 23.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/j1060-9976-6437-g

Аннотация

В контексте глобальных изменений, происходящих повсеместно в связи с необходимостью поддерживать и развивать сферу образования в условиях пандемии и увеличением количества и возможностей электронных технологий и доступности Интернета во всем мире, необходимо отметить важность использования дистанционных технологий в процессе обучения, в том числе иностранным языкам. В последние несколько десятилетий появление мультимедийных технологий обусловило резкий скачок в развитии и продвижении дистанционного обучения. В настоящее время, когда существует бесконечное количество электронных устройств, которые обеспечивают возможность выхода в Интернет, социальных сетей (Telegram, Viber, Facebook), с помощью которых возможно устанавливать связь в режиме реального времени и сервисов видеотелефонной связи (например, Google Meet и Zoom), организация процесса дистанционного обучения уже не представляется столь сложной, как в XVIII, когда впервые была предложена форма обучения через почтовые отправления. Во время пандемии объем использования сервисов видеотелефонной связи значительно вырос по сравнению с предыдущим периодом. Например, в апреле 2020 года количество пользователей видеоконференций Google Meet стала в 30 раз больше, чем в январе, и составила примерно 100 миллионов в день. Конкурирующий сервис Zoom достиг значения у 200 миллионов пользователей в день.

Ключевые слова

распределенные модели, образование, дистанционное обучение, взаимодействие.

Введение

Главная цель современного преподавания иностранных языков в условиях дистанционного обучения - обеспечить устойчивый непрерывный процесс не подрывая мотивированность студентов, а, наоборот, поощряя их, в том числе путем использования современных технологий. В начале внедрения дистанционных методов в образовательный процесс вставало два основных вопроса: первый - забивание учебного процесса технологически; второй - как не отвлечь учащихся от самого образовательного процесса, в частности изучения иностранных языков (Погодин, 2020). Существовали опасения, что студенты, привыкшие к групповым занятиям в аудитории под присмотром преподавателя, не смогут налаживать личный учебный ритм и потеряют мотивацию.

Однако, сейчас, основные проблемы во внедрении дистанционных технологий касаются, по большей мере, технической стороны, то есть обеспечения высших компьютерами, бесперебойным высокоскоростным интернет-соединением, и тому подобное. Поэтому сегодня можно считать, что дистанционные технологии является логичным этапом развития процесса обучения от глиняных дощечек до печатных книг, от доски с мелом до полностью автоматизированного технологического процесса с электронными носителями информации та интерактивными досками (Вайндорф-Сысоева, 2018).

Материалы и методы исследования

Суть дистанционного обучения базируется на принципе, что тот, кто учится сам должен чувствовать необходимость в дальнейшем обучении или развитии квалификационных компетенций для дальнейшего карьерного и профессионального роста. Роль учителя на этом этапе не становится меньше, но она существенно меняется (Никулина, 2018).

Преподаватель не давит на студента и не контролирует его во время выполнения задания, как в классе. Те, кто учатся, имеют возможность сами решать в каком режиме и объеме работать с обучающими материалами и как распределять время между всеми видами работы. Это, очевидно, повышает эффективность учебного процесса, которая зависит от того насколько регулярно и последовательно занимается студент и выполняет контрольные задания. Планомерное и качественное усвоение знаний обеспечивает поддержка преподавателя, который координирует процесс, консультирует и направляет учащихся (Гребенникова, 2019).

Результаты и обсуждение

Анализ внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс показывает, что реальный контингент заинтересованных в таком виде обучения в университетах, колледжах и техникумах довольно большой. Среди них те, кто связывает обучение и работу, сотрудники, повышают уровень квалификации, люди с физическими недостатками, или территориально удаленные слушатели. Учитывая то, что не каждому удается отучиться в стенах вуза пять лет, дистанционное образование стало настоящей новацией современности (Проблемы, 2019).

С другой стороны, возникают и очевидные проблемы и трудности во время получения образования на расстоянии. Сам процесс выполнения задания остается за кадром, и теоретически его может выполнить кто-то другой. Для эффективного обучения студенту необходимы качественные технические средства, в первую очередь современный компьютер и деньги на оплату Интернета, что требует немалых финансовых вложений, которые, хотя и значительно ниже, чем при стационарном, но делают его заметно дороже.

На первом курсе дистанционное обучение подходит не для всех. Обучающиеся приходят из школы, где все проблемы и трудности с выполнением заданий, поиском материалов и, вообще организацией учебного процесса, решаются вместе с учителем (или классным руководителем), а очень часто только им самим (Горшков, 2020). Основная сложность на этом этапе не растерять, или найти

мотивацию и заставить себя учиться. Еще один вызов-недостаток живого общения с преподавателем и другими студентами. Возникают трудности с тем, как корректно сформулировать и направить преподавателю вопрос и оперативно получить ответ, потому что такой формат общения напоминает запросы в справочную службу. С другой стороны, возникает вопрос, как регламентировать такое общение, потому что на опыте имеем ситуации круглосуточной переписки слушателя и преподавателя, прежде всего со стороны студента, который считает возможным передавать сообщения в любое время и требовать ответа немедленно.

Большинство обучающихся дистанционной технологии обучения отмечают, что обучение дается им легко и позитивно, не ощущается давление со стороны преподавателя, они осваивают умение самостоятельной работы, получают уверенность в своих силах, повышают уровень знаний (Паспорт, 2018).

Сегодня потенциал дистанционных технологий оценивается высоко. Выпускники, что учились дистанционно, выше оценивают престиж профессии и бывают более успешными и лучше адаптированными в профессиональной сфере за счет опыта, полученного во время обучения.

Дистанционные технологии образования занимают ведущее место в среднем профессиональном образовании и постепенно становятся передовыми в высших учебных заведениях за то, что заинтересованность в получении образования на расстоянии растет, постоянно повышается профессиональный уровень преподавателей.

Надо подчеркнуть, что благодаря использованию онлайн технологий обучающиеся, изучающие иностранный язык, имеют возможность укрепить свои коммуникативные способности, эффективно распределять время, иметь неограниченный доступ к учебным ресурсам по всему миру и повысить навыки говорения, аудирования, чтения и письма при непосредственном контакте с носителями языка.

Дистанционное обучение дает возможность получения умений, навыков и компетенций одновременно значительным количеством студентов, которое больше не ограничено размерами аудитории; удешевляет процесс благодаря использованию элементов автоматизации, снижению затрат на аренду, проезд к месту обучения, коммунальные услуги (Трудности, 2019).

Конечно, существуют и негативные аспекты при использовании технологий дистанционного обучения. Невозможно гарантировать стопроцентную надежность используемых технологий. Аппаратное и программное обеспечение дает сбои, вероятные проблемы в работе электросетей. Не все студенты имеют равный доступ к онлайн технологиям через географическое расположение или социально-экономические факторы.

Компьютерная грамотность и навыки владения различными электронными ресурсами также играют не последнюю роль как со стороны преподавателя, так и со стороны студента (Буренкова, 2020). Также, онлайн-метод обучения может быть высоко эффективным средством обучения для зрелого и самодисциплинированного студента, но является неподходящим учебным средой для более несамостоятельных или неорганизованных учеников.

Интернет-асинхронное образование предоставляет студентам контроль над своим учебным опытом, но одновременно возлагает большую ответственность на студента. Большой проблемой является академическая добродетель. В условиях дистанционного обучения невозможно получить на 100% достоверные результаты успеваемости, поэтому остро встает вопрос академической добропорядочности (Березина, 2021).

Использование электронных устройств, Интернета и мультимедийных средств является основой электронного обучения, а содержание, технологии и преподаватель-куратор играют роль его ключевых моментов. Наиболее удобной и эффективной моделью дистанционного обучения является смешанная форма (blended learning).

Смешанная форма обучения предполагает объединение традиционных средств таких, как работа в аудиториях и изучение теоретического материала с нетрадиционными – вебинарами, интернет-конференциями, электронной почтой. Во время дистанционного образования общение ведется только через Интернет: получение учебных материалов, заданий, консультаций, аттестация производится исключительно заочно. Смешанное обучение состоит из трех этапов: дистанционное проработка

теоретического материала, выполнение практических заданий в аудитории на занятии и третий этап – сдача зачета/экзамена или выпускной работы (Строков, 2020).

Как было отмечено выше, дистанционная форма обучения становится по большей части популярной, но есть и очевидные недостатки и вызовы среди них: нивелирование индивидуального подхода за счет отсутствия очного общения между студентом и учителем; невозможность наладить четкий скоординированный процесс за счет того, что слушатели не всегда самодисциплинированы, сознательны и самостоятельны, что является ключевым фактором в дистанционном обучении; недостаток практических занятий и отсутствие контроля (Петрова, 2019).

Следует отметить низкий, в целом, уровень теоретической подготовки высших учебных заведений к полностью дистанционной форме образования.

Смешанная форма обучения сама по себе решает множество проблем как сугубо дистанционного, так и традиционного очного обучения иностранному языку. Актуальность использования смешанной модели обучения повышается благодаря тому, что оно исключает недостатки дистанционного обучения и пользуется его преимуществами. В него включаются разнообразные традиционные и интерактивные методы: компьютерные презентации, вебинары, общение через Интернет, которые можно применять как по отдельности, так и в сочетании друг с другом (Калимуллина, 2018).

Большим преимуществом для внедрения смешанной модели в процесс изучения иностранных языков есть большое количество разнообразных мультимедийных продуктов, выпускаемых известными передовыми издательствами и учреждениями такими как Cambridge, Oxford, Longman, Pearson. Но электронные учебники, аудио-видео курсы и уроки, которые стали основой для создания дистанционных курсов не решают проблемы самостоятельной работы студентов в приобретении ими знаний.

Отсутствие опыта самостоятельной работы, неумение сбалансировать время на овладение различными видами речи порождают психологические проблемы, которые снижают мотивацию учащихся и препятствуют эффективному обучению (Законодательная, 2007). Поэтому очень важно при разработке учебно-методических материалов для дистанционной или смешанной модели преподавания учитывать психологические закономерности восприятия информации, памяти, остроты мышления и внимания слушателей. Учет этих особенностей способствует повышению уровня усвоения учебного материала и качества приобретенных знаний.

Хотя дистанционное обучение является индивидуализированным процессом, модели имеют свою специфику и применяются в зависимости от потребностей студентов и возможностей высшего учебного заведения. В некоторых случаях обучающиеся заинтересованы в тестировании своего уровня владения языком и получении индивидуальных консультаций.

Существует модель, где обучение базируется на сотрудничестве нескольких учебных заведений. Такое сотрудничество способствует созданию учебной среды и менее затратное, но оно предполагает распространенную методическую и дидактическую работу с привлечением ведущих специалистов-методистов, потому что такая среда должна охватывать как базовые дисциплины курса, так и смежные специальности с целью обеспечения качественного и квалифицированного образования (Законодательная, 2018).

Обучение в специализированных учебных заведениях и специализированные автономные системы пока недостаточно развиты в нашей стране за счет недостаточного количества мультимедийных средств, недостаточно достойным уровнем подготовки преподавателей и вспомогательного персонала, а следовательно, непониманием принципов работы данной модели и конечных результатов. Именно это часто становится причиной нежелания отступать от традиционной системы предоставления знаний. , но, например, в университетах США эта модель очень развита и, очевидно, доказывает свою эффективность. Лучше убрать.

Подходы к определению моделей дистанционного обучения у разных специалистов разные и обусловлены их разумением, прежде всего цели такой формы получения знаний и их личным опытом дистанционного преподавания, но понятно, что обучение на расстоянии прочно заняло свое место в системе образования и в дальнейшем будет только развиваться и совершенствоваться.

Этому будут способствовать объективные причины такие, как стремительное развитие информационных технологий и мультимедийных средств, информационная осведомленность населения, модернизация и сетевая интегрированность самого образования.

В рамках преподавания иностранного языка наиболее удобными и информативными можно считать сетевое обучение и кейс-технологии. Студенты, которые во время изучения языка имеют трудности с работой по аспектам (говорение, аудирование, письмо и использование языка) могут в удобное для себя время и в удобной форме пройти материал еще раз, или записаться на дополнительные курсы по уровню владения и приоритетами. Цели, содержание и структура, формы и методы обучения и система оценивания определяются в соответствии с типами дистанционного обучения (О Стратегии, 2017).

Более подробно некоторые из этих моделей и технологий рассмотрим ниже. Прежде всего, это кейс-технология. Она использует пакет текстовых, аудио - и видеоматериалов, подобранных согласно рабочей программе по конкретной дисциплине. Этот пакет предоставляется на самостоятельное изучение студентом и предвещающим возможность консультации с преподавателем в синхронном или асинхронном режиме.

Кейс-технологии предоставляют широкие возможности для вариативности при разработке учебных программ, ориентированных на активизацию познавательной деятельности учащихся и формирование речевых компетентностей (Данилова, 2020).

Можно выделить следующие виды кейсов: учебные кейсы (основной их целью является обучение); научно-исследовательские кейсы (призванные вовлечь ученика в опытную работу); практические кейсы (как можно полнее отражающие реальную, а не учебную ситуацию или случай).

Кейс-метод сочетает теорию и практику, развивает у студентов навыки работы и обработки разнообразных источников информации. Этот метод не предоставляет готовых знаний, а учат их добывать самостоятельно, поэтому они скорее запоминаются, чем предоставлены в учебнике правила. Процесс выполнения задания, изложенного в кейсе, имеет творческую и коллективную составляющие. Он учит общению, работе в группах, умению слушать оппонентов, доказывать свою точку зрения и находить решение неоднозначной проблемы.

Кейс по иностранному языку может включать социологический опрос на заданную тему (говорение), прослушивание или просмотр интервью с носителями языка (аудирование), чтение научно-популярной статьи, которая освещает спорный вопрос (чтение) и отчет по проведенному исследованию (письмо). Успех этой технологии целиком зависит от качества кейса, подготовленности и мотивированности студентов и готовности преподавателя задействовать метод в практике.

Кроме кейс-технологии, существует широко используемая ТВ- технология, которая используется для проведения онлайн-уроков с помощью телетрансляций. Например, на период действия карантина в России был создан проект, который получил название "Федеральная школа онлайн".

Для обучающихся 5-11 классов российские каналы транслировали уроки, проводившиеся ведущими учителями страны. Эта технология приобрела популярность во второй половине XX века с распространением телевидения и оказала большое влияние на развитие электронного обучения. Несомненным плюсом ТВ-технологии является доступность и хорошее изображение. Из минусов - высокая себестоимость и жесткое расписание (Лапыко, 2020).

Наиболее распространенной технологией в последнее время стала Интернет-сетевая. Эта технология использует телекоммуникационные и Интернет-сети для получения, обработки, хранения и обмена знаниями. К ней можно отнести: учебные системы на основе мультимедиа-технологий; средства телекоммуникаций (электронную почту, телеконференции, социальные сети, сети связи, сети обмена данными и т.д.); компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, лабораторные работы, тестовые онлайн системы); электронные библиотеки, и тому подобное.

При описании данной технологии нельзя не упомянуть о обучающую платформу Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) бесплатный ресурс, который повсеместно используется для решения задач дистанционного обучения высшими учебными заведениями России та других стран и предоставляет возможность создавать сайты для онлайн- обучения.

Первые прототипы системы были созданы более 20 лет назад Мартином Дугиамасом, студентом одного из университетов Австралии. Первый сайт на базе Moodle появился уже в 2001 году. Moodle имеет широкий набор функциональностей и преимуществ. Преподаватель, создающий онлайн курс может выбрать язык интерфейса. В любой момент есть доступ к редактированию, что позволяет добавлять, перемещать и удалять блоки в зависимости от потребностей. С помощью календаря предстоящих событий посылаются напоминания от системы, дисциплинирующей студентов. Существует возможность не только отслеживать прогресс в прохождении курса каждым отдельным студентом, но и отображать точную дату его последнего посещения сайта.

Виртуальная учебная среда позволяет задавать вопросы по выполнению заданий и тестов, и организационных моментов преподавателям курса. Система сохраняет историю сообщений и предоставляет доступ студентам до окончания ими курса. Нет необходимости заходить в личный кабинет, чтобы своевременно быть в курсе всех событий. Есть возможность настроить дайджест всех личных сообщений и ответов на форуме, что будет каждый день приходить на электронную почту. Учебные материалы могут быть размещены в виде PDF файлов, документов Word, презентаций, подкастов, видео - и аудиозаписей, онлайн тестов, ссылок на другие ресурсы.

Платформа также позволяет проводить занятия в синхронном режиме, что стало возможным благодаря интеграции с вебинарной платформой и автоматически создавать отчеты по успеваемости. Для осуществления контроля изученного материала был создан элемент «Тест». В зависимости от цели теста, осуществляется его настройка: все задания получают свои баллы, устанавливается количество попыток, время и сроки выполнения. К каждому заданию можно добавить комментарий.

Если целью теста является обучение, студенты получают возможность увидеть свои ошибки и исправиться. Проверка теста осуществляется автоматически, а результаты поступают в электронный журнал.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование учебных платформ и, в частности Moodle, упрощает процесс обучения как для преподавателей, так и для студентов.

Подытоживая анализ условий использования методов и технологий, преимуществ и недостатков дистанционного обучения, заметим, что наиболее эффективным и качественным для изучения иностранных языков можно, по нашему мнению, можно считать смешанный тип обучения (blended learning или hybrid learning). Преподаватели, опробовавшие его для обучения своих студентов, выделяют три основные отличительные черты, прежде всего, в роли преподавателя. Первое, преподаватель может работать в маленьких группах и более влиять на учеников.

Второе, когда обучающиеся находятся не в зоне внимания учителя, они продолжают учиться через специальные приложения и не выпадают из ритма. Третье, контроль пройденного материала осуществляется путем on-line тестирования и ученики мгновенно получают обратную связь с преподавателем. Учитель перестает быть только источником информации и элементом контроля, он становится фасилитатором. То есть основная цель учителя-не оценить учеников на экзамене, а активно взаимодействовать с ними, отслеживать (не контролировать!) процесс, направлять и, при необходимости, помогать.

Смешанная форма обучения не то же самое, что и дистанционная форма. Дистанционное обучение не предполагает коммуникации между преподавателем и слушателем лицом к лицу, что является одновременно преимуществом и недостатком. Однако, может возникнуть проблема качественной подготовки преподавателей по пользованию информационными средствами и дистанционными технологиями.

Сотрудничество имеет два ключевых элемента: работа в группе, когда ученики в сотрудничестве находят новые решения и делятся приобретенным опытом и знаниями между собой, и работа с преподавателем, когда они получают ответы на индивидуальные вопросы или уточняют непонятные моменты. Важно, что такое сотрудничество может происходить как в аудитории во время выполнения групповых задач, так и через электронную почту или социальные сети. Такая модель может быть создана

для конкретного типа обучения или курса. Именно сотрудничество можно считать той чертой, что привлекает современных студентов и делает смешанное обучение наиболее перспективным типом преподавания иностранных языков в ближайшем будущем.


Список литературы

1. Березина Е. Диктатура онлайн. Как цифровизация меняет высшее образование. Интервью с ректором финансового университета при Правительстве Российской Федерации М. А. Эскиндаровым // Российская газета. 2021. 9 июня.
2. Буренкова Н.В., Данилова Т.В., Тонких А.П. Инновационный подход к формированию модели современного учителя Российской школы // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 4 (40). С. 29-36.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25-36.
4. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований: монография. М.: ФНИСАЦ РАН, 2020.
5. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Т. 11. № 5. С. 158-165.
6. Данилова Т.В., Лапыко Т.П., Тонких А.П. Взаимодействие субъектов педагогического процесса в образовательной среде ВУЗа. New York, 2020.
7. Законодательная дефиниция: логико-гносеологические, политико-юридические и практические проблемы / под ред. В.М. Баранова, П.С. Пацуркивского, Г.О. Матюшкина. Н. Новгород, 2007.
8. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 3. С. 61-73.
9. Лапыко Т.П., Тонких А.П., Данилова Т.В. Управленческие аспекты образовательной деятельности преподавателя ВУЗа // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 57- 65.
10. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113.
11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 // Собрание законодательства РФ. 2018. № 20. С. 2817.
12. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 // Собрание законодательства РФ. 2017. № 20. С. 2901.
13. Паспорт национального проекта «Образование», утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16. <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta-pri-prezidente/>
14. Петрова Н.П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353-355.
15. Погодин В.Н. Образование «в цифре»: взгляд изнутри. <http://edition.Vogazeta.ru/info/14981.html>
16. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26—27 сентября 2019 г / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: Издательский дом ВШЭ. 2019. 155 с.


17. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2.
18. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.

Functioning of distributed models of interaction between students and teachers


Marina Y. Burykina

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
mabur03@yandex.ru
 0000-0001-7470-9598

Tatiana V. Danilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
dantat.55@mail.ru
 0000-0002-6213-9564

Olga V. Malkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
ol.malkina2017@yandex.ru
 0000-0002-5125-409X

Received 11.02.2022

Accepted 23.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/j1060-9976-6437-g

Abstract

In the context of global changes taking place everywhere due to the need to support and develop the field of education in the context of a pandemic and an increase in the number and possibilities of electronic technologies and the availability of the Internet around the world, it is necessary to note the importance of using distance technologies in the learning process, including foreign languages. In the last few decades, the emergence of multimedia technologies has led to a sharp leap in the development and promotion of distance learning. Nowadays, when there are an infinite number of electronic devices that provide access to the Internet, social networks (Telegram, Viber, Facebook), with which it is possible to establish communication in real time and video telephone services (for example, Google Meet and Zoom), the organization of the distance learning process no longer seems so difficult, as in the XVIII, when the form of education through postal mail was first offered. During the pandemic, the volume of use of video telephone services increased significantly compared to the previous period. For example, in April 2020, the number of users of Google Meet video conferences

became 30 times more than in January, and amounted to approximately 100 million per day. The competing Zoom service has reached a value of 200 million users per day.

Keywords


distributed models, education, distance learning, interaction.

References


1. Berezina E. Diktatura onlajna. Kak cifrovizacija menjaet vysshee obrazovanie. Interv'ju s rektorom finansovogo universiteta pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii M. A. Jeskindarovym // Rossijskaja gazeta. 2021. 9 ijunja.
2. Burenkova N.V., Danilova T.V., Tonkih A.P. Innovacionnyj podhod k formirovaniju modeli sovremennogo uchitelja Rossijskoj shkoly // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2020. № 4 (40). S. 29-36.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. «Cifrovoe obrazovanie» kak sistemoobrazujushhaja kategorija: podhody k opredeleniju // Vestnik MGOU. Serija: Pedagogika. 2018. № 3. S. 25-36.
4. Gorshkov M.K., Sheregi F.Je. Molodezh' Rossii v zerkale sociologii. K itogam mnogoletnih issledovanij: monografija. M.: FNISAC RAN, 2020.
5. Grebennikova V.M., Novikova T.V. K voprosu o cifrovizacii obrazovanija // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2019. T. 11. № 5. S. 158-165.
6. Danilova T.V., Lapyko T.P., Tonkih A.P. Vzaimodejstvie sub#ektov pedagogicheskogo processa v obrazovatel'noj srede VUZa. New York, 2020.
7. Zakonodatel'naja definicija: logiko-gnoseologicheskie, politiko-juridicheskie i prakticheskie problemy / pod red. V.M. Baranova, P.S. Pacurkivskogo, G.O. Matjushkina. N. Novgorod, 2007.
8. Kalimullina O.V., Trocenko I.V. Sovremennye cifrovyje obrazovatel'nye instrumenty i cifrovaja kompetentnost': analiz sushhestvujushhij problem i tendencij // Otkrytoe obrazovanie. 2018. T. 22. № 3. S. 61-73.
9. Lapyko T.P., Tonkih A.P., Danilova T.V. Upravlencheskie aspekty obrazovatel'noj dejatel'nosti prepodavatelja VUZa // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2020. № 3 (39). S. 57- 65.
10. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizacija i cifrovizacija obrazovanija: ponjatija, tehnologii, upravlenie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 8. S. 107-113.
11. O nacional'nyh celjah i strategicheskijh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2018 g. № 204 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2018. № 20. S. 2817.
12. O Strategii razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 maja 2017 g. № 203 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2017. № 20. S. 2901.
13. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie», utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiju i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16. <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta-pri-prezidente/>
14. Petrova N.P., Bondareva G A. Cifrovizacija i cifrovyje tehnologii v obrazovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2019. № 5 (78). S. 353-355.
15. Pogodin V.N. Obrazovanie «v cifre»: vzgljad iznutri. <http://edition.Vogazeta.ru/info/14981.html>
16. Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija v Rossii i Kitae. II Rossijsko-kitajskaja konferencija issledovatelej obrazovanija «Cifrovaja transformacija obrazovanija i iskusstvennyj intellekt». Moskva, Rossija, 26—27 sentjabrja 2019 g / A.Ju. Uvarov, S. Van, C. Kan i dr.; otv. red. I.V. Dvoreckaja; per. s kit. N. S. Kuchmy; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izdatel'skij dom VShJe. 2019. 155 s.
17. Stokov A.A. Cifrovizacija obrazovanija: problemy i perspektivy // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8. № 2.
18. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija / pod red. A.Ju. Uvarova, I.D. Frumina. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2019.

Нормативное обеспечение деятельности органов управления качеством образования


Ольга Валерьевна Голенкова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
golenkova_olga@bk.ru
 0000-0002-2220-5643

Татьяна Васильевна Данилова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
dantat.55@mail.ru
 0000-0002-6213-9564


Анна Владимировна Демина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
Орел, Россия
ademina-orel@mail.ru
 0000-0003-1579-7131

Поступила в редакцию 16.02.2022

Принята 14.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/f5615-8639-6390-t

Аннотация

Процесс реформирования системы высшего образования в России, новый этап которого начался с принятием в 2014 г. обновленной версии Федерального Закона "О образовании", предусматривает развитие качественного высшего образования как одну из приоритетных целей государственной образовательной политики. Субъектами управления качеством высшего образования выступают как заклады высшего образования, обязательства сформировать систему внутреннего обеспечения качества, так и органы публичной власти, которые несут ответственность за создание необходимых условий для развития качественного высшего образования и формирования системы внешнего обеспечения качества. В этих условиях весьма актуальным является изучение современных практик управления качеством высшего образования, в частности органами публичной власти. Целью статьи является характеристика качества высшего образования как объекта управленческого влияния, определение основных направлений публичного управления качеством высшего образования, а также стратегических задач государства по формированию системы обеспечения качества высшего образования в России. Современные отечественные ученые уделяют значительное внимание изучению различных аспектов проблемы качества высшего образования, но, предпочтительно, она рассматривается в поле педагогической науки, а не управленческой.

Ключевые слова

качество образования, вуз, студент, обучение, анализ.

Введение

Понятие "качество образования" является многогранным и не имеет единого подхода к определению. Сущность качества образования может рассматриваться как с точки зрения достижения определенных норм, стандартов и удовлетворения потребностей, так и с позиций современной теории и практики управления качеством (Кожевников, 2016).

Качество образования надо рассматривать как социальную категорию, определяющую интеллектуальный потенциал общества. Кроме того, качество образования можно рассматривать как политическую категорию (определенные принципы образовательной политики государства), педагогическую категорию (результат образовательного процесса, что свидетельствует о сформированности у человека определенных компетентностей), философскую категорию (свойство объекта, что составляет его устойчивую и постоянную характеристику), категорию управление (уровень достижения поставленных целей, соответствие утвержденным стандартам, степень удовлетворения требований потребителя).

В зарубежной педагогической мысли сложились три основные подходы относительно понимания качества высшего образования: объективистский (анализ качества на основании входных и выходных параметров образовательной системы), релятивистский (соответствие уровня учебных достижений запланированным результатам в виде требований образовательного стандарта) и концепции развития (совершенствования качества образовательного процесса в текущий период).

Материалы и методы исследования

Оценивание качества высшего образования, которые используются на бытовом уровне, в повседневных ситуациях, обычно отражают более-или менее обобщенный социальный опыт (Сафонова, 2015).

Люди имеют собственные представления и личный опыт, на основе чего делают оценочные суждения относительно качества образования в определенном вузе или в стране в целом. При систематическом рассмотрении, вопросы качества являются результатом коллективных обсуждений, которые основываются на анализе миссии, целей и условий предлагаемого образования и зависят от включенных в дискурс заинтересованных сторон и властных отношений в этой сфере.

Сложность определения качества образования связано также со сложностью самого «продукта», ведь ценность полученных знаний и навыков оценивается через призму субъективного опыта людей, полученного в процессе обучения и профессиональной деятельности, понимание целесообразности и адекватности использования определенных способов, методов, технологий обучения, производства новых знаний (Ускова, 2017).

Результаты и обсуждение

Формулировки понятия качества высшего образования в законодательстве претерпевали определенные изменения.

В Федеральном Законе "О высшем образовании" в редакции 2014 г. предоставлялось определение двум терминам: «качество образовательной деятельности» и «качество высшего образования». В принятом в 2017 г. Федеральном Законе «О высшем образовании» также используются термины «качество образования» и «качество образовательной деятельности».

Но в 2019 г. был принят Федеральный Закон «О внесении изменений к некоторым законам России относительно совершенствования образовательной деятельности в сфере высшего образования», в соответствии с которым термин «качество образовательной деятельности» был исключен, а также изменена формулировка термина «качество высшего образования» (Приказ, 2015).

Управление качеством (quality management) может охватывать формирование политики в области качества и установление целей в сфере качества, а также процессы, которые способствуют достижению целей в области качества, контролирование качества (выполнение требований по качеству) и улучшения качества (увеличение способности выполнять требования в отношении качества).

В основе функционирования системы управления качеством лежит процессный подход, который базируется на цикле PDCA (Plan-Do-Check-Act) и риск-ориентированном мышлении (Приказ, 2015).

Характеризуя особенности системы управления качеством образования, Д. Маторера в своем исследовании «Quality Management Systems in Education» указывает на специфику этой системы, вызванную тем, что сама система образования состоит из антропогенных (человеческих) и неантропогенных (здания, машины и т. п.) компонентов.

Если неантропогенные элементы системы легко измеряются, то антропогенные (социологический, поведенческий и реляционный аспекты) не измеряются простыми количественными показателями.

Из-за этого недостатка, какие бы стандарты ни устанавливались для их измерения, они будут оставаться субъективными, относительными и, следовательно, легко оспариваемыми. Исследователь определяет такие элементы системы управления качеством в сфере образования: управление оценением образования (management of educational assessment); управление инфраструктурой контроля качества и обеспечения качества (management of quality control and quality assurance infrastructure); управление ресурсами (management of resources/inputs); управление образовательными процессами (management of educational processes); управления по результатам (management of outputs).

Следует отметить, что наряду с понятием «управление качеством» (quality management) становится все более распространенным термин «обеспечение качества» (quality assurance). Исследователи указывают, что трактовка этого термина не является устоявшимся, но в последнее время его все чаще определяют как «систему, что формирует механизмы для обеспечения мониторинга, оценивания, поддержания и/или улучшения качества деятельности вуза и/или программ обучения».

Миссия ENQA заключается в содействии развитию системы обеспечения качества высшего образования, которая реализуется ею через представительство членом ассоциации на международном уровне, их поддержку на федеральном уровне, функционирования ассоциации как аналитического центра, направленного на развитие процессов и систем обеспечения качества, а также за создание коммуникационной платформы для обмена и распространения информации и опыта в области обеспечения качества между членами альянса и других заинтересованных сторон (Дюркгейм, 1991).

Управление качеством образования как деятельность государства направлено в двух основных направлениях: обеспечение качества всех параметров образовательного процесса и образовательной подготовки выпускника учебного заведения как конечного результата деятельности системы образования, удовлетворив его образовательные потребности; обеспечение максимально эффективного использования капиталовложений и ресурсов и результативного функционирования системы образования как социальной системы (Кеспиков, 2014).

Качество образования должно стать основной целью государственной образовательной политики, а новая модель государственного управления должна быть представлена в виде системы управления качеством образования, которая основывается на парадигме человекоцентризма. Она выделяет главные вопросы, на решение которых должно быть сориентировано государственное управление качеством образования:

- удовлетворение образовательных потребностей граждан России в XXI в.;
- обеспечение доступности к качественному образованию на всех уровнях образования;
- обеспечение образовательного процесса как существующими средствами обучения;
- создание в учреждениях образования благоприятной для развития личности культурной и экономической среды;
- разработка гибких учебных и образовательных программ, направленных на формирование и развитие способностей.

Среди основных детерминант государственно-управленческого влияния на качество высшего образования предлагаем обратить внимание на такие: государственный заказ на подготовку специалистов с высшим образованием; содержание и практика реализации образовательных программ; уровень развития трудового потенциала учреждения высшего образования; институциональные условия

подготовки и использования научно-педагогических кадров; лицензионные условия осуществления образовательной деятельности учреждений образования и стандарты высшего образования и др.

Стратегия Федерального агентства по обеспечению качества высшего образования как органа, осуществляющего государственную политику в сфере обеспечения качества высшего образования, предусматривает реализацию до 2022 г. ряда целей по трем главным направлениям: качество образовательных услуг; признание качества научных результатов; обеспечение системного влияния деятельности Национального агентства (Медведева, 2015).

С июля 2020 года Федеральное агентство стало членом Сети агентств обеспечения качества высшего образования Центральной и Восточной Европы, что потенциально усиливает позиции России в обеспечении и совершенствовании качества образования.

Продолжается дальнейшая интернационализация деятельности Федерального агентства, в частности, заключен ряд соглашений с соответствующими государственными и международными агентствами с целью обмена опытом и создания механизмов взаимовыгодного сотрудничества по распространению практик академической добропорядочности и повышения качества высшего образования (Захарова, 2018).

За три года (с октября 2018 года) утверждено 102 стандарта первого (бакалаврского) уровня и 64 второго (магистерского) уровня высшего образования.

К разработке стандартов, образовательных программ и оцениванию качества подготовки выпускников привлекаются работодатели, соискатели высшего образования и другие стейкхолдеры, что способствует приближению содержания высшего образования к реальным потребностям рынка труда (Притула, 2017).

Следует отметить, что достижение качественного образования, в том числе и высшего, для всех членов общества является одной из семнадцати глобальных Целей устойчивого развития общества, которые были утверждены на саммите ООН по устойчивому развитию в 2015 г. и направлены на установление лучшего мира к 2030 г. Адаптированные для РФ "Цели устойчивого развития" включают 6 задач и 11 индикаторов для достижения цели «качественное образование». Среди них задача 4.4. «Повысить качество высшего образования и обеспечить ее тесную связь с наукой, способствовать формированию в стране мост образования и науки» имеет 2 индикатора:

1) место России в рейтинге Global Competitiveness Report по направлению «высшее образование»;

2) количество университетских городов.

В мониторинговом отчете "Цели устойчивого развития. Россия - 2020» задача 4.4 имеет 4 индикатора: количество российских городов, которые являются членами Глобальной сети городов ЮНЕСКО, что учатся; процент населения по уровню образования и полу; затраты на подготовку специалиста; расходы учреждений высшего образования на осуществление научной деятельности.

Действующее законодательство в сфере образования требует существенных изменений относительно контроля за качеством образования, в частности высшего, и будет способствовать дальнейшему развитию как России, так и ее народа, в частности научного, экономического и духовного его уровня (Татаркин, 2015).

Принцип гласности заключается в открытости деятельности органов, которые осуществляют контроль за предоставлением образовательных услуг в сфере высшего образования и регулярном информировании граждан о соблюдении учебными заведениями установленных стандартов во время оказания образовательных услуг. Принцип систематичности воплощен в том, что государственный контроль за предоставлением образовательных услуг в сфере высшего образования должен осуществляться постоянно.

Принцип всесторонности помогает выявлять и распространять позитивный опыт, предотвращать ошибки и упущением. Принцип результативности сводится к тому, что государственный контроль должен способствовать учебным заведениям в достижении ими в своей деятельности максимальной эффективности (Постановление, 2018).

Принципы государственного контроля за деятельностью образовательных учреждений являются частью более широкого понятия-принципов управления образованием, которые должны быть включены как отдельная группа в систему принципов образовательной политики государства.

Принципы государственного контроля за деятельностью образовательных учреждений в России представляют собой систему, где воплощение одного принципа обеспечивается реализацией других (Постановление, 2016).

Элементами системы являются такие принципы: сочетание государственного и общественного контроля; гласности контроля государственной, коммерческой и иной охраняемой законом тайны; сочетание внешнего и внутреннего контроля, в частности самоконтроля; единоначалия и коллегиальности; охват компетенцией контролирующих органов всех структур управления на основе различных форм собственности и источников финансирования образовательных учреждений; социальной детерминации; обратных связей; определенности форм и методов государственного контроля на законодательном уровне; наличии оснований, определенных законом, для осуществления контрольных мероприятий; гуманизация контроля; конструктивности контрольной деятельности; научности; системности; ответственности всех участников контрольных мероприятий; подконтрольности и подотчетности органа государственного контроля соответствующим органам государственной власти; обмена опытом; невмешательства органа государственного контроля к уставной деятельности объекта, если ее осуществляют в рамках закона; достоверности информации, что контролируется; объективность информации об объекте контроля; достаточности информации об объекте контроля; беспристрастности субъекта контроля; систематичности и регулярности контрольных мероприятий ради постоянства контроля в отношении периодов функционирования объекта контроля; оперативности; независимости; экономичности (Баранова, 2016).

Заключение

Таким образом, качество высшего образования следует рассматривать как управленческую категорию, а эффективность деятельности в этой сфере зависит от взаимодействия учреждений высшего образования, органов публичной власти, негосударственных институтов, общественных организаций и других стейкхолдеров (Gulich, 1991).

При этом в процессе государственного управления качеством высшего образования должны использоваться различные инструменты и ресурсы, которые будут способствовать формированию целостной и сбалансированной системы обеспечения качества, в частности инструменты государственного надзора (контроля) в сфере высшего образования (Латыпова, 2018).

Перспективным направлением государственного управления в образовательной сфере является дальнейшее наработки нормативно-правовых актов, которые регламентируют процессы, направленные на усиление качества высшего образования, утверждение и введение в действие стандартов высшего образования для всех уровней высшего образования, создание необходимых условий для развития качественного образования в вузе (Попинако, 2017).

В современных условиях управленческое влияние на качество высшего образования должно основываться на новейших стандартах управления качеством, а также стандартам обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования.

Список литературы

1. Баранова Ю.Ю. Профессионально-общественное обсуждение как этап принятия Концепции региональной системы оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2016. №1(1). С.11-15.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., Наука, 1991. 572 с.
3. Захарова Е.А., Колесникова Ю.С.. Использование проектного управления в реализации государственной политики // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. 2018. №3. С. 36-49.

4. Кеспигов В.Н., Солодкова М.И., Коптелов А.В., Данельченко Т.А., Ильина А.В., Машуков А.В. Модель государственно-общественного управления качеством образования на муниципальном уровне // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13503>
5. Кожевников С.А. Проектное управление как инструмент повышения эффективности деятельности органов государственной исполнительной власти // Вопросы территориального развития. 2016. №5 (35). <http://vtr.isert-ran.ru/article/2037>
6. Латыпова И.В. Муниципальные процедуры оценки качества образования: спектр и направленность // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 2 (5). С. 54 - 59.
7. Медведева Н.В. Система государственно-общественного управления образованием в Российской Федерации: тенденции и проблемы развития // Социальная политика и социология. 2015. Т. 14. № 2 (108). С. 47 - 55.
8. Попинако С.П., Вшивцева Л.А., Латыпова И.В. Организационные условия внедрения модели муниципальной системы оценки качества общего образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2017. № 2 (3). С. 39-44.
9. Постановление мэрии города Кызыла от 28.04.2018 № 477 «Положение об Общественном совете по проведению независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности, осуществляемой муниципальными образовательными организациями города Кызыла Республики Тыва». <http://dpo17.ru/>
10. Приказ Департамента образования Мэрии г. Грозного от 08.07.2015 № 113. <https://grozdepobr.ru/>
11. Приказ муниципального учреждения «Департамент образования Мэрии города Грозного» от 26.12.2016 № 912 «О создании Общественного совета». <https://grozdepobr.ru/>
12. Приказ Управления образования города Калуги от 01.10.2015 153/03-03 «Об утверждении Положения о Совете руководителей муниципальных образовательных учреждений при управлении образования города Калуги». <https://www.upobr.kaluga.com>
13. Притула О.Д., Ратковская И.А., Штрейс Д.С. Обоснование и разработка модели проектного управления в государственном секторе. Великий Новгород, 2017. 195 с.
14. Сафонова О.Н., Анчихров Е.А. Внедрение проектного управления в исполнительных органах государственной власти как механизм эффективного управления ресурсами // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2015. №2 (14). С. 58-67.
15. Татаркин А.И., Новикова К.А. Программно-проектное управление потенциалом территории как потребность ее системного развития // ARS ADMINISTRANDI. 2015. № 2. С. 151-167.
16. Ускова Т.В., Копытова Е.Д. К вопросу о внедрении проектного управления в органах власти // Проблемы развития территории. 2017. №4. С. 7-27.
17. Gulich ch. die Durkheim-schule und der franzosische solidarismue - Wiesbaden: dt univ. verl. 1991 - 347 с.

Regulatory support for the activities of educational quality management bodies


Olga V. Golenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

golenkova_olga@bk.ru

 0000-0002-2220-5643


Tatiana V. Danilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

dantat.55@mail.ru

 0000-0002-6213-9564


Anna V. Demina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education

Oryol State University named after I.S. Turgenev

Orel, Russia


ademina-orel@mail.ru

 0000-0003-1579-7131

Received 16.02.2022

Accepted 14.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/f5615-8639-6390-t

Abstract

The process of reforming the higher education system in Russia, a new stage of which began with the adoption in 2014 of the updated version of the Federal Law "On Higher Education", provides for the development of high-quality higher education as one of the priority goals of the state educational policy. The subjects of higher education quality management are both the foundations of higher education, the obligations to form an internal quality assurance system, and public authorities that are responsible for creating the necessary conditions for the development of high-quality higher education and the formation of an external quality assurance system. In these conditions, it is very relevant to study modern practices of quality management of higher education, in particular by public authorities. The purpose of the article is to characterize the quality of higher education as an object of managerial influence, to determine the main directions of public quality management of higher education, as well as the strategic objectives of the state for the formation of a system of quality assurance of higher education in Russia. Modern Russian scientists pay considerable attention to the study of various aspects of the problem of the quality of higher education, but

Keywords

quality of education, university, student, training, analysis.

References


1. Baranova Ju.Ju. Professional'no-obshhestvennoe obsuzhdenie kak jetap prinjatija Konceptii regional'noj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2016. №1(1). С.11-15.
2. Djurkejm Je. O razdelenii obshhestvennogo truda. Metod sociologii. M., Nauka, 1991. 572 s.
3. Zaharova E.A., Kolesnikova Ju.S.. Ispol'zovanie proektnogo upravleniya v realizacii gosudarstvennoj politiki // Vestnik Voronezhskogo instituta jekonomiki i social'nogo upravleniya. 2018. №3. S. 36-49.
4. Kespikov V.N., Solodkova M.I., Koptelov A.V., Danel'chenko T.A., Il'ina A.V., Mashukov A.V. Model' gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya kachestvom obrazovaniya na municipal'nom urovne // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №3. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13503>

5. Kozhevnikov S.A. Proektnoe upravlenie kak instrument povysheniya jeffektivnosti dejatel'nosti organov gosudarstvennoj ispolnitel'noj vlasti // Voprosy territorial'nogo razvitija. 2016. №5 (35). <http://vtr.isert-ran.ru/article/2037>
6. Latypova I.V. Municipal'nye procedury ocenki kachestva obrazovanija: spektr i napravlennost' // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija. 2018. № 2 (5). S. 54 - 59.
7. Medvedeva N.V. Sistema gosudarstvenno-obshhestvennogo upravlenija obrazovaniem v Rossijskoj Federacii: tendencii i problemy razvitija // Social'naja politika i sociologija. 2015. T. 14. № 2 (108). S. 47 - 55.
8. Popinako S.P., Vshivceva L.A., Latypova I.V. Organizacionnye uslovija vnedrenija modeli municipal'noj sistemy ocenki kachestva obshhego obrazovanija // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija. 2017. № 2 (3). S. 39-44.
9. Postanovlenie mjerii goroda Kyzyla ot 28.04.2018 № 477 «Polozhenie ob Obshhestvennom sovete po provedeniju nezavisimoj ocenki kachestva uslovij osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti, osushhestvljaemoj municipal'nymi obrazovatel'nymi organizacijami goroda Kyzyla Respubliki Tyva». <http://dpo17.ru/>
10. Prikaz Departamenta obrazovanija Mjerii g. Groznogo ot 08.07.2015 № 113. <https://grozdepobr.ru/>
11. Prikaz municipal'nogo uchrezhdenija «Departament obrazovanija Mjerii goroda Groznogo» ot 26.12.2016 № 912 «O sozdanii Obshhestvennogo soveta». <https://grozdepobr.ru/>
12. Prikaz Upravlenija obrazovanija goroda Kalugi ot 01.10.2015 153/03-03 «Ob utverzhenii Polozhenija o Sovete rukovoditelej municipal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij pri upravlenii obrazovanija goroda Kalugi». <https://www.upobr.kaluga.com>
13. Pritula O.D., Ratkovskaja I.A., Shtrejs D.S. Obosnovanie i razrabotka modeli proektnogo upravlenija v gosudarstvennom sektore. Velikij Novgorod, 2017. 195 s.
14. Safonova O.N., Anchihrov E.A. Vnedrenie proektnogo upravlenija v ispolnitel'nyh organah gosudarstvennoj vlasti kak mehanizm jeffektivnogo upravlenija resursami // Modeli, sistemy, seti v jekonomike, tehnike, prirode i obshhestve. 2015. №2 (14). S. 58-67.
15. Tatarkin A.I., Novikova K.A. Programmno-proektnoe upravlenie potencialom territorii kak potrebnost' ee sistemnogo razvitija // ARS ADMINISTRANDI. 2015. № 2. S. 151-167.
16. Uskova T.V., Kopytova E.D. K voprosu o vnedrenii proektnogo upravlenija v organah vlasti // Problemy razvitija territorii. 2017. №4. S. 7-27.
17. Gulich ch. die Durkheim-schule und der franzosische solidarismue - Wiesbaden: dt univ. verl. 1991 - 347 c.


МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование в условиях финансовой цифровизации


Анастасия Максимовна Куртова

Бакалавр 4 –го курса, МЕН18-9
Финансовый Университет при Правительстве РФ
Москва, Россия
nkurtova1319@gmail.com
 0000-0000-0000-0000

Наталья Валерьевна Кучковская

кандидат экономических наук, доцент, Департамент Финансовый и инвестиционный менеджмент
Финансовый Университет при Правительстве РФ
Москва, Россия
kuchkovskaya2016@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.02.2022
Принята 20.03.2022
Опубликована 15.04.2022

 10.25726/c0477-5711-4809-1

Аннотация

Развитие цифровых технологий приводит к ускорению образовательных процессов, вследствие чего возникают проблемы, связанные с использованием соответствующих времени практик и методик обучения. Будучи важнейшим социальным институтом, образование, как показывает практика, все больше подвергается воздействию цифровых технологий (тому подтверждение - использование дистанционных способов обучения во время эпидемии коронавируса). Развитие цифровых технологий приводит к ускорению образовательных процессов, вследствие чего возникают проблемы, связанные с использованием соответствующих времени практик и методик обучения. Будучи важнейшим социальным институтом, образование, как показывает практика, все больше подвергается воздействию цифровых технологий (тому подтверждение - использование дистанционных способов обучения во время эпидемии коронавируса). Цифровизация коренным образом трансформирует организацию системы образования, происходит постепенный переход офлайн- к онлайн-обучению, или, иными словами, формируется процесс диджитализации, в ходе которого возникают новые возможности для получения современного образования.

Ключевые слова

Образование, цифровые технологии, обучение, дистанционное обучение

Введение

Процессы цифровизации приводят к необходимости анализа явлений, происходящих в образовательной среде. Это касается в первую очередь процесса адаптации системы образования к новым технологическим условиям, выработки соответствующих подходов и форм обучения, компетенций и навыков, благодаря которым обеспечивается высокий уровень цифровой грамотности. Обеспечивая доступность и непрерывность образования, цифровизация создает условия для повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов. Кроме того, она способствует

повышению конкурентоспособности образовательных учреждений как внутри страны, так и за ее пределами, что представляется крайне важным для вхождения в глобальное образовательное пространство.

Материалы и методы исследования

Для успешного функционирования современного производства. Данное обстоятельство предъявляет повышенные требования к институту образования, который становится более гибкой и динамично развивающейся системой. По справедливому мнению Г. Шваба, автора концепции четвертой промышленной революции, ее «уникальность ...заключается в растущей гармонизации и интеграции большого количества различных научных дисциплин...Материальные инновации, возникающие в результате взаимозависимости между различными технологиями, более не являются научной фантастикой. К примеру, цифровые технологии производства могут взаимодействовать с биологическим миром. Некоторые дизайнеры и архитекторы уже совмещают автоматизированное проектирование, аддитивные технологии, инжиниринг материалов и синтетическую биологию для новаторских разработок систем взаимодействия между микроорганизмами, нашими организмами, потребляемыми нами продуктами и даже зданиями, в которых мы живем» (Шваб, 2016).

Цифровые технологии приводят к радикальным изменениям в сфере науки - в методах ее организации, сбора, обработки и хранения информации; в реализации научно-исследовательских программ; в формах занятости и т. д. Цифровизация является одним из условий, а также инструментом экономического развития, поскольку оказывает трансформирующее влияние на развитие экономики - получают развитие высокотехнологичные секторы в промышленности и в сельском хозяйстве, повышается производительность труда, происходит рост инвестиционной активности. Цифровизация предъявляет повышенные требования к уровню квалификации будущего специалиста, цифровые навыки становятся ключевыми в условиях расширения пространства автоматизации и цифровой модернизации. Специалисты пишут о недостаточности «трудовых ресурсов с необходимыми цифровыми компетенциями. Российские вузы ежегодно выпускают около 25 тыс. IT-специалистов, из которых лишь 15 % готовы к немедленному трудоустройству... Значительным барьером является также дефицит специалистов, способных обучать актуальным навыкам в сфере цифровых технологий. Учитывая инертность системы формального образования и динамичную смену технологий, компании будут испытывать растущий дефицит кадров» (Что такое, 2019). Поэтому требования к уровню цифровой грамотности специалистов, особенно в условиях появления новых научных дисциплин и исследовательских практик, требующих высокого уровня интеллектуальной подготовки, становятся актуальными.

Результаты и обсуждение

Цифровизация, основу которой составляют электронные и коммуникационные системы, кардинальным образом отличается от предыдущих этапов развития социума. Существенное отличие состоит в том, что, базируясь на иных темпах социального и научно-технического развития, она создает условия для перестройки и переориентирования всей деятельности человека, а также трансформации всей совокупности социальных отношений. Иными словами, цифровизация немыслима вне процессов, связанных с использованием электронных ресурсов, с одной стороны, в реальной действительности, а с другой - в виртуальной, которая становится дополнением к реальным современным процессам. В этой связи повышаются требования к образованию как инструменту, который обеспечивает формирование компетенций, необходимых для овладения такими понятиями как «индустрия 4.0», «умная фабрика», «сети связи пятого поколения», «инжиниринговые услуги прототипирования» (Цифровая, 2021), т. е. овладения такими ресурсами, с помощью которых виртуальный мир приобретает черты подлинного.

Использование виртуальных компьютерных инструментов требует соответствующей организации учебного процесса, при которой обучающиеся смогут овладевать знаниями - не формальными, а реальными, которые позволят интегрироваться в мир современных экономических отношений. Для этого образование должно носить индивидуализированные черты, а навыки и

компетенции - способствовать требованиям цифровизации. Для этого мышление и сознание индивида должны быть «цифровыми», «компьютерными», что позволяет успешнее адаптироваться к условиям изменяющегося цифрового контекста. Выступая на заседании Петербургского международного экономического форума в июне 2017 г., Президент РФ В. В. Путин отметил, что «цифровая экономика - это не отдельная отрасль, по сути, это основа, которая позволяет создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменяет формат образования, здравоохранения, госуправления, коммуникаций между людьми, а следовательно, задаёт новую парадигму развития государства, и всего общества» (Пленарное, 2021).

Внедрение электронных средств не отменяет необходимости использования традиционных практик в учебном процессе, особенно тех, которые не потеряли своей педагогической и дидактической значимости. Хотя, по мнению ряда специалистов, «традиционная рамка классно-урочной организации образовательного процесса с ее усредняемыми требованиями становится узкой. Переход к ориентированной на результат персонализированной организации образовательного процесса - одно из условий успешного использования педагогического потенциала ЦТ и основанных на их использовании методических решений» (Бакуменко, 2021). Одной из существенных характеристик современной системы образования является ее доступность, которая обеспечивается благодаря использованию компьютерных средств, во многом облегчающих процесс обучения. Это и возможность осуществления непрерывности образовательного процесса. Эти свойства образования позволяют применять индивидуальные подходы в обучении, учитывать познавательные способности студента, его склонность к той или иной образовательной программе, корректировать их интересы, а также создавать условия для личностного роста. Этому способствует накопленный интеллектуальный ресурс, а значит - и человеческий капитал, значение которого трудно переоценить как для самого индивида, так и для всей системы образования. Одновременно применение электронных инструментов ставит общество перед необходимостью решения множества проблем, связанных с трудовой занятостью. Процессы автоматизации и роботизации объективно ведут к сокращению рабочих мест. Но, по мнению специалистов, «в будущем высвободившаяся рабочая сила будет поглощена новыми отраслями народного хозяйства, в частности новыми видами профессий, о которых в настоящее время мы имеем достаточно смутное представление (специалисты по робототехнике, архитекторы виртуальной реальности). Но, смогут ли эти отрасли и профессии дать количество рабочих мест для людей? Смогут ли эти рабочие места выдержать конкуренцию с роботизированным трудом?» (Еремин, 2019). Появление новых профессий, особенно в сфере IT-технологий, требует подготовки специалистов, обладающих соответствующими компетенциями и профессиональными навыками: востребованными и актуальными становятся проблемы, связанные с переподготовкой кадров, необходимых для цифровой экономики, с обеспечением непрерывности образования, которая может обеспечить процессы адаптации к постоянно изменяющемуся социальному контексту.

В условиях цифровизации повышаются требования к качеству образования, уровню профессиональной подготовки специалистов, умению пользоваться IT-навыками. Решение этих вопросов связано с необходимостью реформирования всего образовательного процесса, пересмотра образовательных программ и моделей, которые, с одной стороны, должны соответствовать требованиям современности, а с другой, позволят развивать многообразные творческие компетенции - «аналитическое мышление и инновации; активное обучение и стратегии обучения; критическое мышление и анализ; креативность, оригинальность и инициатива...; системный анализ и оценка...; управление финансовыми и материальными ресурсами» (Иванченко, 2021), приобретающие особую актуальность.

Возможности использования IT-технологий в сфере образования различны, и это создает цифровое неравенство между образовательными учреждениями, особенно в системе высшего образования. Отсутствие необходимой материальной инфраструктуры, недостаточность финансовых возможностей приводят к углублению неравенства в образовательной среде, что негативно сказывается на процессе обучения. В выигрыше оказываются крупные образовательные структуры, которые имеют достаточные финансовые средства для расширения цифровой базы. В условиях, когда к

образовательным учреждениям, в частности высшей школы, предъявляются одинаковые требования с точки зрения обеспечения качественного образования, данное обстоятельство является фактором, который снижает возможности в реализации этой и иных целей. Решение проблем, связанных с созданием условий для овладения цифровой грамотностью - как среди студентов, так и преподавателей, - оказывается затрудненным.

В связи с эпидемией коронавируса все больше стала утверждаться дистанционная форма обучения, которая, с одной стороны, требует наличия развитой материальной инфраструктуры, а с другой - умения пользоваться электронными инструментами. Организация дистанционного обучения, приобретение различных образовательных ресурсов и платформ, переподготовка кадров, приобретение соответствующей техники и т. д. требуют больших финансовых вложений. Но в условиях пандемии снижаются финансовые возможности образовательных организаций, и это приводит к уменьшению экономических затрат на организацию учебного процесса. В результате страдает качество образования. Важную роль играет падение платежеспособности значительной части населения - отсюда требования снижения стоимости обучения в вузах. Дистанционное образование, по мнению многих родителей, носит скорее схематичный характер - с этим согласно и большинство педагогов. Кроме того, оно увеличивает «беспорядочность той информации, которой наполнены головы выпускников современной школы» (Клочкова, 2019).

Дистанционный формат обучения, как и всякий иной, имеет плюсы и минусы: некоторые специалисты склонны полагать, что «заметных позитивных результатов от цифровизации образования не наблюдается» (Стариченко, 2020). Однако в свете современных процессов, обусловленных эпидемией коронавируса, дистант является объективной данностью, с которой обществу и образованию приходится считаться. Несомненным достоинством онлайн-образования является то, что оно способно реализовать различные возможности обучающихся - для самовыражения и самореализации; для установления контактов с различными людьми и организациями; для использования цифровых инструментов, согласно своим потребностям и предпочтениям; для поиска и применения необходимой информации в личной жизни и профессиональной деятельности и т. д. Применение цифровых технологий в образовании (с учетом всех недостатков и возможных последствий различного характера) является велением времени, вызванным реалиями современной жизни - как экономическими, так и образовательными.

Заключение

Проблематика статьи позволяет прийти к выводу о том, цифровизация образования способствует развитию всех форм образования, приведению их в соответствие с требованиями современных рыночных отношений и цифровой экономики. Она создает условия для формирования такого уровня цифровой грамотности, которая позволяет системе образования выдерживать конкурентную борьбу как на локальном, так и на глобальном уровне. Благодаря цифровизации, повышается эффективность образования, а его качество становится определяющим с точки зрения формирования современных знаний, навыков и компетенций. В процессе цифровизации обучение принимает индивидуализированные черты, создаются условия для раскрытия потенциальных возможностей обучающихся. Широкое развитие и использование электронных образовательных программ, учебников, платформ способствует развитию цифрового мышления и сознания, умению применять цифровые инновации в практике образовательной, профессиональной и повседневной жизни.

Список литературы

1. Бакуменко Я.П. Моделирование эффективности системы высшего образования (вузов) Приволжского федерального округа // Вестник Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 27, № 10. С. 85-93.
2. Еремин В.В. Роботизация и занятость: отложенная угроза // Мир новой экономики. 2019. Т. 13, № 1. С. 23-35.

3. Иванченко И.В., Романов В.А., Романова М.С., Хубулова В.В. Образование 4.0: новые компетенции для цифровой экономики // Вестник Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 27, №7. С. 103-111.
4. Ключкова Е.Н., Садовникова Н.А. Трансформация образования в условиях цифровизации // Открытое образование. 2019. Т. 23, №4. С. 13-22.
5. Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54667>
6. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 16-26.
7. Цифровая экономика: как специалисты понимают этот термин. <http://www.transliter.ru/autotranslit>
8. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апрельской меж- дунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (г. Москва, 9-12 апр. 2019 г.). М.: ИД Высш. шк. экономики, 2019. 82 с.
9. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 138 с.

Education in the context of financial digitalization


Anastasia M. Kurtova

Bachelor of the 4th year, MEN18-9

Financial University under the Government of the Russian Federation

Moscow, Russia

nkurtova1319@gmail.com

 0000-0000-0000-0000

Natalia V. Kuchkovskaya


Candidate of Economics, Associate Professor

Department of Financial and Investment Management

Financial University under the Government of the Russian Federation

Moscow, Russia


kuchkovskaya2016@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 11.02.2022

Accepted 20.03.2022

Published 15.04.2022

 10.25726/c0477-5711-4809-I

Abstract

The development of digital technologies leads to the acceleration of educational processes, as a result of which there are problems associated with the use of time-appropriate practices and teaching methods. Being the most important social institution, education, as practice shows, is increasingly exposed to digital technologies (this is confirmed by the use of distance learning methods during the coronavirus epidemic). The development of digital technologies leads to the acceleration of educational processes, as a result of which there are problems associated with the use of time-appropriate practices and teaching methods. Being the most important social institution, education, as practice shows, is increasingly exposed to digital technologies (this is confirmed by the use of distance learning methods during the coronavirus epidemic). Digitalization radically transforms the organization of the education system, there is a gradual transition from offline to online learning, or, in other

words, a process of digitalization is being formed, during which new opportunities for obtaining modern education arise.

Keywords

Education, digital technologies, training, distance learning.

References

1. Bakumenko Ja.P. Modelirovanie jeffektivnosti sistemy vysshego obrazovanija (vuzov) Privolzhskogo federal'nogo okruga // Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 27, № 10. S. 85-93.
2. Eremin V.V. Robotizacija i zanjatost': otlozhennaja ugroza // Mir novoj jekonomiki. 2019. T. 13, № 1. S. 23-35.
3. Ivanchenko I.V., Romanov V.A., Romanova M.S., Hubulova V.V. Obrazovanie 4.0: novye kompetencii dlja cifrovoj jekonomiki // Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 27, №7. S. 103-111.
4. Klochkova E.H., Sadovnikova H.A. Transformacija obrazovanija v uslovijah cifrovizacii // Otkrytoe obrazovanie. 2019. T. 23, №4. S. 13-22.
5. Plenarnoe zasedanie Peterburgskogo mezhdunarodnogo jekonomicheskogo foruma. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54667>
6. Starichenko B.E. Cifrovizacija obrazovanija: realii i problemy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 4. S. 16-26.
7. Cifrovaja jekonomika: kak specialisty ponimajut jetot termin. <http://www.transliter.ru/autotranslit>
8. Chto takoe cifrovaja jekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie: dokl. k XX Aprel'skoj mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitija jekonomiki i obshhestva (g. Moskva, 9-12 apr. 2019 g.). M.: ID Vyssh. shk. jekonomiki, 2019. 82 s.
9. Shvab K. Chetvertaja promyshlennaja revoljucija. M.: Jeksno, 2016. 138 s.

Педагогические формы обучения информационной безопасности в целях обеспечения экономической безопасности хозяйствующего субъекта


Виталий Андреевич Кучковский

Бакалавр 4 –го курса, БББО-05-18

Институт кибербезопасности и цифровых технологий

Москва, Россия

vitaslol221@gmail.com

 0000-0000-0000-0000


Сергей Александрович Тронин

кандидат экономических наук, доцент, Департамент Финансовый и инвестиционный менеджмент

Финансовый Университет при Правительстве РФ

Москва, Россия


tron1977@rambler.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.02.2022

Принята 25.03.2022

Опубликована 15.04.2022

 10.25726/x1450-9544-2380-v

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопроса по обеспечению информационного компонента экономической безопасности. Автором рассмотрена классификация угроз информационной безопасности, а также определена сущность принципов экономической и информационной безопасности. В ходе работы изложены и разъяснены ключевые направления правового обеспечения информационной безопасности страны и субъектов экономики. Автором сделан вывод о влиянии элемента информационная безопасность на уровень экономической безопасности хозяйствующего субъекта, личности и государства.

Ключевые слова

экономическая безопасность, информационная безопасность, развитие, угроза, методы развития.

Введение

В настоящее время во все сферы деятельности человека активно проникают информационные технологии. Такое положение приводит к развитию проблем в области информационной безопасности. В большей степени это касается средств передачи информации и вычислительных систем.

Защита информации, так же, как и информационная безопасность, задача комплексная и многоплановая, непосредственно направленная на обеспечение безопасности, реализуемая внедрением системы информационной безопасности (Бирюков, 2017).

Специалисты по информационной безопасности в настоящее время формируют понимание комплексной системы защиты информации. В привычном понимании информационная безопасность представляется непосредственно как состояние защищенности, способность противостоять и противодействовать угрозам.

Для организации значительную роль играет создание эффективной системы защиты информации. Оно заключается не только в создании соответствующих механизмов и инструментов, но и представляет собой осуществление регулярного процесса, протекающего на всех этапах жизненного

цикла систем обработки информации при комплексном и многоплановом использовании всех имеющихся средств защиты.

Материалы и методы исследования

Угроза информационной безопасности – это совокупность определенных факторов, которые могут оказать негативное воздействие на информационное поле субъекта. Таким факторами могут быть опасность уничтожения, изменение информации в результате передачи ее третьим лицам, а также не точность информации, которая передается в процессе управления и принятия управленческих решений (Обеспечение, 2020).

Информационная угроза – угроза субъекту информационные сферы причинить ему существующие посредством воздействия на его информационные ресурсы и технологии и технические средства обработки и передачи информации. Функциональный подход к раскрытию содержания понятий позволяет непосредственно определить информационную угрозу как потенциальную возможность неправомерного или случайного действия на объект защиты (информационные ресурсы и технологии, технические средства обработки и передачи информации), приводящее к потере, изменению или разглашению информации» (Попов, 2020).

Результаты и обсуждение

Канал несанкционированного получения информации является основной угрозой информационной безопасности.

Данная форма угрозы направлена непосредственно на атрибут защищенности информации. Суть ее состоит в том, что объекты, которые не имеют надлежащего доступа к информации получают ее не санкционированно и не имея на это никаких полномочий.

Угрозы информационной безопасности представим на рисунке 1.

На информационную безопасность влияет различный спектр угроз, которые вызваны опасностями информационной сферы. Данные угрозы способны привести к рискам как информационной системы в целом, так и деятельности предприятия. Для предприятия важно вовремя распознать угрозы, чтобы нивелировать риск (Сергеев, 2020). Существование риска непосредственно связано с неопределенностью.

Так же важно учитывать взаимосвязь между опасностями, угрозами и рисками. Существование различных видов безопасности невозможно без взаимосвязи и взаимовлияния разнообразных ее форм друг на друга. Так и угрозы могут оказывать непосредственное влияние не только на тот вид безопасности, где они возникли. Ведь на деятельность предприятия могут оказать влияние множество самых разнообразных факторов, и большинство из которых тесно связаны друг с другом (Комплексная, 2019).

Для определенного вида безопасности характерны свои опасности, угрозы и риски. Вместе с тем угрозы, риски информационной безопасности включают отдельные элементы, которые приемлемы практически к любому виду безопасности (рис. 2).

Наиболее эффективное использование ресурсов для целей предотвращения угрозы работы и развитию субъекта хозяйствования, как в настоящем, так и в будущем, представляет собой экономическая безопасность субъекта хозяйствования. Наиболее частые угрозы в информационной безопасности – это утечка и разглашение информации. К примеру, военная безопасность страны может быть подорвана в том случае, если происходит разглашение или утечка информации, которая касается национальной стратегии страны (Комплексная, 2020).

В современных условиях стремительного развития цифровых технологий, практически любой человек получил возможность оказывать то или иное влияние на информационные процессы, которые происходят между обществом и людьми.



Рисунок 1. Угрозы информационной безопасности (Комплексная, 2020)

Современные технологии позволяют не только следить за людьми в переписках и социальных сетях, но и осуществлять прослушку телефонных разговоров, создавать базы данных, которые содержат всю информацию о том или ином человеке, включая информацию конфиденциального характера.

На данный момент на психическое состояние людей и общественное сознание, оказываю значительное влияние существующие информационные технологии, непосредственно позволившие значительно увеличить эффективность средств воздействия. Не зря СМИ еще часто называют «четвертой властью» (Уразгалиев, 2019).

Непосредственно последующие развитие и распространение информационных технологий значительно расширит возможности средств массовой информации, и сила этой так называемой власти будет иметь еще больший вес в обществе. Связь между информационной и социальной безопасностью послужила появлению и развитию непосредственно нового междисциплинарного направления – информационно-психологическая безопасность (Коваленко, 2020).



Рисунок 2. Связь информационной безопасности с другими видами безопасности (Комплексная, 2019)

Современное развитие нашего общества требует уделять все больше внимания вопросам информационной безопасности, так как в условиях глобализации многих процессов вопросы обеспечения информационной безопасности становятся все более актуальными. Таким образом, можно сказать, что одной из наиболее важных составляющих национальной безопасности является именно информационная безопасность, так как пронизывает все виды безопасности.

Заключение

Таким образом, опасности, угрозы и риски информационной безопасности оказывают непосредственное влияние и на другие виды безопасности как государства, так и хозяйствующего субъекта. Важно помнить, что именно комплексный и многоплановый подход к выявлению опасностей, предотвращению угрозы и нивелированию рисков позволяет наиболее полно раскрыть механизм реализации и обеспечения информационной безопасности в целом.


Список литературы

1. Бирюков А.А. Информационная безопасность: защита и нападение. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ДМК Пресс, 2017. 433 с.
2. Викторова Н.В., Каримова Д.В., Камнева А.В., Перминов В.С. Обеспечение экономической безопасности при внедрении систем электронного документооборота в условиях цифровой трансформации бизнеса // Вопросы инновационной экономики. 2020. № 1. С. 57-70.
3. Коваленко Ю.И., Москвитин Г.И., Тараскин М.М. Методика защиты информации в организациях: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 163 с.
4. Попов М.В., Манохина Н.В. Экономическая безопасность : учебное пособие / М.В. Попов, Н.В. Манохина. М.: ИН-ФРА-М, 2020. 320 с.
5. Сергеев А.А. Экономическая безопасность предприятия: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 273 с.


6. Тараскин М.М., Захаров А.Г., Коваленко Ю.И., Москвитин Г.И. Комплексная защита информации в организации: монография. М.: РУСАЙНС, 2020. 353 с.
7. Уразгалиев В.Ш. Экономическая безопасность : учебник и практикум для вузов. 2-е изд.; перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 675 с.
8. Экономическая безопасность: учебник / под общей редакцией Л.П. Гончаренко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 340 с.
9. Экономическая безопасность: учебник для вузов / Л.П. Гончаренко, С.А. Сыбачин, В.Н. Сидорова [и др.]; под общей редакцией Л.П. Гончаренко. 2-е изд.; перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 340 с.

Pedagogical forms of information security training in order to ensure the economic security of an economic entity

Vitaly A. Kuchkovsky

4rd year bachelor's degree student, BBBO-05-18
Institute for Cybersecurity and Digital Technologies
Moscow, Russia
vitaslol221@gmail.com
 0000-0000-0000-0000


Sergey A. Tronin

Candidate of Economics, Associate Professor
Department of Financial and Investment Management
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia
tron1977@rambler.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 14.02.2022

Accepted 25.03.2022

Published 15.04.2022

 10.25726/x1450-9544-2380-v

Abstract

The article is devoted to the study of the issue of ensuring the information component of economic security. The author considers the classification of threats to information security, and also defines the essence of the principles of economic and information security. In the course of the work, the key directions of legal provision of information security of the country and economic entities are out-lined and explained. The author makes a conclusion about the influence of the in-formation security element on the level of economic security of an economic enti-ty, an individual and the state.

Keywords

economic security, information security, development, threat, development methods.

References

1. Birjukov A.A. Informacionnaja bezopasnost': zashhita i napadenie. 2-e izd., pererab. i dop. M.: DMK Press, 2017. 433 s.

2. Viktorova N.V., Karimova D.V., Kamneva A.V., Perminov V.S. Obespechenie jekonomicheskoy bezopasnosti pri vnedrenii sistem jelektronnogo dokumentooborota v uslovijah cifrovoj transformacii biznesa // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2020. № 1. S. 57-70.
3. Kovalenko Ju.I., Moskvitin G.I., Taraskin M.M. Metodika zashhity informacii v organizacijah: monografija. M.: RUSAJNS, 2020. 163 s.
4. Popov M.V., Manohina N.V. Jekonomicheskaja bezopasnost' : uchebnoe posobie / M.V. Popov, N.V. Manohina. M.: IN-FRA-M, 2020. 320 s.
5. Sergeev A.A. Jekonomicheskaja bezopasnost' predpriyatija: uchebnik i praktikum dlja vuzov. M.: Jurajt, 2020. 273 s.
6. Taraskin M.M., Zaharov A.G., Kovalenko Ju.I., Moskvitin G.I. Kompleksnaja zashhita informacii v organizacii: monografija. M.: RUSAJNS, 2020. 353 s.
7. Urazgaliev V.Sh. Jekonomicheskaja bezopasnost' : uchebnik i praktikum dlja vuzov. 2-e izd.; pererab. i dop. M.: Jurajt, 2019. 675 s.
8. Jekonomicheskaja bezopasnost': uchebnik / pod obshej redakciej L.P. Goncharenko. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Jurajt, 2019. 340 s.
9. Jekonomicheskaja bezopasnost': uchebnik dlja vuzov / L.P. Goncharenko, S.A. Sybachin, V.N. Sidorova [i dr.]; pod obshej redakciej L.P. Goncharenko. 2-e izd.; pererab. i dop. M.: Jurajt, 2020. 340 s.

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Медиативная культура как компонент гуманитарного сознания личности


Ольга Георгиевна Смолянинова

доктор педагогических наук, академик РАО, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Россия

smololga@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Никита Андреевич Иванов

аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Россия


ni7923049@gmail.com

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 14.03.2022

Принята 10.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/t4036-5809-0533-c

Аннотация

Целью исследования, представленного в статье, явилось выявление и обоснование существенных характеристик медиативной культуры как компонента гуманитарного сознания. Разработана и описана структурно-логическая модель медиативной культуры как части общей культуры личности. Конкретизировано определение медиативной культуры в гуманитарном образовательном дискурсе, что определяет теоретическую значимость данной работы. Ведущая идея исследования состоит в выдвинутом и доказанном авторами суждении, что медиативная культура как элемент личностной структуры может быть эксплицирована через характеристики экзистенциального мировоззрения и интеллигентность как наивысшую форму их проявления. Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863).

Ключевые слова

медиативная культура, гуманитарный дискурс, гуманитарное сознание личности, экзистенциальное мировоззрение.

Введение

Общемировая тенденция дегуманизации жизненной среды, являющаяся следствием развития и углубления цифровизации и технократизма, социального инфантилизма и повышенной интолерантности, являет собой дефицит гуманитарной образованности, который отражает и обуславливает мировоззренческий и нравственный кризисы общества, расширяющиеся в условиях эклектичности современной массовой культуры. Социальная напряженность как результат

агрессивности от все более усиливающегося в массовом сознании страха неопределенности будущего (Smolyaninova, 2021), а также связанные с этим проблемы самоидентификации личности, продуктивной межличностной и межкультурной коммуникации, стагнации критичности и гуманитарности мышления – все это требует повышения роли и возможностей социально-гуманитарного знания в содержании образования (в особенности школьного) и его трансляции, для формирования целостной картины мира человека, не лишенной духовных черт. Проведя историческую ретроспективу, можно прийти к выводу о том, что в конкурентной гонке за пальму первенства на мировом уровне неоднократно подтверждалось следующее: в лидерах оказывались те государства, чье экономическое благосостояние дополнялось культурными ценностями, заложенными в науках о человеке и обществе (Соколов, 2017).

Дегуманизация социальных взаимодействий напрямую связана с взаимообуславливающими друг друга проблемами смыслоутраты и отчуждения, последняя проявляется в неудовлетворенности человека процессом и трудом, в преобладании инструментального, а не творческого характера деятельности, неспособности интериоризации ценностей и восприятия человеческого смысла артефактов культуры, в обладании частной собственностью, а не ее присвоении, в фрагментации жизни, а также в обезчеловечивании отношений, когда другой человек становится не целью, а средством (Осин, 2007), что в корне противоречит ценностной природе гуманизма и нравственности. Дегуманизация и масштабирование насилия в образовании являются одними из факторов риска, негативно влияющих на развитие человека и его здоровье, подрывающих тем самым экологию социальной среды и образовательной деятельности (Кисляков, 2022). Между тем именно благоприятный психологический климат, определяющийся в немалой степени эмоционально-личностным благополучием каждого коммуниканта, служит базисом социально-психологической безопасности личности, фактором снижения конфликтности как на персональном уровне, так и в масштабе социальных групп и учебного коллектива, за счет преобладания позитивного эмоционального фона, который с учетом массовой дискредитации ценностно-смысловых оснований бытия все больше нуждается в интенсивном психолого-педагогическом подкреплении.

Проблематика интериоризации гуманистических, профессиональных и пр. ценностей в условиях противоречивости и многомерности окружающего мира выходит на первый план перед системой образования. Соответственно, требуется опережающее реагирование на угрозы подрыва психологической безопасности социальных коммуникаций за счет создания условий для формирования культуры межличностных отношений, личностных установок на бесконфликтное общение и конструктивное, гуманное урегулирование конфликтных взаимодействий, обеспечения профилактики распространения идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде.

Изменение образовательного ландшафта на фоне качественных преобразований социальной действительности актуализирует необходимость внедрения инновационных способов поддержания благоприятной, эмоционально благополучной образовательной среды, подразумевает поиск наиболее релевантных форматов гармонизации системы отношений личности ресурсами сферы образования, за счет восполнения экзистенциального и культурного вакуумов, характерных для текущей социокультурной реальности. Одним из передовых средств гармонизации отношений в образовании, духовно-нравственного развития обучающихся выступает медиация как социально-гуманитарная практика, стратегически значимый инструмент предотвращения и урегулирования конфликтов в соответствии со Стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 г.

Материалы и методы исследования

Реализация социально-гуманитарных практик, в том числе медиативных и восстановительных, имеет целью содействие формированию и развитию гуманитарного (социально-гуманитарного) сознания личности в противовес техногенному. Логика гуманитарного сознания исключает постановку античеловеческих целей, подразумевает соотнесение продуктов человеческой деятельности, прежде всего, с гуманистическими принципами, моральными и нравственными идеалами, а не с эффективностью полученных результатов (Иванов, 2022). Теоретический уровень социально-гуманитарного сознания представлен триадой трех принципов, предшествующих применению знаний в

социальной практике: признания автономности (принцип различения) исследуемого объекта, изучения и учета его генезиса, а также процессуальности («инаковости») социальной жизни (Митрошенков, 2018).

Медиация в своем глубинном плане, не сводящемся к ее восприятию исключительно как акта переговоров и заключения медиативного соглашения, представляет культуру поведения и диалога в ситуации конфликта (как правило, эмоционально напряженной), консолидирует обширные гуманитарные знания различных наук, в том числе гуманной педагогики и гуманистической психологии (Смолянинова, 2022), основывается на идеях гуманизма и нравственности, отражает их как в своем внешнем (процедурном) плане, так и во внутренней «логике культуры» (Е.Н. Яркова). Однако сущностные характеристики категорий гуманизма и нравственности, сопряженные с гуманитарной образованностью, слабо эксплицированы во взаимосвязи с феноменом медиации. В этой связи отчасти объяснимо отсутствие единого общепринятого определения понятия «медиативная культура» в научном дискурсе, что и обусловило проблему настоящего исследования и постановку сопутствующей цели статьи.

Основу исследования, представленного в статье, составляют теоретические и эмпирические методы – изучение, анализ и обобщение диссертационных исследований, научной литературы и нормативно-правовой базы в сфере образования, моделирование. Теоретико-методологическую основу образуют системный, личностно-ориентированный, культурологический, аксиологический, междисциплинарный, социокультурный, антропологический, информационный и экзистенциальный подходы.

Результаты и обсуждение

Культура в широком понимании представляет интегрированную совокупность опыта, ценностей, традиций, норм, накопленных цивилизацией и в немалой степени связанных с представлением о человеке, его идеальном образе, характеризующимся набором тех или иных личностных свойств, культивируемых в релевантных для этого социокультурных практиках, включая образовательные. В этимологическом плане слово «культура» восходит к трактовке культуры как возделывания, то есть практики взращивания, оказания содействия в развитии чего-либо или кого-либо, в этом смысле образование как практика содействия становлению личности исконно подразумевает не только когнитивное, но и нравственное развитие (В.И. Даль). Медиацию в этом смысле можно рассматривать в том числе как практику очеловечивания, поскольку она предполагает посредническое действие по досудебному урегулированию споров и восстановлению отношений, следование определенным этическим нормам и соответствующей синтетической логике, основанной на гуманизме, учитывающей интересы и мнения каждой из сторон и предполагающей поиск взаимоприемлемых точек зрения. Как отмечает социальный философ и культуролог А.С. Ахиезер, формирование срединной или средней культуры как способность в немалой степени свидетельствует об уровне культурного развития (Чернышева, 2018).

Различные аспекты определения медиации как вариации, частного случая культуры, попытки вскрытия ее нравственно-этических оснований раскрыты в работах Ц.А. Шамликашвили (Шамликашвили, 2017), Е.Н. Ярковой (Яркова, 2018), Э.Г. Скибицкого, И.Ю. Скибицкой, Н.В. Фадейкиной (Скибицкий, 2017), О.В. Карягиной (Карягина, 2013), В.А. Телегиной (Телегина, 2015), Е.В. Чернышевой (Чернышева, 2018), Л.В. Мамедовой, П.П. Хороших, А.А. Сергиевич, Ю.Э. Гудкова (Мамедова, 2016), И.С. Дунаевой (Дунаева, 2020), Л.В. Ноичкиной (Ножичкина, 2020), О.В. Купцовой и А.А. Швецовоной (Купцова, 2016), А.Д. Демина (Демин, 2022). В частности, Ц.А. Шамликашвили отмечает, что развитие медиации может оказывать содействие совершенствованию социальных коммуникаций и становлению менталитета сотрудничества в обществе в разных масштабах (на разных уровнях) (Шамликашвили, 2017). Научные изыскания Е.Н. Ярковой в этом смысле актуализируют противоречие между текущим состоянием отечественной нравственной культурой и нравственными аспектами медиации, которые находятся в существенном разрыве относительно друг друга (Яркова, 2018). По мнению Э.Г. Скибицкого, И.Ю. Скибицкой и Н.В. Фадейкиной, медиативная культура требует пропедевтики в части профильной образованности как образовательного бэкграунда, сформированности функциональной и общей грамотности и предполагает владение навыками субъект-субъектной коммуникации,

характеризующейся диалоговым и равноправным характером коммуникативного взаимодействия (Скибицкий, 2017). В работе И.С. Дунаевой отмечается, что нормы медиации как культуры представляют собой не набор рекомендаций и запретов, а являются результатом творчества как ресурса морали, в процессе которого инициируется появление новых смыслов и ценностей (Дунаева, 2020).

Л.В. Ножичкина определяет сущностные характеристики медиативной культуры применительно к образовательной организации, а именно в масштабе школы, медиативная культура школы понимается ею как «...организованная воспитывающая среда, основанная на принципах медиации, система, направленная на формирование безопасной среды для обучения, личностного развития и успешной социализации обучающихся» (Ножичкина, 2020). В работе А.Д. Демина медиативная культура трактуется как «...система знаний и основанных на них ценностей и нравственных принципов, формирующая готовность подмечать конфликтные ситуации и активно участвовать в их разрешении, предлагая переговоры с прояснением причин конфликта и допуская возможность участия в переговорах медиатора – третьей нейтральной стороны – для помощи в нахождении оптимального решения» (Демин, 2022). Л.В. Мамедова, П.П. Хороших, А.А. Сергиевич и Ю.Э. Гудков предлагают рассматривать медиацию как компонент профессионально-педагогической культуры, и в этом смысле ее функция, по мнению перечисленных авторов, состоит в развитии специфичных навыков конфликтного взаимодействия у педагога, в том числе посреднических, в способствовании формированию понимания логики построения эффективной коммуникации с собственниками конфликта (Мамедова, 2016). Неподдельный интерес представляют результаты исследования Е.В. Чернышевой по реконструкции этноконфессиональных отношений в Золотоордынском государстве, согласно которым тюрко-монгольское общество быстро перешло от инверсионного к медиативному восприятию мира; указывается, что медиативная культура в данном историко-культурном контексте характеризовалась преимущественно толерантностью и восприимчивостью к инновациям (Чернышева, 2018).

Несмотря на наличие различных определений и попытки выявления сущностных характеристик медиативной культуры в гуманитарном дискурсе, в диссертационных исследованиях это понятие концептуализировано только в правовом аспекте («медиационная правовая культура»), в частности, в работе О.В. Карягиной, которая трактует «медиационную» культуру как социальное, ценностно-правовое и институциональное явление, где взаимосвязаны компоненты юридической деятельности в части использования в качестве альтернативных способов урегулирования конфликтов процедур примирения, ориентированных на снижение конфликтности социальных взаимодействий (Карягина, 2013). С одной стороны, дефицитность и преимущественную фрагментарность концептуальных оснований медиации как культуры в научных исследованиях можно объяснить междисциплинарной природой медиации как феномена, что затрудняет возможность предельно емкого и всеобъемлющего определения характеристик медиативной культуры, ведь ее носителями могут быть люди разных сфер профессиональной деятельности – юридической, педагогической, психологической, лингвистической и пр. С другой стороны, характеристики медиативной культуры, сопряженные с гуманизмом и нравственностью, в сущности, инвариантны, вне зависимости от контекста.

Теоретические предпосылки медиативной культуры в контексте ее привязки к профессиональному портрету медиатора находят отражение в профессиональном стандарте «Специалист в области медиации (медиатор)». В частности, в числе знаний, необходимых для решения профессиональных задач, в трудовых функциях медиатора помимо знаний законодательства РФ в области медиации указаны «принципы медиации», «основы социальной психологии», «основы гуманистической психологии», «кодекс профессиональной этики медиатора», «основы теории переговоров», «основы психологической коррекции установок и восприятия», «способы поиска совместных решений», «виды эмоционального реагирования» (Приказ, 2014). В статье О.В. Купцовой и А.А. Швецовой нравственные основы медиации эксплицируются через такие качества личности переговорщика или медиатора, как вежливость, доброжелательность, тактичность, чуткость и пр. (Купцова, 2016). Как отмечает В.А. Телегина, несмотря на отсутствие в ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» прямого закрепления нравственных требований к профессиональной деятельности медиатора, они красной нитью проходят

сквозь цели, задачи и принципы медиативных процедур и уходят корнями в Европейский кодекс поведения медиатора (в частности, речь идет о принципах беспристрастности и независимости, конфиденциальности, таких требований к деятельности медиатора, как искренность и честность относительно участников медиативной встречи, опора на уважение к индивидуальности и независимости сторон при планировании медиатором действий и высказываний, обеспечение свободного самовыражения сторонам спора (Телегина, 2015), последнее составляет суть гуманистической модели медиации как одной из разновидностей стратегий ведения переговоров в медиативном подходе. В диссертационном исследовании Д.Б. Елисеева, посвященном изучению роли медиации в разрешении правовых конфликтов, в числе коммуникативно-психологических принципов медиации указывается принцип этичности поведения и стремления к психологической комфортности в ходе медиативных процедур, который выражается в стремлении к взаимному доверию сторон, доверительности к медиатору, отказе от оскорблений и гипервызискательности (Елисеев, 2013).

Гуманитарный потенциал медиации проявляется в формировании и развитии у человека культуры заботы о себе в части сохранения самообладания и достоинства в неординарных условиях и эмоционально напряженных ситуациях, в развитии гуманистической направленности личности посредством обретения ею особого социокультурного опыта участия или ведения медиативной процедуры (Smolyaninova, 2021). Становление культурной логики медиации осложнено ввиду недостаточной распространенности и укорененности в массовом сознании ценностных и общекультурных представлений о медиации. Наглядной иллюстрацией к этому служит представленный в диссертационном исследовании К.Е. Гафнера сравнительный контент-анализ сайтов русскоязычного и англоязычного сегментов Интернета относительно изучения особенностей репрезентации медиации в Сети, результаты которого позволяют констатировать, что англоязычные сайты ориентированы на оказание образовательных и профессиональных услуг по конфликтообразованию и обучению персонала, в то время как русскоязычные интернет-ресурсы в подавляющем большинстве направлены на образовательную деятельность и просветительскую работу относительно медиации, что связано с целями формирования потребительской ниши и профессионального сообщества и отражает начальный этап институционализации российской медиации (Гафнер, 2019). Данные выводы подтверждаются актуальными исследованиями по толерантности, проведенными в 2020 году агентством «Михайлов и Партнеры. Аналитика» в 82 регионах России, которые актуализируют разрыв между существенным гуманитарным потенциалом медиации и отсутствием культуры институционального урегулирования конфликтов посредством нее. Социологические исследования показали следующие результаты: каждый шестой имеет личный опыт дискриминации (17%). Однако 2/3 россиян, то есть более половины респондентов ни к кому и никогда не обращались с жалобами по подобным вопросам. К юристам или в правозащитные органы обратились только 10% опрошенных. При этом более половины (60%) из тех, кто подавал когда-либо официальную жалобу на притеснение своих прав и свобод, так и не смогли решить проблему дискриминации (Smolyaninova, 2021).

В предлагаемом нами концепте под медиативной культурой мы понимаем комплекс знаний, убеждений и установок личности, основанных на осознании и принятии принципов и методов медиации, ориентирующих человека на гуманистический характер участия в профилактике и урегулировании конфликтов, определяющих гуманистическое сознание личности и выражающихся в способности выстраивать конструктивную коммуникацию с участниками конфликта и медиативной процедуры (Smolyaninova, 2021). Данное определение послужило базисом для проектирования модели медиативной культуры как компонента гуманитарного сознания личности в ее универсальном смысле (рис. 1). Основная цель проектирования модели состояла в расширении теоретических предпосылок изучения медиации как феномена культуры, обзор которых представлен выше.

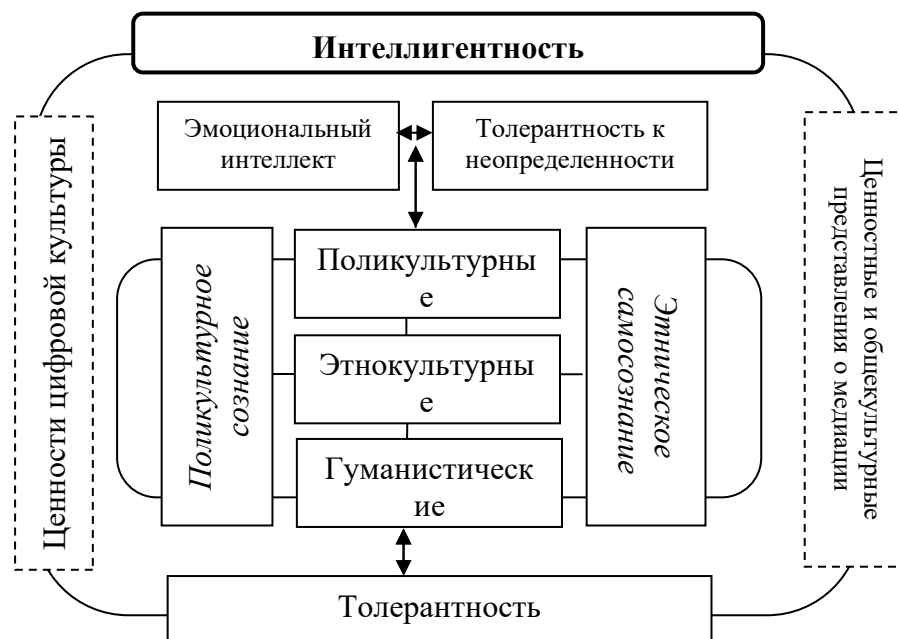


Рисунок 1. Структурно-логическая модель медиативной культуры как компонента гуманитарного сознания личности

Разработанная модель может варьироваться, дополняться и частично видоизменяться в зависимости от контекстуальности, однако в целом ее компоненты, логика их взаимосвязи представляются нам инвариатными, поскольку используемые в данном случае элементы в сущностном плане взаимообуславливают друг друга. Основная идея модели состоит в том, что природа медиативной культуры носит не только нравственный, но и экзистенциальный характер, то есть сопряжена с системой экзистенциальных ценностей, отражающих значимость самореализации человека и уникальный смысл его жизни (Балаев, 2016). В частности, в контексте медиации это могут быть релевантные относительно нее экзистенциальные ценности свободы, ответственности, совести, духовности, осознанности жизни, а также общения и творчества. Такой подход не противоречит осмыслению медиации с позиций ее нравственных оснований, а наоборот, дополняет и усиливает нравственный потенциал конкретной личности и медиации в целом, поскольку именно экзистенциальные ценности, переживаемые в стремлении понять себя, обуславливают ценностный потенциал человека (Ниязбаева, 2018). Соответственно, можно утверждать, что в медиации заложены механизмы инициации рефлексии, проявляющиеся в контексте решения конфликтных и проблемных ситуаций и, следовательно, способствующие формированию и развитию экзистенциального мировоззрения, которое, в свою очередь, характеризуется следующими параметрами:

- принятием неопределенности, изменчивости жизни (что напрямую перекликается с элементами непредсказуемости, превалируемые в коммуникации в рамках переговорного процесса);
- установкой на чувствительность того, что происходит в актуальный момент времени вместо ориентации на ярлыки и категории извне;
- самодетерминацией (подкрепляется рефлексивным потенциалом медиации как культуры и как экзистенциальной ценности, а также посреднической логикой невмешательства медиатора в конфликт и предоставления тем самым свободы выбора личности в ее действиях в контексте медиативной процедуры);
- интеграция тех или иных процессов и событий в общий смысловой контекст опыта конкретной личности (Леонтьев, 2007).

Системообразующим элементом модели медиативной культуры как компонента гуманитарного сознания личности является интеллигентность – личностно-индивидуальное свойство, представляющее собой идеализированный результат интериоризации медиативной культуры, ее нравственных и экзистенциальных оснований, задающее рамку общей культуры личности и одновременно являющееся

показателем высокой культуры поведения, гуманитарной образованности. Последняя характеризуется не только эрудицией, но и развитием аналитических качеств, рефлексии и критического мышления как условия достижения взаимопонимания в общении и коммуникации с окружающими, а также многообразием арсенала языков культуры, присвоенных личностью (Чернякова, 2015). Как отмечает Л.А. Келеман, интеллигентность содержит в себе в том числе потенциал в возрождении гуманистической компоненты сознания как доминанты внутреннего мира человека (Келеман, 2006). Интеллигентность отличается приоритетом духовных потребностей в сравнении с материальными, великодушным отношением к окружающим людям (Франц, 2012), что есть суть понимания толерантности (Е.А. Ямбург), которая тоже отражена в описываемой модели и выступает ее каркасом, интегрируя и детерминируя ценностную структуру личности (группы базовых общечеловеческих ценностей), обеспечивая органичное единство поликультурного сознания и этнического самосознания, а также обуславливая эмоциональный интеллект, который, в свою очередь, напрямую связан с толерантностью к неопределенности и в немалой степени определяет ее.

Сквозными элементами, пронизывающими все компоненты модели и отражающими их сущностные характеристики в интегративном варианте, являются ценностные и общекультурные представления о медиации, определяющие гуманитарную образованность как нравственную и экзистенциальную предпосылки медиативной культуры, а также ценности цифровой культуры. Цифровая культура на сегодняшний день является неотъемлемой частью современной жизни и вплетена в контексты иных культур, включая медиацию, реализуемую в том числе в онлайн-формате, поэтому ее игнорирование бессмысленно или скорее даже опасно, так как киберпространство представляет собой еще одно измерение жизнедеятельности, хоть и виртуальное, однако все чаще в нем происходят социализация и образование личности, формируется второе «я» в виде цифровой идентичности и т.д.

Заключение

Представленный в статье анализ научных изысканий по медиации в свете гуманитарного познания, в целом, свидетельствует об эклектичности и недостаточной системности исследований медиации как культурного феномена. Между тем актуальность и востребованность медиации именно в ее культурном значении, с позиции аксиологических функций чрезвычайно высока в условиях роста конфликтности общества и социальной напряженности, что, в свою очередь, напрямую связано с всеобщим кризисом ценностей и является индикатором низкого уровня гуманитарной образованности, обесценивания значимости духовной культуры в массовом сознании.

Заложенные в основаниях медиативной культуры механизмы инициации рефлексии и гуманизации системы отношений личности, экзистенциальная и нравственная природа медиативно-восстановительных практик могут способствовать развитию гуманитарного сознания и, как следствие, гуманистической направленности личности. С точки зрения содержания медиация как интегративная область знания может выступать ресурсом повышения гуманитарной образованности и профессионального самоопределения обучающейся молодежи за счет организации профильных образовательных событий, тематических мероприятий по психолого-педагогическому просвещению участников образовательных отношений. По нашему мнению, совершенствование исследовательских подходов к изучению и развитию медиации как культуры является важнейшим условием модернизации методологии профессионального образования в сфере медиации и конфликтологии, поскольку медиативная компетентность и медиативные навыки как предмет формирования и развития, в сущности, основываются на культурном бэкграунде медиации, подразумевают интериоризацию ее ценностно-смысловых характеристик личностью, обеспечивающих отношение к медиации как к ценности, а не ограниченное поверхностное восприятие ее процедурной логики, то есть внешней рамки, превалирующее на сегодняшний день в обществе и образовании и преимущественно соотносящееся с вариацией медиации как юридической процедуры.

С учетом многомерности понятия «культура» и, соответственно, медиативной культуры, данное исследование следует рассматривать как один из подходов к проработке перспективной теоретической

и практической проблемы, не претендующий на полноту раскрытия всех аспектов затронутой проблематики. Видится значимым и перспективным рассмотрение в дальнейшем аспектов педагогической, цифровой и этнокультурной пропедевтики медиации как неотъемлемого условия органичной интеграции ее культурной логики в социальные и образовательные контексты XXI века.

Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863)


Список литературы

1. Балаев Р.С. Экзистенциальная безопасность личности в условиях сетевых войн: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2016. 161 с.
2. Гафнер К.Е. Медиация как социо-коммуникативная технология конфликто-разрешения: дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург, 2019. 286 с.
3. Демин А.Д. К вопросу об определении медиативной культуры // Медиация в образовании: поликультурный контекст : материалы III Междунар. конф. Красноярск, 27–29 сентября 2021 г. / под общ. ред. О. Г. Смоляниновой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2022. С. 99-101.
4. Дунаева И.С. Формирование медиативной культуры в современном российском обществе: Mediation Skills // Медиация в современном образовательном пространстве: электронный сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. П.А. Сергоманов, И.И. Манина, Т.А. Попова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 90-95.
5. Елисеев Д.Б. Роль медиации в разрешении правовых конфликтов: теоретико-правовой анализ: дис. ... канд. юрид. наук. Москва, 2013. 199 с.
6. Иванов М.А. Техническое сознание и гуманитарное знание в образовании // Московский экономический журнал. 2022. № 2. С. 581-593.
7. Карягина О.В. Эволюция идей примирения и посредничества при разрешении правовых конфликтов в государственно-правовых учениях XIX - XX вв. : дис. ... канд. юрид. Белгород, 2013. 156 с.
8. Келеман Л.А. Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире : дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2006. 386 с.
9. Кисляков П.А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу // Экология человека. 2017. № 4. С. 42-50.
10. Купцова О.В., Швецова А.А. Принципы медиации как выражение нравственных начал посредничества в Российской Федерации // Научный аспект. 2016. № 2. С. 56-60.
11. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 1. С. 121-130.
12. Мамедова Л.В., Хороших П.П., Сергиевич А.А., Гудков Ю.Э. Роль педагога-медиатора в инклюзивной среде общеобразовательной школы // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 249-254. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20247
13. Митрошенков О.А. История и философия науки : учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2018. 267 с.
14. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальная антропология как антропология образования // Дискурс-Пи. 2018. № 2 (31). С. 133-139.
15. Ножичкина Л.В. Медиативная культура: трансформация мировоззрения педагога как ресурс создания безопасной образовательной среды // Всероссийское совещание школьных служб примирения и медиации: сборник материалов / под ред. Н.В. Гордийчука. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020. С. 143-149.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68-77.


17. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 15 декабря 2014 г. N 1041н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области медиации (медиатор)" (с изменениями и дополнениями). <https://base.garant.ru/70843342/>
18. Скибицкий Э.Г., Скибицкая И.Ю., Фадейкина Н.В. Медиация и подготовка слушателей к ее проведению на основе профессиональных стандартов // Сибирская финансовая школа. 2017. № 3 (122). С. 82-101.
19. Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Гуманитаризация профессиональной подготовки будущих педагогов-медиаторов как междисциплинарная проблема // Медиация в образовании: поликультурный контекст : материалы III Междунар. конф. Красноярск, 27–29 сентября 2021 г. / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2022. С. 193-198.
20. Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления. М.: КД Университет, 2017. 327 с.
21. Телегина В.А. Значение нравственных начал в становлении и развитии института медиации в России // Вестник СГЮА. 2015. № 1 (102). С. 95-99.
22. Франц А.С., Зыбина О.О. Интеллигентность как нравственная предпосылка интеллектуально-творческой деятельности человека (исторический аспект) // Образование и наука. 2012. № 3. С. 63-73.
23. Чернышева Е.В. Золотая Орда: социальное новаторство и медиативное восприятие // Вопросы крымскотатарской филологии, истории и культуры. 2018. № 5. С. 212-220.
24. Чернякова Н.С. Гуманитарная образованность как качество личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 8-3. С. 59-71.
25. Шамликашвили Ц.А. Медиация — современный метод внесудебного разрешения споров. М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2017. 77 с.
26. Яркова Е.Н. Медиация и нравственная культура общества // Антиномии. 2018. № 2. С. 40-54.
27. Smolyaninova O.G., Ivanov N.A., Podusova N.S. Humanitarization of university training by means of mediation: problem statement // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14 (9). P. 1308-1321.

Meditative culture as a component of the humanitarian consciousness of the individual

Olga G. Smolyaninova

Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, Head of the Department of Information Technologies of Training and Continuing Education
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
smololga@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Nikita A. Ivanov

Postgraduate student of the Department of Information Technologies of Training and Continuing Education
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
ni7923049@gmail.com
 0000-0000-0000-0000

Received 14.03.2022
Accepted 10.04.2022
Published 15.05.2022

 10.25726/t4036-5809-0533-c

Abstract

The purpose of the research presented in the article was to identify and substantiate the essential characteristics of the mediation culture as a component of humanitarian consciousness. A structural and logical model of the mediation culture as part of the general culture of the individual is developed and described. The definition of mediative culture in the humanitarian educational discourse is concretized, which determines the theoretical significance of this work. The leading idea of the research consists in the judgment put forward and proved by the authors that the mediative culture as an element of the personal structure can be explicated through the characteristics of the existential worldview and intelligence as the highest form of their manifestation. The study was carried out with the financial support of the regional state autonomous institution "Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities" within the framework of the scientific project "Development of a propaedeutic model of educational multicultural mediation for the regions of Yenisei Siberia and the Far North", application code 2021102307858 (CF-863).

Keywords

meditative culture, humanitarian discourse, humanitarian consciousness of the individual, existential worldview.

The study was carried out with the financial support of the regional state autonomous institution "Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities" within the framework of the scientific project "Development of a propaedeutic model of educational multicultural mediation for the regions of Yenisei Siberia and the Far North", application code 2021102307858 (CF-863)


References

1. Balaev R.S. Jekzistencial'naja bezopasnost' lichnosti v uslovijah setevyh vojn: dis. ... kandi. filos. nauk. Stavropol', 2016. 161 s.
2. Gafner K.E. Mediacija kak socio-kommunikativnaja tehnologija konfliktorazreshenija: dis. ... kand. sociol. nauk. Sankt-Peterburg, 2019. 286 s.
3. Demin A.D. K voprosu ob opredelenii mediativnoj kul'tury // Mediacija v obrazovanii: polikul'turnyj kontekst : materialy III Mezhdunar. konf. Krasnojarsk, 27–29 sentjabrja 2021 g. / pod obsbh. red. O. G. Smoljaninovoj. Krasnojarsk: Sib. feder. un-t, 2022. S. 99-101.
4. Dunaeva I.S. Formirovanie mediativnoj kul'tury v sovremennom rossijskom obshhestve: Mediation Skills // Mediacija v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: jelektronnyj sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / otv. red. P.A. Sergomanov, I.I. Manina, T.A. Popova. M.: FGBNU «Psichologicheskij institut RAO», 2020. S. 90-95.
5. Eliseev D.B. Rol' mediacii v razreshenii pravovyh konfliktov: teoretiko-pravovoj analiz: dis. ... kand. jurid. nauk. Moskva, 2013. 199 s.
6. Ivanov M.A. Tehnicheskoe soznanie i gumanitarnoe znanie v obrazovanii // Moskovskij jekonomicheskij zhurnal. 2022. № 2. S. 581-593.
7. Karjagina O.V. Jevoljucija idej primirenija i posrednichestva pri razreshenii pravovyh konfliktov v gosudarstvenno-pravovyh uchenijah XIX - XX vv. : dis. ... kand. jurid. Belgorod, 2013. 156 s.
8. Keleman L.A. Intelligentnost': antropologicheskij status i manifestacija v sovremennom mire : dis. ... d-ra filos. nauk. Stavropol', 2006. 386 s.
9. Kisljakov P.A. Jekopsihologija obrazovatel'noj sredy: podhody k proektirovaniju i monitoringu // Jekologija cheloveka. 2017. № 4. S. 42-50.


10. Kupcova O.V., Shvecova A.A. Principy mediacii kak vyrazhenie nravstvennyh nachal posrednichestva v Rossijskoj Federacii // Nauchnyj aspekt. 2016. № 2. S. 56-60.
11. Leont'ev D.A., Osin E.N. Pechat' jekzistencializma: jempiricheskie korrelyaty jekzistencial'nogo mirovozzrenija // Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. 2007. № 1. S. 121-130.
12. Mamedova L.V., Horoshih P.P., Sergievich A.A., Gudkov Ju.Je. Rol' pedagoga-mediatora v inkluzivnoj srede obshheobrazovatel'noj shkoly // Pedagogika i prosveshhenie. 2016. № 3. S. 249-254. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20247
13. Mitroshenkov O.A. Istorija i filosofija nauki : uchebnik dlja vuzov. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2018. 267 s.
14. Nijazbaeva N.N. Jekzistencial'naja antropologija kak antropologija obrazovanija // Diskurs-Pi. 2018. № 2 (31). S. 133-139.
15. Nozhichkina L.V. Mediativnaja kul'tura: transformacija mirovozzrenija pedagoga kak resurs sozdanija bezopasnoj obrazovatel'noj sredy // Vserossijskoe soveshhanie shkol'nyh sluzhb primirenija i mediacii: sbornik materialov / pod red. N.V. Gordijchuka. M.: FGBU «Centr zashhity prav i interesov detej», 2020. S. 143-149.
16. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 4. S. 68-77.
17. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 15 dekabrya 2014 g. N 1041n "Ob utverzhenii professional'nogo standarta "Specialist v oblasti mediacii (mediator)" (s izmenenijami i dopolnenijami). <https://base.garant.ru/70843342/>
18. Skibickij Je.G., Skibickaja I.Ju., Fadejkina N.V. Mediacija i podgotovka slushatelej k ee provedeniju na osnove professional'nyh standartov // Sibirskaja finansovaja shkola. 2017. № 3 (122). S. 82-101.
19. Smoljaninova O.G., Ivanov N.A. Gumanitarizacija professional'noj podgotovki budushhih pedagogov-mediatorov kak mezhdisciplinarnaja problema // Mediacija v obrazovanii: polikul'turnyj kontekst : materialy III Mezhdunar. konf. Krasnojarsk, 27–29 sentjabrya 2021 g. / pod obshh. red. O.G. Smoljaninovoj. Krasnojarsk: Sib. feder. un-t, 2022. S. 193-198.
20. Sokolkov E.A., Bulankina N.E. Metodologija kul'turnogo samoopredelenija formirujushhejsja lichnosti specialista-gumanitarija. Opyt filosofskogo osmyslenija. M.: KD Universitet, 2017. 327 s.
21. Telegina V.A. Znachenie nravstvennyh nachal v stanovlenii i razvitii instituta mediacii v Rossii // Vestnik SGJuA. 2015. № 1 (102). S. 95-99.
22. Franc A.S., Zybina O.O. Intelligentnost' kak nravstvennaja predposylka intellektual'no-tvorcheskoj dejatel'nosti cheloveka (istoricheskij aspekt) // Obrazovanie i nauka. 2012. № 3. S. 63-73.
23. Chernysheva E.V. Zolotaja Orda: social'noe novatorstvo i mediativnoe vosprijatie // Voprosy krymskotatarskoj filologii, istorii i kul'tury. 2018. № 5. S. 212-220.
24. Chernjakova N.S. Gumanitarnaja obrazovannost' kak kachestvo lichnosti // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2015. № 8-3. S. 59-71.
25. Shamlikashvili C.A. Mediacija — sovremennyj metod vnesudebnogo razreshenija sporov. M.: Izdatel'stvo OOO «Mezhregional'nyj centr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovanija», 2017. 77 s.
26. Jarkova E.N. Mediacija i nravstvennaja kul'tura obshhestva // Antinomii. 2018. № 2. S. 40-54.
27. Smolyaninova O.G., Ivanov N.A., Podusova N.S. Humanitarization of university training by means of mediation: problem statement // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14 (9). P. 1308-1321.

Формирование речевых навыков и умений в процессе обучения английскому языку

Елена Николаевна Мамедова

студентка группы ПО-21 кафедры педагогики и методики начального обучения
ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова в городе Нерюнгри
Нерюнгри, Россия
lena.mamedova.99@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Лариса Викторовна Мамедова

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедры педагогики и методики начального обучения
ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова в городе Нерюнгри
Нерюнгри, Россия
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2022

Принята 17.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/g2531-9016-9173-c

Аннотация

На сегодняшний день, образовательные стандарты общего образования по английскому языку предусматривают овладение учениками следующими речевыми навыками: чтение, аудирование, письмо и говорение. Английский язык, как и русский язык, является основным инструментом общения, поэтому в обучении иностранному языку учителю необходимо уделять особое внимание видам речевой деятельности. Однако, педагог сталкивается с некоторыми разноплановыми трудностями, а от их преодоления зависит овладение школьниками коммуникативной компетенцией. Стоит отметить, что коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность, умение вступать в диалог, умение выстраивать конструктивное взаимодействие с собеседником, и многое другое. Проблема формирования речевых навыков в обучении иностранному языку является актуальной темой так, как в современных условиях развитию речевого навыка у учеников отводится недостаточно времени в учебном процессе, что ведет за собой ряд проблем, ввиду которых дети не способны грамотно строить предложения с их последующим высказыванием, не способны воспринимать английскую речь на слух, а также испытывают трудности в письме и чтении. Более того, учащиеся могут столкнуться с лингвистической интерференцией, с экстралингвистическими трудностями, с языковым барьером и с другими аспектами, затрудняющими развитие речевого навыка у ребенка.

Ключевые слова

английский язык, речевая компетенция, экстралингвистические трудности, структура речевой деятельности, аудирование, чтение, письмо, речевой навык, речевое умение..

Введение

Развитие речевого навыка является крайне необходимым в современном мире, поскольку он позволяет людям обмениваться информацией, установить контакт и обеспечить взаимодействие. Формирование речевых навыков и умений в обучении английскому языку, как правило, начинается в школе, что значительно облегчает работу педагога, так как дети в связи с возрастными особенностями усваивают иностранный язык лучше взрослых людей (Зимняя, 2000).

Более того, опираясь на научные исследования, стало известно, что учащиеся начальной школы реже сталкиваются с таким явлением, как языковой барьер, что также обуславливается психологическими особенностями возрастной категории.

Однако, дети, как и взрослые, порой сталкиваются с внешними и внутренними факторами, которые носят разный характер. Внутренние факторы, как правило, не зависят от условий среды обучения и к ним относят: психологическое состояние учащегося, незнание грамматических и фонетических норм, нехватка языковых и речевых средств, уровень самооценки ребенка, мотивация к обучению, степень эрудированности, недостаточное владение метапредметными знаниями и другие.

Материалы и методы исследования

Перечисленные факторы представляют собой особую проблему, так как для ее решения учитель должен владеть знаниями в разных областях. Более того, решению таких проблем также способствует тесное взаимодействие учителя с учениками, а также методы обучения, которыми педагог руководствуется в своей деятельности (Пикеева, 2015).

Внешние факторы подразумевают недостаточное техническое оснащение классного кабинета, высокую численность класса, несоответствие образовательных программ и отсутствие учебного времени.

Необходимо уделить внимание такому явлению, как языковой барьер. Данный феномен характеризуется трудностями в развитии речевых навыков, ввиду чего человеку тяжело вступать в контакт с человеком, относящимся к другой языковой группе. В таком случае оба собеседника испытывают сложности в общении, так как один человек не может воспроизвести и грамотно донести свою мысль, а слушатель не может понять говорящего.

Языковой барьер может быть, как лингвистическим, так и психологическим, но чаще всего ученик имеет дело с двумя видами сразу. Так как лингвистический вид подразумевает отсутствие языковой практики, отсутствие навыка слушания, отсутствие словарного запаса или знаний в определенной сфере и так далее (Хужаниязова, 2013).

Психологический вид, в свою очередь, представляет собой неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку и так далее. С лингвистическим барьером чаще сталкиваются ученики начальной школы, но несмотря на это, большинство детей не испытывают психологических трудностей, что позволяет преодолевать лингвистический барьер быстрее и эффективнее. Что касается детей средней и старшей школ, то здесь преобладает психологический барьер в совокупности с лингвистическим, так как дети из-за нехватки знаний боятся допустить ошибку из-за которой получают неудовлетворительную оценку.

Результаты и обсуждение

Стоит отметить, что межъязыковая и внутриязыковая интерференция также оказывает негативное влияние на формирование речевых навыков и умений. Данное явление характеризуется осознанным или неосознанным наложением языковых систем одного языка на другой. Рассматривая английский и русский языки можно привести следующий пример межъязыковой интерференции: в русском языке каждому одушевленному и неодушевленному предмету присущ средний, женский или мужской род. В английском языке неодушевленные предметы и животные в единственном числе являются существительными только среднего рода и при обозначении в качестве местоимения пишется «it» - оно, вместо «he» - он или «she» - она. То есть при построении предложений: «У меня есть собака. Она большая.» - «I have got a dog. It is big.», дети, накладывая знания системы русского языка на английский язык говорят: «I have got a dog. She is big.», допуская подмену местоимения «it» - оно, на «she» - она.

Еще одним примером данного явления может послужить строгий порядок слов в предложении, предусмотренный в английском языке. Носители русского языка знают о том, что в родном языке свободный порядок, поэтому предложение, которое несет одну и ту же смысловую нагрузку может выглядеть по-разному:

- вчера я гуляла с друзьями;

– с друзьями гуляла я вчера.

В английском языке данное предложение будет выглядеть исключительно таким образом: «I walked with my friends yesterday». Стоит отметить, что в английском языке утвердительные, отрицательные и вопросительные предложения имеют разные конструкции, что доставляет учащимся трудности в изучении языка.

Опираясь на вышеизложенные проблемы, можно сформировать ряд педагогических условий, которые окажут влияние на успешное формирование языковых навыков и умений в процессе обучения иностранному языку:

- создание насыщенной языковой среды на уроках английского языка;
- руководствоваться современными технологиями в формировании речевых навыков;
- обеспечение доброжелательного микроклимата в классе во избежание появления психологического барьера;
- учет индивидуально-возрастных особенностей учащихся;
- разработка системы мотивации учеников;
- создание среды для естественной потребности в коммуникации;
- продвижение по направлению от речи к языку;
- соблюдение в процессе обучения закономерностей формирования и развития навыков и умений;
- обучение посредством коммуникативной основы и так далее.

Важно помнить о том, что для формирования речевых навыков и умений, ребенок должен уметь воспринимать и чужую речь, что указывает на важность развития аудирования, чтения, письма и говорения в совокупности, поэтому педагогу следует руководствоваться модульной технологией в образовательном процессе (Артемов, 2002). В таблице 1 представлены порядок и методы развития навыков, оказывающих влияние на формирование речевых навыков и умений.

Таблица 1. Номенклатура навыков.

№	Навык	Методы формирования
I	Аудирование	Применение интерактивных современных технологий: просмотр видеороликов или мультфильмов на английском языке, прослушивание песен и диалогов и так далее.
II	Говорение	Применение игровых методов и обучения в сотрудничестве в совокупности с расширением кругозора и словарного запаса у учащихся.
III	Чтение	Руководство учебными пособиями уровня «Beginner». Использование в учебном процессе коротких текстов с опорой на возрастную категорию учеников для развития интереса к обучению.
IV	Письмо	Применение тандем-метода, обучения в сотрудничестве, проектного метода. Возможно применение дистанционных технологий при наличии «pen friend» - друга по переписке.

Опираясь на порядок формирования навыков, представленный в таблице 1, можно сделать вывод о том, что овладение речевыми навыками и умениями зависит от определенного алгоритма, а связь между перечисленными навыками обуславливается сложной мыслительной деятельностью, которая опирается на внутреннюю речь. Даже в обучении родному языку малыши сперва учатся воспринимать информацию на слух, затем воспроизводить свои мысли, и только после овладения устной рецептивной и устной продуктивной речевыми деятельностями ребенок может перейти к обучению чтению и письму.

Далее необходимо выделить основные виды речевой деятельности, которые оказывают влияние на формирование речевых навыков и умений. Для начала следует рассмотреть такой вид, как дискуссия. Преимущество данного вида в том, что учащиеся будут взаимодействовать не только друг с другом, но и с учителем, что стимулирует микроклимат в классе. Более того, выбор темы для обсуждения не менее

важен, поскольку следует учитывать интересы и возрастную категорию учащихся. На начальном этапе учителю следует разделить учащихся на подгруппы, объявить для каждой команды тему (желательно спорную) и приступить к обсуждению. Результатом такой деятельности послужит эффективное формирование речевых навыков, вовлеченность в учебный процесс и развитие критического мышления.

Обучение в сотрудничестве и игровые методы – неотъемлемые части образовательного процесса в рассматриваемой сфере (Зиновьева, 2013). Примером такой деятельности могут послужить ролевые игры, где учащиеся могут разыгрывать короткие сценки посредством использования в устной речи только английского языка. Педагогу необходимо предоставить учащимся информацию о выданной роли и о теме постановки. Благодаря такому виду речевой деятельности, устная речь детей будет приобретать эмоциональную окраску, постепенно будет становиться беглой и более грамотной.

Также можно использовать упражнения, направленные на завершение рассказа какого-либо рассказа. Педагогу следует рассказать учащимся историю на английском языке, но при этом не раскрывать развязку. Ученикам нужно будет на английском языке придумать продолжение истории. Такое упражнение поспособствует развитию творческого потенциала и быстрому усвоению лексических норм и средств выразительности.

Следует обратить внимание на задание, которое по сей день применяется в государственных экзаменах по английскому языку - описание или сравнение картинок. За основу следует взять определенную тему, например, «Different kinds of table games», что в переводе означает «Различные виды настольных игр», и подобрать соответствующую пару картинок. Сравнивая или описывая представленные картинки, ученики расширяют свой кругозор и активизируют словарный запас (Соловьева, 2015).

Безусловно, существуют и другие методы, направленные на формирование речевых навыков и умений, однако мы привели виды речевой деятельности, которые следует использовать в обучении младших школьников.

В завершении пройденных заданий, педагогу необходимо провести контроль. Контроль может быть текущим, промежуточным и итоговым. Однако, для объективной оценки полученных знаний и умений педагогу следует руководствоваться всеми видами контроля в процессе обучения, таким образом учитель сможет своевременно выявить «пробелы» в знаниях и принять меры по их устранению.

Заключение

Формирование речевых умений учеников начальной школы при изучении английского языка невозможно без обеспечения педагогических условий, которые включают в себя новые технологии в образовании, а также важную роль играет порядок освоения навыков, направленных на развитие устной речи.

Применение вышеперечисленных методов не только активизирует речевой аппарат и создаст благоприятный микроклимат, но и окажет комплексное положительное влияние на всестороннее развитие ребенка: получение краеведческих знаний, развитие критического мышления и творческого потенциала, расширение кругозора и словарного запаса, развитие коммуникативных навыков в фронтальной работе, создание стимула для усовершенствования знаний английского языка и многое другое.


Список литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2002. 256с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
3. Зиновьева Л.А. Говорите по-английски! Speak English!: Развитие навыков устной речи. Рн/Д: Феникс, 2013. 239с.
4. Пикеева Е.Н. Педагогические условия развития устной речи на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 9.1 (89.1). С. 73-75.


5. Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2015.
6. Хужаниязова Г.Ю. Говорение как цель обучения английскому языку // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Т. 0. Уфа: Лето, 2013. С. 15-18.

Development of speech skills and abilities in learning english

Elena N. Mamedova

student of group PO-21 of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
TI (F) NEFU named after M.K. Ammosov in the city of Neryungri
Neryungri, Russia
lena.mamedova.99@bk.ru
 0000-0000-0000-0000


Larisa V. Mamedova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
TI (F) NEFU named after M.K. Ammosov in the city of Neryungri
Neryungri, Russia
larisamamedova@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 02.03.2022

Accepted 17.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/g2531-9016-9173-c

Abstract

To date, the educational standards of general education in English provide for students to master the following speech skills: reading, listening, writing and speaking. English, like Russian, is the main communication tool, therefore, in teaching a foreign language, the teacher needs to pay special attention to the types of speech activity. However, the teacher faces some diverse difficulties, and the mastery of students' communicative competence depends on overcoming them. It is worth noting that communicative actions provide social competence, the ability to enter into a dialogue, the ability to build constructive interaction with the interlocutor, and much more. The problem of the formation of speech skills in teaching a foreign language is an urgent topic, as in modern conditions, the development of speech skills in students is given insufficient time in the educational process, which leads to a number of problems, due to which children are not able to competently build sentences with their subsequent utterance, are not able to perceive English speech by ear, and also experience difficulties in writing and reading. Moreover, students may encounter linguistic interference, a language barrier and other aspects that hinder the development of the child.

Keywords

english, speech competence, extralinguistic difficulties, structure of speech activity, listening, reading, writing, speech skill, speech skill


References

1. Artemov V.A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam. M.: Vysshaja shkola, 2002. 256s.


2. Zimnjaja I.A. Pedagogičeskaja psihologija. Učebnik dlja vuzov. M.: Izdatel'skaja korporacija «Logos», 2000.
3. Zinov'eva L.A. Govorite po-anglijski! Speak English!: Razvitie navykov ustnoj rechi. Rn/D: Feniks, 2013. 239с.
4. Pikeeva E.N. Pedagogičeskie uslovija razvitija ustnoj rechi na urokah anglijskogo jazyka // Molodoj učenij. 2015. № 9.1 (89.1). S. 73-75.
5. Solov'eva E.N. Metodika obučenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lekcij. M.: Prosveshhenie, 2015.
6. Huzhanijazova G.Ju. Govorenie kak cel' obučenija anglijskomu jazyku // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki : materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2013 g.). T. 0. Ufa: Leto, 2013. S. 15-18.

Педагогическая пропедевтика медиативной культуры обучающейся молодежи средствами открытого образования: интегративно-целостный подход


Ольга Георгиевна Смолянинова

доктор педагогических наук, академик РАО, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
smololga@mail.ru
 0000-0000-0000-0000

Елена Владимировна Ермолович

кандидат педагогических наук, доцент
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
dr_elen@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Никита Андреевич Иванов

аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия
ni7923049@gmail.com
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.03.2022

Принята 12.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/o5164-7668-6376-k

Аннотация

В настоящей статье представлен опыт обеспечения педагогической пропедевтики медиативной культуры обучающейся молодежи – школьников и студентов – в контексте разработки и применения ресурсов открытого (сетевое) образования, в частности, массовых открытых онлайн-курсов, социальных медиа и электронного портфолио. Разработана и охарактеризована модель педагогической пропедевтики медиативной культуры в условиях Арктики и Севера, основанная преимущественно на интегративно-целостном подходе. Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863).

Ключевые слова

педагогическая пропедевтика, открытое образование, открытые образовательные ресурсы, массовые открытые онлайн-курсы, электронный портфолио, социальные медиа, общекультурная подготовка в сфере медиации, медиативная культура, образовательное событие, Арктика и Север.

Введение

Одним из трендов XXI века, определяющих логику и векторы модернизации образовательной отрасли в контексте становления постиндустриального этапа развития общества, в котором информация выступает системообразующим фактором трудовых, педагогических и пр. процессов, является цифровизация или цифровая трансформация социальных взаимодействий. Активное и повсеместное внедрение цифровых технологий видоизменяет образовательный ландшафт, порождая педагогические системы нового формата, на стыке материальной инфраструктуры и киберпространства, где виртуальная, дополненная реальности и бытие вне них отныне становятся взаимопереплетенными.

Вместе с тем, система российского образования на сегодняшний день находится в противоречивом состоянии в части становления и развития цифровой образовательной среды: с одной стороны, педагогическими работниками активно используются средства цифровизации в педагогическом взаимодействии с обучающимися, с другой стороны, характер применения ИКТ-инструментов на региональном уровне и в масштабе конкретной образовательной организации существенно варьируется, зависит в немалой степени от цифровой грамотности конкретного педагогического работника. Другой, более сложный аспект данного вопроса состоит в характере использования цифровых инструментов не столько на уровне ИКТ-компетентности специалиста в сфере образования, сколько в контексте соотношения педагогических технологий с технологиями цифровыми. В логике цифровой трансформации образования, характеризующейся системным подходом внедрения и использования цифровых средств в обучении, воспитании и развитии (Шамшович, 2020), информационно-коммуникационные технологии должны эксплицировать суть и возможности образовательных форм, методов и средств. Таким образом, сегодня речь идет о промежуточном этапе планомерного перехода от информатизации к цифровизации с характерной ей системностью трансформации образования, как во внешнем (инфраструктурном) плане, так и во внутренней логике (педагогические технологии).

Помимо онтогенеза в части применения современных цифровых технологий как педагогически целесообразных, сфера образования сегодня трансформируется в том числе в контексте развития гуманистической парадигмы в педагогике, характеризуется появлением новых профессий на рынке труда, развитием междисциплинарности в научных изысканиях и подходах к образованию детей и взрослых. В свою очередь, появление новых областей знания и профессий предполагает содействие их популяризации и пропедевтике, требует ресурсного, организационно-педагогического и учебно-методического обеспечения сопутствующих процессов внедрения инноваций, в том числе средствами цифровизации.

К числу наиболее востребованных на сегодняшний день инноваций в образовании следует отнести медиацию, ее можно рассматривать и как процедуру урегулирования конфликта с помощью посредника, в более узком смысле, или же в более широком контексте как особую культуру, философию профилактики и разрешения споров конфликтующими сторонами, ориентированную на сохранение человеческих взаимоотношений.

Материалы и методы исследования

В настоящей статье представлен опыт пропедевтики медиации – в ее понимании как параметра культуры личности – средствами открытого образования в условиях обширных по площади и контрастных в социокультурном плане территорий Арктики и Севера. Открытое (сетевое) образование в своем сущностном плане предполагает расширение пространственно-временных границ образовательной среды и, как следствие, возрастание потенциала и значимости неформального и информального образования, когда образовательную функцию могут выполнять не только школа или вуз, содержание и количество программ в которых и без того насыщено, даже перегружено. В информальном и неформальном образовании, как правило, более интенсивно и многогранно применяются средства цифровизации. С другой стороны, средства открытого образования, а именно массовые открытые онлайн-курсы сегодня нередко используются и как дидактические материалы в формальном образовании, они схожи с электронными обучающими курсами в функциональном плане,

поскольку, как правило, разрабатываются на аналогичных платформах (в системах управления обучением, LMS), в частности, на платформе Moodle.

Основу исследования, представленного в статье, составляют теоретические и эмпирические методы – изучение, анализ и обобщение диссертационных исследований, научной литературы в сфере образования, моделирование, педагогический эксперимент, контент-анализ продуктов деятельности. Теоретико-методологическую основу образуют системный, интегративно-целостный, компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, междисциплинарный, социокультурный, антропологический, информационный подходы.

Открытое образование в самом широком смысле призвано решать проблему социального неравенства за счет обеспечения информационной открытости и доступности содержания в формате тематического цифрового контента, рассматривается в психолого-педагогической теории и практике в качестве одного из важнейших условий индивидуализации образования и самообразования, обеспечивается функционированием информационно-образовательной среды, интерактивностью и адаптивностью электронных образовательных ресурсов. Иными словами, предполагает некоторую реконструкцию реального образовательного пространства в киберсреде, структурирование информационных и образовательных ресурсов в определенной логике, связанной с образовательным результатом «на выходе», целями разработки и использования ресурсов открытого образования в каждом конкретном случае.

Наиболее распространенными и общепризнанными ресурсами открытого образования являются упомянутые выше массовые открытые онлайн-курсы. Помимо них часто в психолого-педагогических целях используются социальные медиа, несмотря на то, что изначально они проектировались исключительно для коммуникации и не предусматривали образовательный контекст их применения (Laska, 2019). Другим средством обеспечения информационной открытости образования, а также современной технологией обучения и оценивания образовательных достижений, релевантной для открытого образования, является электронный портфолио.

Различные аспекты цифровой трансформации образования отражены в работах А.Ю. Уварова, О.Г. Смоляниновой, И.П. Гладилыной, И.Г. Ермаковой, Ю.А. Алябышевой, А.А. Веряева, Б.Б. Ермакова, И.О. Котляровой, Н.В. Геровой, А.В. Рогатинской и др. Вопросы пропедевтики в образовании во взаимосвязи со средствами цифровизации целенаправленно практически не рассматриваются современными учеными, либо представлены в исследованиях фрагментарно и эклектично, не в системной логике цифровой трансформации. Пропедевтика в контексте образования представлена в научных изысканиях Л.Н. Коврижкиной, В.И. Самбура, Е.В. Киприяновой, О.А. Лыжиной, Т.А. Боровских, Е.А. Германовой, М.А. Щадной, М.В. Антоновой, Е.Г. Халзановой, И.А. Маланова и др. Медиация как предмет пропедевтики специально не изучалась ранее, что определяет теоретическую значимость настоящего исследования, подкрепляемую так же отсутствием системных исследований по концептуализации определения и сущностных характеристик медиативной культуры как компонента личностной структуры в гуманитарном дискурсе. Вопросы, сопряженные с применением и развитием МООС, раскрыты в работах Я.М. Рощиной, С.Ю. Рощина, В.Н. Рудакова, М.С. Бухтоярова, А.А. Андреева, С.В. Титовой, Т.А. Бойко, С.П. Тимошина, В.В. Белага, С.Е. Кушнаревой, Н.Н. Дацун, Л.Ю. Уразаевой и др. Использованию социальных медиа в образовании посвящены труды В.А. Стародубцева, Т.А. Булатовой, А.П. Глухова, М.П. Целых, Ю.В. Плехановой, В.В. Колчиной, Е.Г. Ефимов, Е.Е. Хорошуновой, Е.В. Ермолович, Е.Ф. Пивоваровой, Э.Р. Галиуллиной, Р.С. Зариповой и пр. Вопросы применения и совершенствования структуры и подходов к применению портфолио в образовании изучены О.Г. Смоляниновой, О.А. Имановой, Е.А. Безывестных, Н.В. Тихоновой, О.Р. Шефер, Л.С. Носовой, Н.В. Гилязевой, Т.Н. Лебедевой, А.А. Темербековой, С.А. Джанабиловой, О.А. Нечаевой, Т.В. Добудько, С.В. Горбатовым, А.В. Добудько, О.И. Пугач и т.д.

Основопологающим в разработке модели педагогической пропедевтики в нашем исследовании явился интегративно-целостный (интегративный) подход. Как методологическое основание проектирования и реализации педагогических идей данный подход представлен в диссертациях Н.К. Чапаева, А.Ю. Чистобаевой, Е.В. Смотровой, Б.Х. Хамуковой, А.П. Александренко, Л.М. Царевой, Н.П.

Коваленко и др. и, в сущности, подразумевает рассмотрение педагогических явлений в их целостности и взаимообусловленности, детерминирован идеей органичного сочетания гуманитарной и технологической составляющих мышления (Чапаев, 1998), обеспечивает единство содержания образования и процесса его осуществления, интеграцию различных структурных компонентов образовательных результатов в их формировании и, тем самым, достижение педагогической целостности (Чистобаева, 2017). В этой связи рассмотрение вопросов педагогической пропедевтики медиации как частного случая гуманитарного знания, имеющего интегративную природу (аккумуляция и взаимосвязь педагогики, психологии, юриспруденции, философии, культурологии, лингвистики и т.д.), во взаимосвязи с функциональными возможностями платформ дистанционного образования, социальных медиа и пр. средств онлайн-образования, представляется оправданным, перспективно с точки зрения развития цифровой гуманитаристики (Иванов, 2021), в контексте федеральной задачи реализации и развития гуманитарных функций Интернета как условия развития информационного общества.

В особенности пропедевтика медиативной культуры как педагогическая проблема актуальна в условиях Арктики и Севера – территорий, представленных обширным числом этносов и культур и, соответственно, имеющих высокую потенциальную конфликтогенность социальной среды, кроме того, характеризующихся неравномерностью в части образовательных, цифровых и социально-экономических возможностей населения, что в совокупности актуализирует и обостряет проблематику повышения гуманитарной образованности касательно медиации как неотъемлемого параметра культуры личности в контексте роста социальной напряженности.

Результаты и обсуждение

Рассмотрение медиации и, в частности, медиативной культуры как содержания пропедевтики педагогически целесообразно ввиду того, что пропедевтику трактуют в том числе как «опережающие воспитание», связанное с подготовкой к реальной жизнедеятельности, декомпозирующейся на конкретные частные случаи (ситуации) (Германова, 2015). Ценностно-смысловые основания медиации позволяют рассматривать обучение медиации, как и сами медиативные и восстановительные практики в качестве педагогической пропедевтики гуманистической направленности личности в ситуациях и предпосылках конфликтного взаимодействия, и в целом как условие духовно-нравственного развития за счет совершенствования гуманитарного мышления личности, логика которого перекликается с логикой синтеза медиации, принципиально схожа с логикой медиации как культуры в том, что исключает абсолютизацию. В частности, как отмечает российский философ Г.И. Герасимов, «...гуманитарное мышление преодолевает ограниченность представлений об абсолюте детерминированности и рационализма в познании мира, предопределяющего однозначность результата. Оно строится на признании противоречивости, изменчивости, неисчерпаемости как мира, так и познавательного процесса. Здесь само знание становится не результатом, а процессом, т. е. «живым знанием», несущим в себе потенциал открытости...» (Герасимов, 2012).

В 2021-2022 гг. в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета была разработана и апробирована педагогическая модель пропедевтики медиативной культуры обучающейся молодежи средствами открытого образования (рис. 1). В соответствии с данной моделью под педагогической пропедевтикой мы понимаем образовательную и просветительскую (профориентационную) деятельности, направленные на антропологизацию и гуманитаризацию образовательного содержания медиации средствами открытого образования. Пропедевтическая логика медиации отчасти схожа с профориентацией и дополняется ею, однако глубже раскрывает основания той или иной области и профессии, носит в большей степени образовательный, а не рекрутинговый характер. Образование и психолого-педагогическое просвещение реализуются с использованием открытых образовательных и информационных ресурсов, средств социальных медиа и электронного портфолио в логике интегративно-целостного подхода, что обеспечивает предпосылки для целостности формирования и развития общекультурных и ценностных представлений о медиации обучающейся молодежи Арктики и Севера. Пропедевтический характер модели обусловлен тем, что ее результат – сформированность ценностного отношения к медиации – создает условия для развития гуманитарного

мышления, профессиональной социализации и профессионального самоопределения относительно медиации, как школьников, так и студентов.

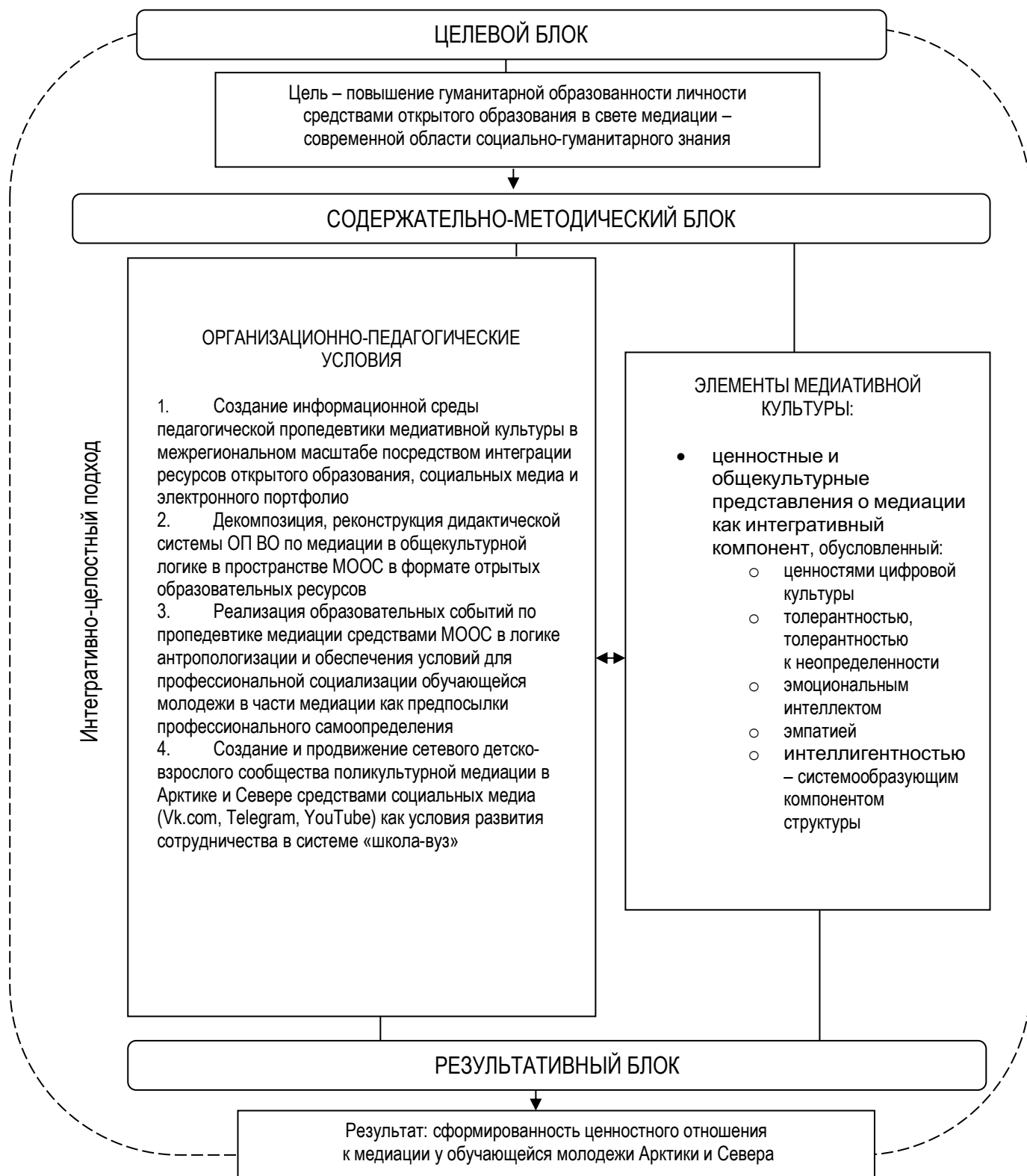


Рисунок 1. Модель педагогической пропедевтики медиативной культуры обучающейся молодежи средствами открытого образования в условиях Арктики и Севера

Цель реализации модели была определена нами как «повышение гуманитарной образованности личности средствами открытого образования в свете медиации – современной области социально-гуманитарного знания», поскольку культура как феномен напрямую связана с гуманитарной образованностью и определяется ею. Следует отметить, что понятие «медиативная культура» пока системно не исследовано и качественно не обобщено в научных изысканиях, в том числе в психолого-педагогическом контексте. Одной из возможных причин этому может служить тот факт, что медиация по своей природе носит сквозной (всепроникающий) и интегративный характер, аккумулируя и интегрируя различные аспекты социально-гуманитарного знания и его ценностные основания – гуманистические, поликультурные, этнокультурные и пр., соответственно, эксплицировать ее характеристики емко и универсально представляется нетривиальной задачей. В соответствии с предлагаемым нами концептом, сопряженным с антропологизацией и, соответственно, эксплицированием содержания образования через характеристики внутреннего бытия человека, элементами медиативной культуры в разработанной модели выступают система ценностей личности, толерантность, в том числе толерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект как интегративная способность к социальной перцепции и саморегуляции, эмпатия и, наконец, интеллигентность как системообразующее свойство в структуре медиативной культуры, высшая форма ее проявления, выражается в высокой культуре поведения в конфликте.

С позиций интегративно-целостного подхода медиативная культура представляет собой интегративный вариант воплощения ценностной структуры личности, обусловленный в том числе контекстом цифровизации или цифровой культуры с присущими ей нормами, установками и ценностями. Медиативная культура проявляется контекстуально – в конфликтных взаимодействиях или их предпосылках, в том числе в киберпространстве – и сводится к гуманному, ненасильственному урегулированию и предупреждению конфликта. Как часть общей культуры личности и культуры поведения медиативная культура может быть выражена в том числе в самообладании, выдержке в нестандартной ситуации спора. В части поликультурности медиация в своем операциональном плане является пропедевтикой межэтнической толерантности и общекультурного развития, поскольку подразумевает снятие социокультурных барьеров, психологическую реабилитацию собственников конфликта.

С точки зрения содержания одной из ведущих идей, определяющих концепт пропедевтики медиативной культуры и составляющих комплекс организационно-педагогических условий ее реализации, является декомпозиция в Сети логики и дидактической системы, положенных в основу образовательной программы магистратуры «Медиация и управление конфликтами в образовании» (ранее – «Медиация в образовании»), реализуемой в Сибирском федеральном университете, и выражается в разработке и продвижении тематических массовых открытых онлайн-курсов на межрегиональной платформе Сибирского регионального центра компетенций в области онлайн-обучения (рис. 2). Данные курсы имеют в своей основе содержание, положенное в основу учебных дисциплин указанной программы магистерской подготовки медиаторов, однако излагается оно в общекультурной логике и форме. Содержание курсов удерживает и рамку поликультурности в медиации (Курс: Intercultural, 2022; Курс: Practices, 2022; Курс: Практики, 2022), и контекст цифровой культуры (Курс: E-портфолио, 2022), а также формирует предпосылки для становления и развития исследовательских представлений о медиации как частном случае психолого-педагогической методологии на уровне понятийного (теоретического) мышления (Курс: Методы, 2022). Новизна замысла состоит также в том, что ресурсы объединены в единое пространство МООС, за счет чего они и во внешнем плане, и во внутренней логике взаимосвязаны между собой, взаимообуславливают друг друга, что способствует обеспечению педагогической целостности как закономерного результата интегративно-целостного подхода. В самом общем виде разработанные курсы имеют модульную структуру, то есть разбиты на тематические блоки, и включают в себя:

- вводную презентацию о курсе, его цели и задачах, с указанием планируемых результатов обучения, логики изложения дидактического материала;
- чек-лист для фиксации выполнения учебных задач в каждом модуле;

- интерактивные видеолекции в каждом модуле, то есть видео с вопросами и заданиями по их содержанию, появляющимися на экране в ходе проигрывания ролика;
- визуальный конспект лекции в каждом модуле;
- тест и/или практическое задание в каждом модуле;
- итоговое тестирование по результатам освоения курса;
- сертификат по результатам освоения курса.

Модуль 1. Методология открытого образования

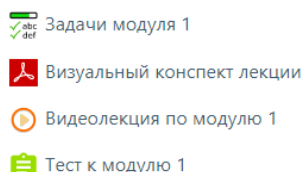


Рисунок 2. Структура МООС как средства педагогической пропедевтики медиативной культуры

Успешное прохождение курсов подразумевает автоматизированное получение сертификата или цифрового значка (Open Badge) как неотъемлемого атрибута открытого образования, фиксирующего образовательные успехи обучающегося. По справедливому замечанию Е.А. Безызвестных, применение портфолио способствует повышению внутренней мотивации, фиксированию проблем и дефицитов в освоении содержания образования, а также актуализирует образовательные интересы обучающегося, инициирует рефлексию образования и его результатов, позволяет аккумулировать различные артефакты, подтверждающие индивидуальный опыт и достижения в течение всей жизни, в том числе для их использования в дальнейшем вне академического пространства (Безызвестных, 2019).

Общекультурная рамка характерна как для феномена пропедевтики в целом, так и сообразна разновозрастному контингенту целевой аудитории в нашем случае – школьников 8-11 классов и студентов вузов. И в том, и в другом случае, с одной стороны, медиация как содержание релевантна, поскольку проблематика конфликтов является вневозрастной и насущной всегда и для всех, с другой стороны, актуален и затруднителен методический вопрос, связанный с диагностикой исходного уровня представлений о медиации, ввиду различного образовательного бэкграунда пользователей МООС (профильного социально-гуманитарного образования и(ли) гуманитарной образованности, вплоть до их отсутствия в принципе), неравномерного развития и нередко номинального функционирования служб школьной медиации (школьных служб примирения), отсутствия или недостаточности внедрения организационно-педагогических механизмов, способствующих развитию мотивации к овладению содержанием медиации субъектов образовательного процесса.

В современных образовательных и социокультурных реалиях «встреча человека и культуры» наиболее релевантна в формате образовательного события (Учеба, 2014) как лично значимого и эмоционально насыщенного акта жизни. В 2022 г. Сибирским федеральным университетом было инициировано проведение профильной межрегиональной онлайн-олимпиады по медиации и поликультурному образованию для школьников 10-11 классов, проживающих на территориях Арктики и Севера (в частности, в регионах Енисейской Сибири). Обучающиеся выбранной возрастной группы традиционно наиболее активно задействованы в медиации ровесников, нередко изучают в старших классах основы психологии и/или права в качестве факультатива, и именно в юношеском периоде оказываются «лицом к лицу» перед выбором профессии, то есть в ситуации необходимости профессионального самоопределения. Поэтому данная олимпиада была нацелена в самом общем смысле на формирование образа профессии медиатора социальных конфликтов сквозь призму эксплицирования личностных и профессиональных качеств медиатора.

Онлайн-олимпиада проводилась в формате выполнения участниками заданий в рамках массового открытого онлайн-курса (Курс: Межрегиональная, 2022). Особенность заданий, структура и логика проектирования онлайн-олимпиады сводятся к общекультурному характеру ее содержания.

Предлагаемые к решению практические и творческие задачи, эссе ориентированы на развитие гуманитарного мышления и сознания, не предполагали однозначно правильных или неправильных ответов и не требовали какого-либо точного знания, хотя и подразумевали возможность демонстрации широкого кругозора и опыта в медиации в ответе. Принципиально, что олимпиада как образовательное событие была нацелена на создание условий для проявления и развития творческих способностей и креативности, положенной в основу понимания медиативной логики как средства преодоления шаблонов и стереотипов.

Социальные медиа (социальные сети и видеохостинги) были использованы с целью обеспечения коммуникативного взаимодействия в контексте межрегиональной информационной среды педагогической пропедевтики, интегрирующей МООС, компоненты информационно-образовательной среды федерального университета как флагамена обучения медиации, включая сайт с галереей электронных портфолио выпускников магистерской программы «Медиация в образовании» (Портфолио магистров, 2022) и контент социальных медиа. В настоящее время социальные медиа выступают средством функционирования и развития сетевого детско-взрослого сообщества поликультурной медиации в Енисейской Сибири (Поликультурная , 2022; Поликультурная, 2022) как педагогического эффекта образовательного события.

Заключение

Настоящее исследование актуализирует противоречие между обширными функциональными возможностями современных цифровых средств открытого образования и их недостаточно системным использованием в психолого-педагогических целях. Пропедевтика медиации в контексте неформального и неформального образования, их интеграции с системой формального образования представляется перспективной теоретической и практической проблемой, механизмы решения которой частично вскрыты в данной статье и основаны на антропологизации содержания медиации как ресурса гуманитарного образования, что выражается в эксплицировании характеристик медиативной культуры сквозь призму личностной структуры профессионала, его образа или имиджа, ценностей и смыслов профессии медиатора.

Будучи интегративной характеристикой личности, медиативная культура подразумевает обеспечение педагогической целостности при создании и реализации условий ее пропедевтики. Сегодня же, как показывают наши наблюдения, преимущественно реализуется профориентационная работа касательно популяризации и продвижения профессии медиатора. Пропедевтика как педагогический феномен задает прототип компетентностной модели образования, обеспечивающий планомерную подготовку обучающейся молодежи к решению реальных практических задач в жизнедеятельности, не ограничивающуюся информированием и осведомленностью, что обуславливает перспективность и целесообразность исследования различных аспектов пропедевтики в том числе на материале медиации. На наш взгляд, медиацию можно рассматривать в том числе как практику пропедевтики гуманитарной образованности в части этнопсихологии, этому могут быть посвящены дальнейшие научные изыскания.

Представленные в статье наработки не претендуют на исчерпываемость раскрытия затронутой проблематики, однако могут быть интересны коллегам, интересующимся проблематикой обучения медиации и профессионального образования в сфере медиации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863).

Список литературы

1. Безызвестных Е.А. Электронный портфолио как средство формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов-тьюторов : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2019. 290 с.

2. Герасимов Г.И. Гуманитарность и гуманитаризация образования // Гуманитарий Юга России. 2012. № 1. С. 129-139.
3. Германова Е.А. Педагогическая пропедевтика гуманизации личности подростков как средство духовно-нравственного воспитания : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2015. 164 с.
4. Иванов Н.А. К проблеме консолидации человеческого ресурса в сфере медиации средствами цифровых технологий: контекст Арктики и Севера // Ломоносов 2021: материалы Международного молодежного научного форума / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. М.: МАКС Пресс, 2021. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2021/data/23002/133188_uid358995_report.pdf
5. Курс: Intercultural mediation: theory, practice, experience. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=259>
6. Курс: Practices of multicultural mediation in Europe. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=306>
7. Курс: Е-портфолио в презентации и признании достижений. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=229>
8. Курс: Межрегиональная онлайн-олимпиада по медиации и поликультурному образованию. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=195>
9. Курс: Методы психолого-педагогических и социологических исследований в образовании. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=225>
10. Курс: Практики поликультурной медиации в Европе. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=247>
11. Поликультурная медиация в Енисейской Сибири. <https://t.me/mediationandpoli>
12. Поликультурная медиация в Енисейской Сибири. <https://vk.com/club203163200>
13. Портфолио магистров. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/72>
14. Учеба с азартом: хрестоматия мотивирующих внеурочных форматов образования : (из опыта группы НооГен) / под ред. М. Миркес. СПб.: Школьная лига: Образовательные проекты, 2014. 183 с.
15. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 462 с.
16. Чистобаева А.Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2017. 299 с.
17. Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М. Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. № 1 (31). С. 136-146.
18. Lacka E., Wong T. Examining the impact of digital technologies on students' higher education outcomes: the case of the virtual learning environment and social media // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 46 (2). P. 1-14.

**Pedagogical propaedeutics of the mediative culture of the learning youth by means of open education:
integrative-holistic approach**


Olga G. Smolyaninova

Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, Head of the Department of Information Technologies of Training and Continuing Education


Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russia


smololga@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Elena V. Ermolovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
dr_elen@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Nikita A. Ivanov

Postgraduate student of the Department of Information Technologies of Training and Continuing Education
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
ni7923049@gmail.com
 0000-0000-0000-0000

Received 10.03.2022

Accepted 12.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/o5164-7668-6376-k

Abstract

This article presents the experience of providing pedagogical propaedeutics of the mediative culture of students – schoolchildren and students – in the context of the development and use of open (network) education resources, in particular, mass open online courses, social media and electronic portfolio. A model of pedagogical propaedeutics of mediative culture in the Arctic and the North, based mainly on an integrative-holistic approach, has been developed and characterized. The study was carried out with the financial support of the regional state autonomous institution "Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities" within the framework of the scientific project "Development of a propaedeutic model of educational multicultural mediation for the regions of Yenisei Siberia and the Far North", application code 2021102307858 (CF-863).

Keywords

pedagogical propaedeutics, open education, open educational resources, mass open online courses, electronic portfolio, social media, general cultural training in the field of mediation, mediation culture, educational event, the Arctic and the North.

The study was carried out with the financial support of the regional state autonomous institution "Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities" within the framework of the scientific project "Development of a propaedeutic model of educational multicultural mediation for the regions of Yenisei Siberia and the Far North", application code 2021102307858 (CF-863).

References

1. Bezyzvestnyh E.A. Jelektronnyj portfolio kak sredstvo formirovaniya IKT-kompetentnosti budushhih pedagogov-t'jutorov : dis. ... kand. ped. nauk. Krasnojarsk, 2019. 290 s.
2. Gerasimov G.I. Gumanitarnost' i gumanitarizacija obrazovaniya // Gumanitarij Juga Rossii. 2012. № 1. S. 129-139.
3. Germanova E.A. Pedagogicheskaja propedevtika gumanizacii lichnosti podrostkov kak sredstvo duhovno-nravstvennogo vospitaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2015. 164 s.
4. Ivanov N.A. K probleme konsolidacii chelovecheskogo resursa v sfere mediacii sredstvami cifrovyh tehnologij: kontekst Arktiki i Severa // Lomonosov 2021: materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo

nauchnogo foruma / otv. red. I.A. Aleshkovskij, A.V. Andrijanov, E.A. Antipov, E.I. Zimakova. M.: MAKS Press, 2021. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2021/data/23002/133188_uid358995_report.pdf

5. Kurs: Intercultural mediation: theory, practice, experience. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=259>

6. Kurs: Practices of multicultural mediation in Europe. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=306>

7. Kurs: E-portfolio v prezentacii i priznanii dostizhenij. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=229>

8. Kurs: Mezhhregional'naja onlajn-olimpiada po mediacii i polikul'turnomu obrazovaniju. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=195>

9. Kurs: Metody psihologo-pedagogicheskikh i sociologicheskikh issledovanij v obrazovanii. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=225>

10. Kurs: Praktiki polikul'turnoj mediacii v Evrope. <https://online.sfu-kras.ru/course/view.php?id=247>

11. Polikul'turnaja mediacija v Enisejskoj Sibiri. <https://t.me/mediationandpoli>

12. Polikul'turnaja mediacija v Enisejskoj Sibiri. <https://vk.com/club203163200>

13. Portfolio magistrov. <http://ipps.sfu-kras.ru/node/72>

14. Ucheba s azartom: hrestomatija motivirujushhih vneurochnyh formatov obrazovanija : (iz opyta gruppy NooGen) / pod red. M. Mirkes. SPb.: Shkol'naja liga: Obrazovatel'nye proekty, 2014. 183 s.

15. Chapaev N.K. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoi integracii : dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 1998. 462 s.

16. Chistobaeva A.Ju. Formirovanie kompetencij v sfere professional'nogo obshhenija budushhih pedagogov na osnove integrativno-celostnogo podhoda : dis. ... kand. ped. nauk. Novosibirsk, 2017. 299 s.

17. Shamshovich V.F., Fatkullin N.Ju., Saharova L.A., Glushkova L.M. Cifrovaja transformacija obrazovanija // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, jekonomika. Serija: Jekonomika. 2020. № 1 (31). S. 136-146.

18. Lacka E., Wong T. Examining the impact of digital technologies on students' higher education outcomes: the case of the virtual learning environment and social media // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 46 (2). P. 1-14.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Методологическое обоснование применения информационных технологий в образовательной деятельности детских технопарков


Софья Владимировна Крехалева

Бакалавр гуманитарного института, делопроизводитель Центра по работе с талантливой молодежью и профориентации

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинск

Северодвинск, Россия

s.krehaleva@narfu.ru

 0000-0000-0000-0000

Всеволод Владимирович Крехалев

Магистр высшей школы информационных технологий и автоматизированных систем

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинск

Северодвинск, Россия

заведующий лабораторией ИКТ

Северный детский технопарк «Кванториум»

Северодвинск, Россия


work@krev.us

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 10.03.2022

Принята 12.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/y6192-1167-3372-a

Аннотация

Данная статья представляет собой исследование методологического обоснования применения информационных технологий в образовательной деятельности детских технопарков. В статье рассмотрена структура процесса обучения с точки зрения применения информационных технологий. Также исследована корреляция методов и форм обучения с применяемыми инструментами и средствами обучения. Рассмотрены признаки современного процесса обучения.

Ключевые слова

информационные технологии, детский технопарк, процесс обучения, рефлексия, методы обучения, формы обучения, дизайнмышление, кейс-технология, кейс-стади, дата-направление, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Введение

Образовательная деятельность таких организаций как детские технопарки реализуется на стыке двух предметных областей – технической сферы и педагогики. Исходя из основной миссии детских технопарков – содействия ускоренному техническому развитию детей – можно сделать вывод о высокой потребности таких организаций в инновационных разработках как в сфере информационных технологий, так и педагогики.

Для качественного формирования знаний, умений, навыков, а также интеллектуального, нравственного и творческого развития личности обучающегося необходим поиск новых инструментов и методик преподавания, а также применение достижений научно-технического прогресса. Образовательная деятельность считается современной, если отвечает нижеприведенным признакам (Шпаргалка, 2019).

Материалы и методы исследования

Чёткая структура. Современный образовательный процесс включает в себя несколько структурных компонентов, характеризующих его с момента целеполагания и до получения конечного результата. Первый компонент – целевой – направлен на постановку целей обучения. Цель формируется, как правило, исходя из социального заказа с учетом особенностей субъектов обучения. Суть стимулирующе-мотивационного компонента в формировании у учащихся положительной мотивации к обучению; мотивация строится на основе поставленных целей. Непосредственно обучение, реализуемое через педагогические методы, приёмы и средства, происходит на операционно-деятельностном компоненте, а затем контролируется и оценивается на контрольно-регулирующем и оценочно-результативном компонентах соответственно. Все компоненты процесса обучения находятся в прямой зависимости друг от друга и реализуются в определенной последовательности.

На каждом из вышеприведенных этапов возможно применение информационных технологий, повышающих качество обучения (Конаржеский, 2000).

На этапе целеполагания и планирования учебной деятельности, педагог работает с большим количеством данных – списком класса, учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося и уже достигнутых результатов, реализованными проектами и т.д. Автоматизация подобной работы возможна при использовании специального программного обеспечения, что многократно ускоряет работу с информацией. То же касается и проведения диагностики результатов занятия, а также оценки и рефлексии (Кузнецова, 2019).

Вторым признаком является договорная основа деятельности педагога и обучающихся - диалог. Процесс коммуникации между субъектами обучения – родителями, педагогами, учащимися – является одним из важнейших признаков современного обучения, в связи с этим ускорение процесса через использование информационных технологий (мессенджеров, социальных сетей, электронной почты, специализированных обучающих платформ) напрямую способствует более качественной реализации данного признака Кузнецова, 2019).

Принципы дифференциации и индивидуализации также реализуются с применением информационных технологий. Современный процесс обучения учитывает особенности обучающихся, и через специальные обучающие платформы, технические средства и инструменты позволяет образовательной организации сформировать комфортную среду для всех субъектов обучения (Шпаргалка, 2019).

Диагностика процесса обучения позволяет производить контроль качества преподаваемого материала и работу педагогов. Для того, чтобы диагностика стала объективным, точным и быстрым инструментом, при ее проведении применяются различные технические средства, автоматизирующие процесс.

Наличие в образовательной деятельности всех вышеперечисленных признаков позволяет назвать такую деятельность отвечающей современным требованиям, что является необходимым для организаций дополнительного образования. Также направленностью на повышение уровня познавательной активности обучающихся обусловлено применение в детских технопарках инновационных методик обучения (Деркач, 2010).

Результаты и обсуждение

Актуальным методом современного обучения является дистанционное обучение, отличительная черта которого – опосредованное взаимодействие педагога и ученика с сохранением всех компонентов процесса обучения. Реализация дистанционного обучения возможна благодаря таких инструментам, как:

- 1) Интерактивные презентации, тренажеры и т.д.;
- 2) Электронные тесты;
- 3) Электронные книги и документы;
- 4) Видео- и аудио-контент;
- 5) Проведение и запись вебинаров;
- 6) Обучение на платформе социальных сетей;
- 7) Внешние учебные ресурсы (сайты, курсы, тренинги и т.д.).

Кейс-технология (кейс-стади) – методика обучения, основой которой является полноценное изучение и анализ предложенной проблемной ситуации. Основное отличие кейс-стади от других обучающих технологий в том, что диагностика сути проблемы и ее решение реализуется непосредственно коллективом учащихся. Применение информационных технологий в методе кейс-стади детскими технопарками обусловлено несколькими факторами:

- 1) Возможность визуализации абстрактных учебных ситуаций;
- 2) Проведение научных экспериментов на специальном оборудовании;
- 3) Автоматизация контрольно-регулирующего и оценочнорезультативного этапов процесса обучения;
- 4) Возможность дистанционного обсуждения или дистанционного управления оборудованием;
- 5) Оптимизация работы педагога.

Одними из важнейших принципов методики дизайн-мышления являются ориентирование на конечного пользователя и регулярный сбор обратной связи от целевой аудитории. Дизайн-мышление предполагает алгоритм последовательных действий учащихся (смотри рисунок 1):

- 1) Исследование эмпирического опыта целевой аудитории (с помощью измерительной и вычислительной техники или вербально);
- 2) Структурирование, анализ и синтез полученной информации, определение проблемы (возможно применение специального программного обеспечения);
- 3) Разработка решений проблемы;
- 4) Разработка макета или рабочего прототипа;
- 5) Тестирование найденного решения;
- 6) Сбор обратной связи и доработка;
- 7) Коллективное подведение итогов и рефлексия.

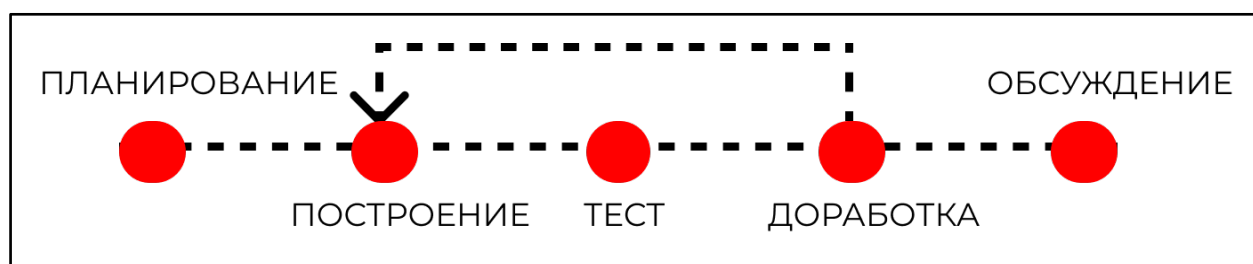


Рисунок 1. Примерный алгоритм действий обучающихся в ходе занятия по методике дизайн-мышления

Результатом деятельности обучающихся по методике дизайн-мышления является практический значимый для целевой аудитории продукт, отвечающий её требованиям и потребностям.

В зависимости от направленности образовательной деятельности детского технопарка, возможно применение специализированных информационных технологий. Одним из специфических направлений подготовки является «Виртуальная и дополненная реальность»: в ходе занятий по данному направлению обучающиеся овладевают знаниями, умениями и навыками в сфере VR / AR (от англ. Virtual reality и Augmented reality), и разрабатывают программное обеспечение для корректной работы устройств виртуальной и дополненной реальности (смотри рисунок 2).

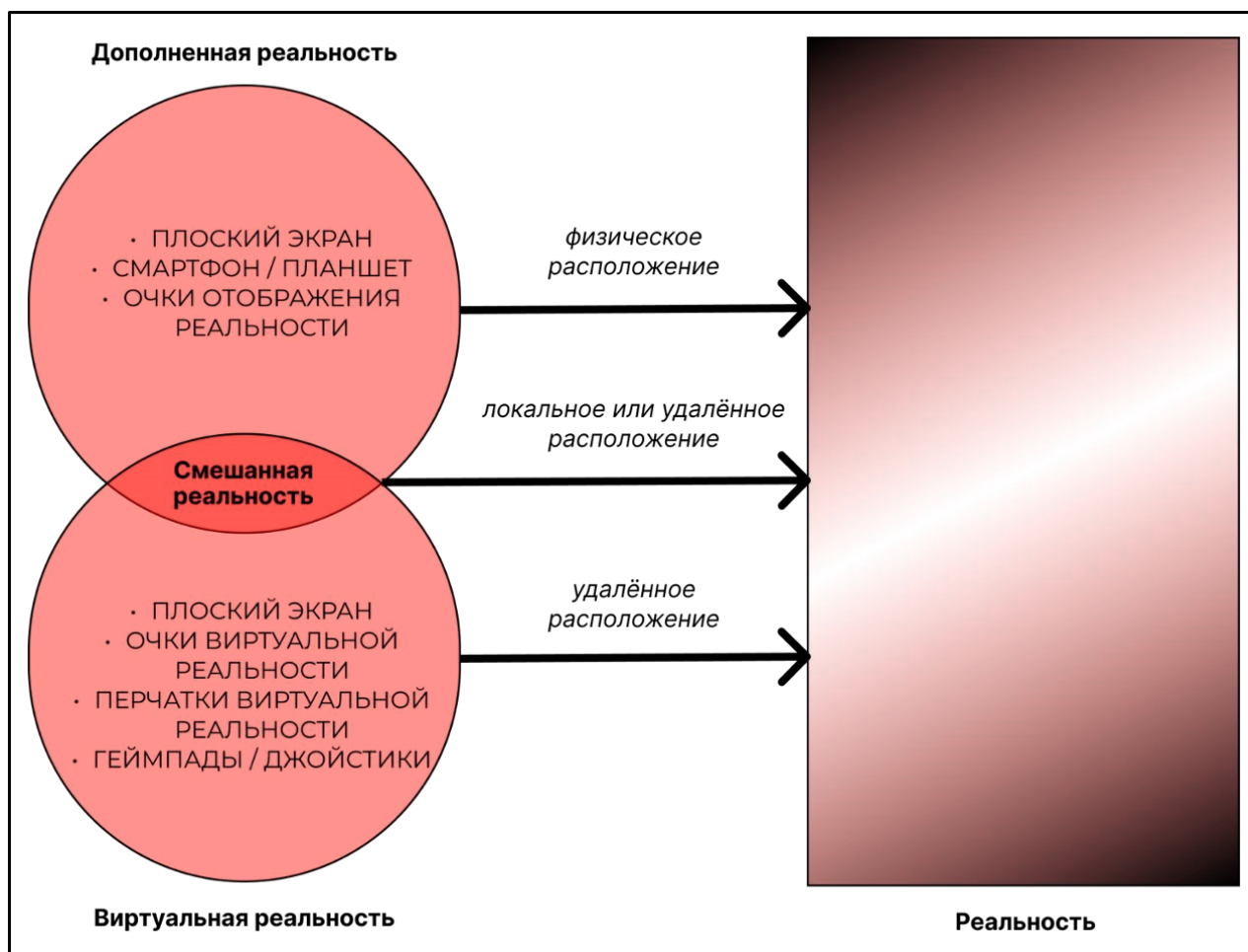


Рисунок 2. Устройства виртуальной и дополненной реальности и их взаимодействие с реальностью

Другим примером является data-направление. Обучающиеся по данному направлению подготавливаются для профессиональной работы с информацией и используют в образовательном процессе различные технические средства. К получаемым в ходе обучения компетенциям относятся:

- 1) Исследование и анализ информации в сети Интернет;
- 2) Обнаружение источников информации;
- 3) Исследование способов распространения информации;
- 4) Распознавание опасного или вредного контента;
- 5) Классификация информации т.д.

Применение информационных технологий актуально при любой форме организации учебно-познавательной деятельности как в ходе занятия, так и на этапах проведения контроля, оценки и рефлексии.

Фронтальная форма обучения предполагает одновременную деятельность всеми учащимися коллектива для решения общей задачи. Фронтальная форма не рассчитана на учет индивидуальных особенностей учащихся, поэтому целесообразно применение интерактивных презентаций и видео- или аудио-контента – таким образом будет задействовано несколько органов чувств человека и увеличится эффективность усвоения материала учащимися.

В отличие от фронтальной, групповая форма нацелена на выполнение учебного задания группой до шести человек. В такой форме обучения важным является процесс коммуникации между субъектами, и исходя из этой особенности определяется выбор инструментов информационных технологий: все цифровые устройства удаленной коммуникации (мессенджеры, социальные сети и т.д.), проведение вебинаров, конференций, внешние электронные учебные ресурсы.

При индивидуальной форме обучения каждый ученик решает поставленную задачу обособленно, без взаимодействия с другими участниками коллектива. В зависимости от формата взаимодействия с учеником (очно или дистанционно) применяются социальные сети, электронные тесты, тренажеры или специализированные обучающие платформы.

Парная форма обучения реализуется с целью совместного поиска решения учебной задачи двумя учениками. Главными отличительными чертами такой формы обучения являются взаимообучение и взаимоконтроль. Социальные сети, мессенджеры, внешние учебные ресурсы и обучающие тренажеры являются важным элементом, ускоряющим процесс коммуникации между участниками процесса обучения и позволяющим сформировать необходимые компетенции.

На этапе рефлексии обучающийся осознает способ решения задачи, которым он воспользовался, восстанавливает ход решения и дает ему оценку. Результатом рефлексии могут являться:

- 1) Цель (причина, проблема);
- 2) Результат (конечный продукт);
- 3) Способ решения (методы, приемы решения поставленной задачи);
- 4) Эмотивная составляющая (какие эмоции были испытаны);
- 5) Осознание опыта взаимодействия с остальными участниками образовательного процесса;

Рефлексия позволяет обучающимся детских технопарков эффективно развивать профессиональные компетенции в сфере точных наук, так как базируется на методах научного познания (анализ, синтез, обобщение, наблюдение, индукция и т.д.), и может быть реализована посредством информационных технологий:

- 1) Электронная форма обратной связи по окончании занятия;
- 2) «Облако слов», составленное в специальном программном обеспечении;
- 3) Интеллект-карты;
- 4) Интерактивные конспекты и т.д.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о высокой важности применения информационных технологий в образовательной деятельности детских технопарков с методологической точки зрения.


В связи с быстрым развитием инновационных технологий и технических наук в целом, считаем необходимым проведение исследования новейших инструментов и методик цифрового обучения для детских технопарков, что позволит усовершенствовать деятельность учреждений данного типа, и, в конечном счете, поспособствует развитию дополнительного образования детей в сфере науки.

Список литературы


1. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении: М.: Специалист, 2010. 23с.
2. Конаржеский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК», 2000. С. 30-34
3. Кузнецова И.А. DATA-квантум. Тулkit: М.: Фонд новых форм развития образования, 2019. 118 с.
4. Кузнецова И.А. VR/AR-квантум. Тулkit: М.: Фонд новых форм развития образования, 2019. 115 с
5. Тонких А.П. Российские образовательные Интернет-ресурсы для учителей начальной школы //Начальная школа. 2007. №1. С. 117-124.
6. Шпаргалка по дизайн-мышлению. Сборник методических материалов: М.: ФНФРО, 2019. 26с.
7. Шпаргалка по рефлексии. Сборник методических материалов: М., ФНФРО, 2019. С. 14

Methodological justification of the use of information technologies in the educational activities of children's technoparks

Sofya V. Krokhalova

Bachelor of Humanities Institute, clerk of the Center for Work with Talented Youth and Career Guidance
Branch of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov in Severodvinsk
Severodvinsk, Russia
s.krehaleva@narfu.ru
 0000-0000-0000-0000


Vsevolod V. Krekhalyov

Master of the Higher School of Information Technology and Automated Systems
Branch of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov in Severodvinsk
Severodvinsk, Russia
Head of the ICT Laboratory
Northern Children's Technopark "Quantorium"
Severodvinsk, Russia
work@krev.us
 0000-0000-0000-0000

Received 10.03.2022

Accepted 12.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/y6192-1167-3372-a

Abstract

This article is a study of the methodological justification of the use of information technologies in the educational activities of children's technology parks. The article considers the structure of the learning process from the point of view of the use of information technology. The correlation of teaching methods and forms with the applied teaching tools and means is also investigated. The signs of the modern learning process are considered.

Keywords

information technologies, children's technopark, learning process, reflection, teaching methods, forms of learning, design thinking, case technology, case study, data direction, virtual reality, augmented reality.

References

1. Derkach A.M. Kejs-metod v obuchenii: M.: Specialist, 2010. 23s.
2. Konarzheskij Ju.A. Analiz uroka. M.: Centr «PEDAGOGICHESKIY POISK», 2000. S. 30-34
3. Kuznecova I.A. DATA-kvantum. Tulkit: M.: Fond novyh form razvitija obrazovanija, 2019. 118 s
4. Kuznecova I.A. VR/AR-kvantum. Tulkit: M.: Fond novyh form razvitija obrazovanija, 2019. 115 s
5. Tonkih A.P. Rossijskie obrazovatel'nye Internet-resursy dlja uchitelej nachal'noj shkoly //Nachal'naja shkola. 2007. №1. S. 117-124.
6. Shpargalka po dizajn-myshleniju. Sbornik metodicheskikh materialov: M.: FNFRO, 2019. 26s.
7. Shpargalka po refleksii. Sbornik metodicheskikh materialov: M., FNFRO, 2019. C. 14

Отражение темы «безличные предложения» в учебных пособиях по изучению русского языка как иностранного для китайских студентов

Цзоу Хуэйли

кандидат наук, Соискатель

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия


zouhuili@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 21.03.2022

Принята 11.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/n4537-3441-2616-s

Аннотация

Статья посвящена отражению темы «Безличное предложение» в учебных пособиях по изучению русского языка как иностранного. Автор приводит особенности безличных предложений в китайском и русском языке с целью описания сложностей восприятия темы «безличное предложение» китайскими студентами. Далее автор обращается к характеристике обучения китайских студентов и методике преподавания темы «Безличное предложение» для успешного ее усвоения. Автор анализирует шесть учебных пособий по изучению русского языка как иностранного. Автор приходит к выводу, что существует два типа учебных пособий по изучению иностранного языка: коммуникативные и традиционные. Тематика коммуникативных учебников ориентирована на речевые ситуации, а разделы традиционных учебных пособий на фонетические, лексические, грамматические и синтаксические особенности русского языка.

Ключевые слова

безличное предложение, русский язык как иностранный, РКИ, китайские студенты, методика преподавания РКИ.

Введение

Одной из главных задач преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является разработка и внедрение учебных пособий, отражающих условия естественной коммуникации. Это находит отражение в приближении учебного материала к естественному языку и отбору актуальных ситуаций общения. Коллектив исследователей МГУ отмечает важность аутентичности текстов, которые должны соотноситься с реальными ситуациями общения (Степаненко, 2018).

Актуальность работы подтверждается тем, что развитие навыков конструирования предложений является основным аспектом содержания обучения русскому языку иностранных студентов. Большую трудность для овладения русским языком для китайских студентов представляет собой тема «Безличное предложение», поскольку сказуемое, выраженное формой безличного глагола или предикативного наречия, не зависит от активного деятеля, который употребляется в косвенном падеже. В китайском языке иные формы безличных предложений, что затрудняет понимание синтаксических особенностей русского языка (Шуан, 2021).

Теме безличных предложений посвящены исследования выдающихся лингвистов (Е.М. Галкиной-Федорук, В.В. Виноградова, П.А. Леканта, А.М. Пешковского, А. Вежбицкой, др.), что является подтверждением актуальности и значимости изучения соответствующих синтаксических конструкций.

Целью работы является составление обобщенной характеристики отражения темы «Безличное предложение» в современных учебных пособиях по РКИ.

Основными задачами статьи являются:

1. Изучение теоретических исследований, посвященных теме «Безличное предложение» и аспектам преподавания этого вопроса на занятиях по РКИ;
2. Анализ учебных пособий по РКИ;
3. Составление обобщенной характеристики отражения темы «Безличное предложение» в учебных пособиях.

Научной новизной работы является характеристика учебных заданий и иллюстративного материала в рамках изучения темы «Безличное предложение» в методике преподавания русского языка как иностранного.

Практическая ценность работы заключается в том, что основные ее положения могут быть использованы педагогами РКИ в работе с китайскими студентами.

Материалы и методы исследования

Прежде чем перейти к анализу учебных пособий по РКИ необходимо обозначить синтаксические особенности предложений безличных предложений в китайском языке. В классической структуре предложения в китайском языке подлежащее находится на первом месте, далее следует сказуемое.

Существует пять типов предложений с отсутствием подлежащего в китайском языке:

1. Предложения, в которых описываются явления природы: 下雨了 (Идет дождь.). В этом предложении сказуемое состоит из глагола и дополнения. Подлежащее сохраняется лишь при переводе на русский язык. Лексема «дождь» не является субъектом действия, поэтому в китайском языке этот пример относится к безличным предложениям.

2. Предложения, описывающие возникновение новой ситуации без использования подлежащего, обычно сопровождаются употреблением глагола и прямого дополнения: 课程结束了 (Закончились уроки.).

3. Предложения со значением неопределенного лица, совершающего действие (кто-то, что-то), которые начинаются с лексемы 有: 他们说她要来 (Сказали, что она придет.). В русском языке такие предложения являются неопределенно-личными.

4. Предложения с побудительным или запретительным значением: 禁止带狗进入 (Вход с собаками запрещен.).

5. Предложения со значением наличия или отсутствия: 桌子上没有书 (На столе нет книги.) (Карпека, 2019).

Синтаксические особенности безличных предложений в китайском языке позволяют обобщить сложности восприятия темы «Безличное предложение» в русском языке. Работа Л.В. Архиповой посвящена исследованию темы «Безличное предложение» для преподавателей РКИ и студентов-иностранцев подготовительного факультета. Автор отмечает, что в современных учебных пособиях незначительное место уделяется повторению пройденного материала (Безличное, 2015). Умение передавать необходимость осуществления какой-либо деятельности, желанием или нежеланием выполнять какую-либо работу, передавать информацию об окружающих субъектах, отсутствию лиц или предметов способствует развитию навыков языковой компетенции.

Особую сложность для иностранных студентов составляет предложения, в которых подразумевается наличие действующего субъекта, но действие, процесс или состояние, которое он выражает, представляет собой безличный глагол. Для китайских студентов сложно уловить разницу между предложениями «Я должен читать доклад» и «Мне нужно читать доклад». Преподавателю необходимо разъяснить студентам формальную сторону обсуждения вопроса. Студентам необходимо разъяснить разницу между употреблением личной или безличной модели предложения, которая отличается в зависимости от условий речевой ситуации.

Автор выделяет следующие модели безличных предложений в русском языке:

1. Необходимость, возможность/невозможность совершения определенного действия: Дательный падеж (можно/нельзя) + необходимо + инфинитив (Ей необходимо получить зачет по праву).
2. Желание, необходимость выполнения действий: Дательный падеж + следует + инфинитив (Мне хочется взять книгу).
3. Что-либо рассказывается или сообщается: Предложный падеж + говорится (сообщается) + Предложный падеж (В книге говорится о птицах).
4. Физическое или душевное состояние субъекта (не лица, как в китайском языке): Дательный падеж + скучно, весело, холодно (Ему было холодно).
5. Состояние окружающего мира: Предложный падеж + жарко, душно, холодно (В комнате было прибрано).
6. Состояние субъекта, которое вызывается конкретным действием: Дательный падеж + интересно + инфинитив (Мне было интересно изучать эту тему).
7. Отсутствие лица или предмета: Предложный падеж + не окажется + Родительный падеж, Дательный падеж + не хватает (Ему не хватило книги).
8. Невозможность совершения действия: Дательный падеж + некогда, нечего + инфинитив (Ей нечего взять с собой) (Безличное, 2015).

Следует обратить особое внимание, что прежде чем изучить модели построения безличных предложений, необходимо познакомить студентов с рассмотрением или повторением предложно-падежной системы русского языка, а также со словами категории состояния и наречиями. В противном случае, тема «Безличное предложение» будет представлять большую сложность для иностранных студентов. В методической разработке дается подробная характеристика каждой модели и ее наполнения, что может быть помощником как преподавателю для построения занятия, так и студенту для усвоения нового материала.

Результаты и обсуждение

Как отмечают преподаватели Кубанского государственного технологического университета, обучение китайских студентов имеет свои особенности:

1. У китайских студентов эмоциональное начало превалирует над рациональным. Они относятся к группе мышления восточного типа, поэтому природа воспринимается ими как «дитя», а человек, являясь частью системы, должен оберегать, а не разрушать ее.
2. Китайские студенты мыслят образами, поэтому они с недоверием относятся к вербальной характеристике языковых явлений.
3. При обучении китайских студентов самыми эффективными методами являются визуализация и систематизация.
4. Работа с преодолением проблем в социальной сфере. Исследователи предлагают посещать с обучающимися внеаудиторные занятия: посещение выставок, музеев и праздников (Вакула, 2018).

Эти особенности свидетельствуют о том, что при рассмотрении новой темы следует давать обучающимся теоретический материал заранее для самостоятельного изучения. После этого необходимо проанализировать усвоение материала, объяснить непонятные слова и рассмотреть возможные трудности при построении фраз в диалогах.

Китайским студентам необходим визуальный ряд, поскольку их язык содержит иероглифы, обладающие собственным значением. Буквы в русском языке не несут особого значения. В русском языке значением обладают части речи.

Прежде чем перейти к анализу освещения темы «Безличное предложение» в учебных пособиях по РКИ необходимо рассмотреть методические рекомендации по составлению этого раздела:

1. В отрицательных (безличных) предложениях форма родительного падежа должна даваться в сопоставлении: «У меня есть план» и «У меня нет плана». В работе Т.М. Балыхиной отмечается, что ошибок в данном типе предложений избежать очень сложно, поскольку подобные

предложения в китайском языке не относятся к безличным: 我没有计划 («Я не имею никаких планов») (Балыхина, 2007)

2. При изучении темы «Безличное предложение» основное внимание необходимо уделить вопросу ознакомления китайских студентов со значением и формами безличных глаголов. В этом разделе необходимо обучить студентов формированию умений опознавания безличных глаголов в предложении, а также формы, в которой они употреблены (Теория, 2009).

Методические рекомендации помогают педагогу составить план занятия, рассмотреть особенности объяснения материала китайским студентам и выявить места, в которых может возникнуть наибольшее число сложностей восприятия новой темы.

Проанализируем наполнение раздела «Безличное предложение» в учебных пособиях по РКИ. В учебнике для иностранных студентов С.И. Лебединского и Г.Г. Гончар «Русский язык как иностранный» представлена тема «Безличные предложения и особенности их употребления» (Лебединский, 2007). В теоретической части представлено определение «безличное предложение», в котором сказуемое произвольно выражает действие или состояние, независимо от воли и желания субъекта. В китайском языке субъект – это лицо, которое совершает действие, в русском языке субъектом может выступать лицо или предмет, выступающий в роли подлежащего. В этом заключается одна из трудностей восприятия темы «Безличное предложение» китайскими студентами.

В тексте теоретической части выделяются два способа выражения сказуемого в безличном предложении: наречные («Ему холодно») и глагольные («Им не добежать до светофора»).

В русском и китайском языках сходны значения безличных предложений, обозначающих состояние природы («Светает»), наличие или отсутствие («У нее нет пенала»). Проанализируем методическое наполнение темы «Безличное предложение» в учебнике.

После теоретической части представлены тренировочно-коммуникативные упражнения, направленные на формирование и совершенствование знаний, автоматизацию работы с безличными предложениями: «Составьте диалоги по образцу», «Дополните предложения предикативными наречиями скучно, стыдно, смешно, жалко», «Закончите диалоги, употребляя безличные конструкции с наречиями, выражающими психическое или физическое состояние человека», «Преобразуйте предложения в безличные конструкции».

Примеры, приведенные в учебнике «Русский язык как иностранный» являются частью коммуникативной ситуации:

1) в студенческой среде («Мне нужно было выступить в среду», «Мне было обидно расставаться с друзьями», «У вас не холодно в учебных корпусах?», «Сложно ли Вам добираться до университета?»),

2) поведение в общественных местах (на почте, в магазине, в аптеке),

3) диалоги с друзьями («Сейчас мне некогда отдыхать»).

Интерес представляют коммуникативные упражнения с такими типами ситуаций:

1) необходимо обратиться к незнакомым людям и спросить, как пройти в Оружейную палату;

2) дать совет другу о необходимости посещения Красной площади и Третьяковской галереи.

При анализе освещения темы «Безличное предложение» авторы учебника «Русский язык как иностранный» С.И. Лебединский и Г.Г. Гончар не использовали иллюстративный материал – графики, схемы, таблицы и диаграммы, что значительно затрудняет восприятие новой темы для китайских студентов.

В учебнике О. Надеждиной «127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения» тема «Безличные предложения» не освещается отдельно. При рассмотрении каждой темы есть модели построения значимых фраз в социальной среде: «Мне нужно позвонить», «Мне хочется спать» (Надеждина, 2013), «Ему нужно выйти» (Надеждина, 2013). Учебник О. Надеждиной коммуникативный, в конце рассмотрения диалогов есть таблица для понимания настоящего, прошедшего и будущего времени и новые формы глаголов, и их значения для употребления их в речи.

В учебном пособии М.Н. Аникиной «Начинаем изучать русский язык. В Россию с любовью» интерес представляет структура и тематика диалогов, а также задания к ним: «Ответьте на 5 Почему», «Ваша версия», «Возразите или согласитесь», «Поговорим», «Поспорим», «Вспомните и узнайте». В этой книге нет тематических разделов по теоретическим вопросам, а есть живые диалоги и практические упражнения. Тема «Безличное предложение» не представлена отдельно, нет теоретических и практических сведений о синтаксической структуре предложений русского языка. На страницах учебного пособия иногда встречаются примеры употребления безличных предложений: «В Америке жить весело» (Аникина, 2014).

В учебном пособии С.А. Хаврониной и А.И. Широценской «Русский язык в упражнениях» не представлена тема «Безличное предложение», есть лишь примеры употребления: «Мне становится скучно», «Когда ему трудно, он советуется со мной». Необходимо отметить, что данные примеры безличных предложений не объясняются и не комментируются. В учебном пособии особое внимание уделяется рассмотрению частей речи, времен глаголов и наклонений (Хавронина, 2009). Интерес представляет употребление русского и английского языков на странице учебного пособия. Содержание и формулировка заданий и упражнений для понимания студентов написана на английском языке.

В учебном пособии Т.П. Барковой и Н.М. Немцовой «Русский язык. Работайте самостоятельно!..» тема «Безличное предложение» представлена при анализе употребления дательного падежа в безличных предложениях. В задании 6 «Установите соответствие между частями А и Б» в качестве примеров представлены модели построения безличных предложений, однако этот термин не встречается на странице учебного пособия. В качестве примеров представлены следующие фразы: «На лекции нам было скучно, потому что эти темы уже были изучены в школе», «У нас в поликлинике была очень опытная медсестра: когда она делала уколы, мне было совсем не больно», «Нашему спортсмену пока не удается взять эту высоту» (Баркова, 2011).

В учебнике Н.Ю. Царевой, М.Б. Будильцевой и др. авторов «Продолжаем изучать русский» теме «Безличное предложение» посвящен целый раздел «Безличные конструкции с глаголами на -ся». Эта модель используется при сочетании с дательным падежом. Автор отмечает, что «безличные конструкции с глаголом на -ся» звучат менее категорично (Продолжаем, 2003). Упражнения, которые приведены в рамках рассмотрения темы «Безличное предложение», относятся к типу условно-речевые упражнения: сравните («Он хочет прийти в университет» – «Ему хочется прийти в университет»).

Теоретические сведения представлены кратко и понятно: «если перед глаголом на –ся стоит отрицание, то данная конструкция выражает нежелание субъекта совершать действие»: «Артему не спится», «Кате не хочется решать задачи» (Продолжаем, 2003). Необходимо отметить, что в этих примерах субъект действия выражен лицом, одушевленным именем существительным.

Интерес представляет творческое задание: «Придумайте безличные предложения с глаголами, данными в таблице». Глаголы делятся на два класса: глаголы с отрицанием (не сидится, не лежится, не поется) и глаголы без отрицания (думается, вспоминается, верится). Такие упражнения способствуют пониманию синтаксической структуры текста, развитию творческих способностей и отличию безличных от других односоставных предложений.

Следующими тренировочно-коммуникативными упражнениями являются следующие формулировки: «Замените безличные конструкции личными, используя глаголы мочь и хотеть», «Составьте безличные предложения с глаголами считать и считаться», «Вставьте вместо точек глагольные формы казаться, оказаться, считаться, хотеться».

Упражнения данного типа позволяют китайским студентам самостоятельно сформировать структуру предложения по заданным моделям, творчески переосмыслить наполнение темы «Безличное предложение», привести примеры безличных предложений, закрепить изучение темы, сопоставляя глаголы отрицания и без отрицания. Все это способствует успешному развитию коммуникативных навыков обучающихся.

Необходимо отметить, что в учебных пособиях по-разному представлено отражение темы «Безличное предложение». В учебных пособиях коммуникативного типа нет разделения по разделам фонетики, лексики и синтаксиса русского языка. В них представлены коммуникативные ситуации, с

которыми столкнутся иностранные студенты в условиях естественной коммуникации: «Приветствие», «В университете», «В больнице», «В такси», «С друзьями» и др. В таких учебниках безличные предложения представлены отдельными фразами, одним упражнением или конкретным примером без пояснения. В ряде учебников термина «безличное предложение» нет, не представлены особенности употребления и модели. К таким учебникам можно отнести пособия О. Надеждиной «Новая Россия. 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения» (2013), М.Н. Аникиной «В Россию с любовью. Начинаем изучать русский язык» (2014), С.А. Хаврониной и А.И. Широченко «Русский язык в упражнениях» (2009), Барковой Т.П., Немцова Н.М. Русский язык. Работайте самостоятельно!..» (2011).

Кроме этого, мы рассмотрели учебные пособия традиционного типа, такие как С.И. Лебединского и Г.Г. Гончар «Русский язык как иностранный» и Н.Ю. Царевой, М.Б. Будильцевой и др. авторов «Продолжаем изучать русский». В них теме «Безличное предложение» посвящен целый раздел. В книге С.И. Лебединского и Г.Г. Гончар представлено понятие «безличное предложение», выявлены модели использования безличных предложений, имеются разного вида упражнения.

Заключение

Таким образом, мы постарались комплексно отразить отражение темы «Безличное предложение» в учебных пособиях для иностранных студентов. Сначала мы рассмотрели типы безличных предложений в китайском языке. Это позволило нам выявить отличия между безличными предложениями в русском и китайском языке. Мы пришли к выводу, что в китайском языке в качестве субъекта выступает лицо, а в русском языке лицо и предмет, что представляет собой трудность при изучении этой темы.

Модели безличных предложений в русском языке, особенности усвоения темы «Безличное предложение» и методические рекомендации позволяют обобщить представление о безличном предложении в разных учебных пособиях.

Мы отметили, что в учебных пособиях по РКИ преобладают тренировочно-коммуникативные упражнения, которые позволяют выявить модели построения безличных предложений и особенности их употребления.

Кроме этого, нам удалось выявить два типа учебных пособий: коммуникативные и традиционные. В учебниках коммуникативного типа тематика разделов соответствует коммуникативной ситуации, а в пособиях традиционного типа – фонетическим, грамматическим, синтаксическим и лексическим особенностям русского языка.


Список литературы

1. Аникина М.Н. В Россию с любовью. Начинаем изучать русский язык: Учебное пособие по русскому языку. М.: Дрофа, 2014. 144 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Баркова Т.П., Немцова Н.М. Русский язык. Работайте самостоятельно!..: учебное пособие. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 124 с.
4. Безличное предложение: методическая разработка для преподавателей русского языка как иностранного и студентов-иностранцев подготовительного факультета, изучающих русский язык. / Сост. Л.В. Архипова. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. 36 с.
5. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 38-49.
6. Карпека Д.А. Синтаксис китайского языка: Единицы и структуры. СПб.: Восточный экспресс, 2019. 504 с.
7. Лебединский С.И., Гончар Г.Г. Русский язык как иностранный: Учебник. 2-е издание, дополненное и переработанное. Минск: БГУ, 2007. 470 с.


8. Надеждина О. Новая Россия. 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения: Учебник. Москва: Международный центр РКИ, 2013. 144 с.
9. Продолжаем изучать русский / Н.Ю. Царева, М.Б. Будильцева, А. Кацевич и др. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 2003. 288 с.
10. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, издательство. 2014. № 1. С. 22-26.
11. Теория и методика обучения русскому языку: конспекты лекций, планы практических занятий, контрольные работы, тесты: учебно-методический комплекс. / Авт.-сост. Н. А. Артёменко. ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. 284 с.
12. Хавронина С.А. Широоченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке). 19-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 384 с.
13. Шуан У., Коломенская В.В. Изучение односоставных (безличных) предложений китайскими студентами на подготовительном курсе // Чтения памяти профессора Е.П. Сычевского. 2021. Выпуск 21. С. 309-311.

The reflection of the theme of «impersonal sentences» in Russian as a foreign language in the textbooks for Chinese students

Zou Huili

Postgraduate
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
zouhuili@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 21.03.2022
Accepted 11.04.2022
Published 15.05.2022

 10.25726/n4537-3441-2616-s

Abstract

The article is devoted to the reflection of the topic «Impersonal sentence» in textbooks for learning Russian as a foreign language. The author cites the features of impersonal sentences in Chinese and Russian in order to describe the difficulties in the perception of the topic «Impersonal sentence» by Chinese students. The author then turns to the characteristics of teaching Chinese students and the methodology of teaching the topic «Impersonal sentence» for its successful assimilation. The author analyzes six textbooks for learning Russian as a foreign language. The author concludes that there are two types of textbooks for learning a foreign language: communicative and traditional. Topics of communicative textbooks are focused on speech situations, and sections of traditional textbooks on phonetic, lexical, grammatical and syntactic features of the Russian language.

Keywords

impersonal sentence, russian as a foreign language, RKI, chinese students, RKI teaching methodology.


References

1. Anikina M.N. V Rossiju s ljubov'ju. Nachinaem izuchat' russkij jazyk: Uchebnoe posobie po russkomu jazyku. М.: Drofa, 2014. 144 с.


2. Balyhina T.M. Metodika преподаvanija russkogo jazyka kak nerodnogo, novogo: Uchebnoe posobie dlja преподаvatelej i studentov. M.: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, 2007. 185 s.
3. Barkova T.P., Nemcova N.M. Russkij jazyk. Rabotajte samostojatel'no!...: uchebnoe posobie. Tambov: Izd-vo FGBOU VPO «TGTU», 2011. 124 s.
4. Bezlichnoe predložhenie: metodicheskaja razrabotka dlja преподаvatelej russkogo jazyka kak inostrannogo i studentov-inostrancev podgotovitel'nogo fakul'teta, izuchajushih russkij jazyk. / Sost. L.V. Arhipova. Tambov: Izd-vo FGBOU VPO «TGTU», 2015. 36 s.
5. Vakula E.A., Kolesnikova V.V., Mozhaeva E.Ju. Osobennosti преподаvanija russkogo jazyka kak inostrannogo kitajskim slushatel'jam na nachal'nom jetape obuchenija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2018. № 4. S. 38-49.
6. Karpeka D.A. Sintaksis kitajskogo jazyka: Edinicy i struktury. SPb.: Vostochnyj jekspress, 2019. 504 s.
7. Lebedinskij S.I., Gonchar G.G. Russkij jazyk kak inostrannyj: Uchebnik. 2-e izdanie, dopolnennoe i pererabotannoe. Minsk: BGU, 2007. 470 s.
8. Nadezhdina O. Novaja Rossija. 127 zhivyh dialogov i samye vazhnye glagoly dlja obshhenija: Uchebnik. Moskva: Mezhdunarodnyj centr RKI, 2013. 144 s.
9. Prodolzhaem izuchat' russkij / N.Ju. Careva, M.B. Budil'ceva, A. Kacevich i dr. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Rusckij jazyk, 2003. 288 s.
10. Stepanenko V.A., Nahabina M.M., Kurlova I.V. Sovremennyj uchebnik russkogo jazyka dlja inostrancev // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih преподаvanija, izdatel'stvo. 2014. № 1. S. 22-26.
11. Teorija i metodika obuchenija russkomu jazyku: konspekty lekcij, plany praktičeskijh zanjatij, kontrol'nye raboty, testy: uchebno-metodicheskij kompleks. / Avt.-sost. N. A. Artjomenko. GOU VPO «Tomskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet». Tomsk: Izd-vo TGPU, 2009. 284 s.
12. Havronina S.A. Shirochenskaja A.I. Russkij jazyk v uprazhnenijah: Uchebnoe posobie (dlja govorjashhijh na anglijskom jazyke). 19-e izd. M.: Russkij jazyk. Kursy, 2009. 384 s.
13. Shuan U., Kolomenskaja V.V. Izučenie odnosostavnyh (bezlichnyh) predložhenij kitajskimi studentami na podgotovitel'nom kurse // Čtenija pamjati professora E.P. Syčevskogo. 2021. Vypusk 21. S. 309-311.

Формирование компетенций в области структурного обеспечения равновесности образования


Ирина Васильевна Быкова

кандидат биологических наук, доцент кафедры техносферная безопасность
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
irina.bykova2015@yandex.ru
 0000-0001-8332-1827

Елена Васильевна Удовенко

кандидат биологических наук, доцент кафедры техносферная безопасность
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
lena1660@yandex.ru
 0000-0002-6021-2481


Алексей Евгеньевич Чижевский

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
91919070@mail.ru
 0000-0002-6837-2455

Поступила в редакцию 19.03.2022

Принята 12.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/p7209-7525-0125-a

Аннотация

Обоснована необходимость формирования компетенции учреждения высшего образования как современного конкурентного преимущества в условиях экономики знаний. Дано авторское определение компетенции учреждения высшего образования как уникальной совокупности знаний, навыков, опыта и организационных связей, которые в сочетании с ресурсами и технологиями создают конкурентные преимущества заведения высшего образования и обеспечивающих его рыночный успех. Сформирована классификация источников компетенции высших учебных заведений как совокупности разнообразных ресурсов знаний. На основе проведения экспертного опроса выявлены факторы высшего образования, учитывается в формировании компетенции. Определены ключевые признаки высшего образования. Раскрыт процесс идентификации источников компетенции учреждения высшего образования. Сформирована процедура идентификации источников компетенции учреждения высшего образования путем анализа движения знаний в цикле знаний. В экономике знаний знания и информация играют ведущую роль в развитии экономических систем любого уровня. Они лежат в основе формирования новых конкурентных преимуществ на основе создания продуктов, процессов и услуг с новыми потребительскими свойствами.

Ключевые слова

компетенция, вуз, учебное заведение, образование.

Введение

Можно перефразировать известное выражение "Кто владеет информацией, тот владеет миром" как "кто обладает знаниями, тот владеет Вселенной!" В экономике знаний информация и знания являются стратегическим ресурсом, который открывает нам дорогу в будущее.

Современными рыночными институтами, которые дают возможность интегрировать современные технологии управления знаниями в общественно - экономические отношения, заведения высшего образования (вуз), которые должны создавать среду генерации и распространения знаний в обществе, что является залогом общественного развития и благополучия нашей страны. Обострение конкуренции между университетами заставляет последние искать новые источники конкурентных преимуществ (Байбородова, 2019).

Сейчас становится понятным, что применение традиционных подходов и технологий уже не может быть надежным источником конкурентных преимуществ. Структурные и динамические трансформации, которые происходят на рынке образовательных услуг, демографические изменения и усиление миграционных тенденций формируют новые вызовы, которые определяют возможности выживания и развития большинства вузов. В этих условиях заведения высшего образования вынуждены балансировать между требованиями к качеству образования, которые выдвигает Минобр РФ, и запросами соискателей высшего образования, которые имеют собственный взгляд на реальные конкурентные преимущества в процессе поиска новых конкурентных преимуществ. Концептуальным подходом к обеспечению конкурентных преимуществ высших учебных заведений является формирование компетенции вуза как их современного конкурентного преимущества в условиях экономики знаний (Джурицкий, 2020).

Материалы и методы исследования

Изучение теоретических и эмпирических достижений этих авторов дает возможность утверждать, что вопросы формирования компетенции высших учебных заведений как современного конкурентного преимущества в условиях экономики знаний остаются без внимания ученых : отдельно рассматриваются проблемы обеспечения конкурентных преимуществ высших учебных заведений, обеспечения их прагматической природы; информационно - коммуникационное обеспечение в условиях экономики знаний, однако процесс формирования теоретико - методологической базы и инструментария формирования компетенции как источники конкурентных преимуществ учреждений высшего образования еще не является завершенным, что требует уточнения на парадигмальном уровне терминологического содержания компетенции учреждения высшего образования, формирование терминосистемы этого понятия, создание методологии и практического инструментария его применения (Зимняя, 2003).

Целью статьи является формулирование парадигмальных основ формирования компетенции высших учебных заведений как современного конкурентного преимущества в условиях экономики знаний.

Результаты и обсуждение

Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования - это попытка "восстать" против процесса десоциализации, удержать личность в гравитации ее равноответственности перед собой и обществом, «ближним и дальним», смягчить фрустрационные травмы, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного (стихийного) нарастания динамизма и не.

В связи с этим, компетентностный подход в образовании, в конце концов, является приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами – это возникновение стратегической установки образования на адекватность (Карпов, 2014).

Образовательная компетенция-совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетенция-отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, которая нужна на его качественную продуктивную деятельность в определенной сфере (Карпова, 2013).

Компетентность – владение, владения учащимся соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмет деятельности. Компетентность-личностное качество (совокупность качеств) уже состоявшегося ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Иерархия компетенций:

- ключевые компетенции-относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

- общепредметные компетенции - относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

- предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов (Методика, 2010).

Ключевые компетенции:

- ценностно-смысловая компетенция (мировоззрение, ценностные ориентиры ученика, механизмы самоопределения в различных ситуациях);

- учебно-познавательная компетенция (элементы логической, методологической, обще учебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность);

- социокультурная компетенция (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурной сфере);

- коммуникативная компетенция (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);

- информационная компетенция (Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

- здоровьесберегающая компетенция (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Компетенции закладываются в образовательный процесс с помощью (Новгородцева, 2020):

- технологий обучения;

- содержания образования;

- стиля жизни образовательного учреждения;

- типа взаимодействия между преподавателями и учениками и между учениками.

Деятельность педагога, имеющая целью достижение уровня компетентности студента, должна включать:

- выявление признаков ожидаемого уровня компетентности студентов;

- определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в направлении роста полноты, проблемности, креативности, новизны, практичности, межпредметности, конкретности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;

- ввод задач-ситуаций различных типов и уровней;

- разработка и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учащихся по преодолению проблемных ситуаций;

– сопровождение учащихся в процессе создания ими конкретного продукта.

Формирование компетенции высших учебных заведений как современного конкурентного преимущества в условиях экономики знаний связано с необходимостью (Профессионализм, 2011): во - первых, анализа качественного состава материальных и нематериальных активов вуза, которые являются потенциальными источниками формирования компетенции, носителей знаний и компетенций, которые являются определяющими для вуза ; во - вторых, получение знаний и их имплементации в деятельность учреждения высшего образования ; в - третьих, определение путей и направлений трансформации компетенции в инновационные процессы и услуги с новыми потребительскими свойствами.

Изложение основного материала исследования. Исследование теоретической и эмпирической основы формирования компетенции вуза дает возможность утверждать, что терминологическое содержание этого понятия является неопределенным (Тонких, 2019). В научной литературе корпоративную компетенцию отождествляют со знаниями, стратегическими активами, динамическими способностями, нематериальными ресурсами, следовательно, соответствующий понятийный аппарат остается нечетким, а с определенных позиций – вообще неопределенным.

Сложная природа компетенции требует четкого понимания сущности этого понятия, которое лежит в сфере психолингвистики, в частности в семантике, что обуславливает необходимость учета при определении содержания компетенции вуза многоаспектности этого понятия (Пискунова, 2019).

Компетенция высших учебных заведений воплощается в новых продуктах, процессах, образовательных и научных услугах с новыми потребительскими свойствами.

В соответствии с таким пониманием компетенции учреждений высшего образования выявлен дуальный характер компетенции, который заключается в сочетании индивидуальных и корпоративных компетенций, имеющих схожие составляющие, но проявляющихся на разных уровнях корпоративного управления.

Следовательно, корпоративные компетенции учреждения высшего образования нельзя отождествлять с его персонифицированными компетенциями. Бесспорно, персонал (научно - педагогические работники) является основным носителем знаний и компетенций учреждения высшего образования (Невзорова, 2017).

Получение этих знаний, их преобразование и использование на корпоративном уровне образует компетенцию учреждения высшего образования, которая, в свою очередь, обеспечивает ему конкурентные преимущества. В основе корпоративной компетенции всегда находятся знания в любых их формах.

Составляющими компетенции учреждения высшего образования являются знания, навыки, опыт, организационные связи, ресурсы и технологии, локализация которых происходит в основном в сфере нематериальных активов (бывают и исключения) и индивидуальных знаний, что является ключевым признаком компетенции (ее «неуловимой природой»), что затрудняет идентификацию и классификацию источников компетенции учреждений высшего образования, а также процессы ее оценивания (Карпова, 2019).

Действительно, идентификация корпоративной компетенции осложняется многокомпонентностью ее составляющих и их локализации. Однако сейчас мы предлагаем определенные управленческие инструменты, которые облегчают задачу выявления источников компетенции и их интеграции в единую целостную структуру, которая создает конкурентные преимущества (Современные, 2016).

Так, во - первых, в процессе идентификации компетенции учреждения высшего образования необходимо отделить источники компетенции от других активов и ресурсов, которые сами по себе являются полезными, но которые: не формируют дополнительных потребительских предпочтений; не определяют новизну продуктов, процессов, услуг; являются распространенными на локальном (региональном) рынке; недостаточно кодированными (легкими для копирования и подражания конкурентами, незащищенными), следовательно, не могут быть источником конкурентных преимуществ заведения высшего образования.

Основой для анализа активов знаний, которые имеют потенциал образования компетенции учреждения высшего образования, может служить классификация компетенций. Мы предлагаем использовать группы материальных и нематериальных активов вузов, которые распределены на группы по функциональному признаку: регуляторные способности, позиционные способности, функциональные способности, организационные способности.

Определение источников компетенции учреждений высшего образования построена на основе классификации ключевых атрибутов процесса / системы доставки и дополнен критериями, которые важны для выбора, позиционирования и обеспечения конкурентных преимуществ учреждений высшего образования (Андриенко, 2018).

Очевидно, учреждения высшего образования имеют определенную специфику формирования собственной компетенции как индикатора их конкурентных преимуществ и рыночного успеха.

Для выявления факторов, которые являются важными для потребителей образовательных услуг, использованы данные, содержащиеся в открытом доступе, а также результаты экспертного опроса студентов высших учебных заведений России.

Результаты исследования демонстрируют, что большинство факторов, которые признаны важными для конкурентоспособности учреждений высшего образования (кроме материально - технического обеспечения и финансово - инвестиционных ресурсов), является ресурсами знаний – персонифицированными или корпоративными.

И действительно, в условиях перехода к экономике знаний именно знания и информация являются стратегическими ресурсами любого субъекта хозяйствования, и особенно это относится к учреждениям высшего образования как образовательно - научным институтам (Демидова, 2007).

В условиях перехода к экономике знаний задача формирования и развития компетенции учреждения высшего образования лежит в плоскости управления знаниями: поиск, генерация, получение, преобразование и их контекстуализированное использование.

Каждый из этапов управления знаниями имеет свои особенности, однако в контексте формирования компетенции высших учебных заведений наиболее ответственным и сложным этапом, как уже было отмечено, является идентификация источников знаний, которые потенциально способны создать компетенцию.

Следовательно, этот этап направлен на идентификацию всех активов знаний, бизнес - атрибутов и организационных связей, которые способны образовать компетенцию учреждения высшего образования, оценивание и ранжирование выявленных источников, определение кластеров компетенций, которые являются важными для обеспечения конкурентных преимуществ заведения высшего образования и формирование эффективной конфигурации компетенций в каждом из кластеров.

С этой целью могут применяться методы: экспертных оценок, балльный метод, индивидуальные и групповые методы получения знаний, экспертные сессии, шкалирование, метод ранжирования, метод построения профилей, интегральные показатели измерения компетенций (Инновационные, 2019).

Для идентификации ресурсов знаний, которые находятся в основе компетенции учреждения высшего образования, нами предлагается использовать преимущества экспертных (стратегических) сессий, проведение которых дает возможность: идентифицировать источники компетенции учреждения высшего образования на основе анализа знаний и их движения; выделить этапы цикла знаний, который является теоретической конструкцией управления знаниями, и выявить направления движения знаний внутри цикла знаний; проанализировать движение знаний в цикле знаний, что дает возможность идентифицировать ресурсы знаний предприятия, способные образовать компетенцию учреждения высшего образования, выявить места локализации составляющих и носителей компетенции, « слепые пятна » в их формировании (Землянская, 2016).

Идентификация всех активов знаний, бизнес - атрибутов и организационных связей, которые способны образовать компетенцию учреждения высшего образования, оценивания и ранжирование источников компетенции, формирование кластеров компетенций, важных для обеспечения конкурентных преимуществ вуза, и формирование эффективной конфигурации компетенций в каждом из кластеров методический инструментарий:

1. Метод экспертных оценок. Бальный метод.
2. Индивидуальные и групповые методы получения знаний. Экспертные сессии. Шкалирование. Метод ранжирования. Метод построения профилей.
3. Интегральные показатели измерения компетенций вуза
4. Имплементация компетенции заведения высшего образования и обеспечения его конкурентных преимуществ.

Заключение

Исследование сущности, содержания, видов и особенностей идентификации компетенции учреждений высшего образования дало возможность сделать следующие выводы (Карпов, 2015).

1. Под компетенцией высших учебных заведений понимается уникальная совокупность знаний, навыков, опыта и организационных связей, которые в сочетании с ресурсами и технологиями создают конкурентные преимущества заведения высшего образования и обеспечивают его рыночный успех. Компетенция высших учебных заведений воплощается в новых продуктах, процессах, образовательных и научных услугах с новыми потребительскими свойствами. В основе компетенции всегда находятся ресурсы знаний.

2. Раскрыто дуальный характер компетенции учреждений высшего образования, заключается в сочетании индивидуальных и корпоративных компетенций, которые имеют схожие составляющие, но оказываются на разных уровнях корпоративного управления и которые нельзя отождествлять. Персонал (научно - педагогические работники) является основным носителем знаний и компетенций учреждения высшего образования. Получение этих знаний, их преобразование и использование на корпоративном уровне образует компетенцию учреждения высшего образования, которая, в свою очередь, обеспечивает ему конкурентные преимущества.

3. Построена классификация компетенций высших учебных заведений на основе комбинирования различных активов знаний, сгруппированных по видам возможностей: регуляторных, позиционных, функциональных и организационных. Построенная классификация дополнена выявленными во время исследования критериями выбора высших учебных заведений отечественными соискателями образования.

4. Отмечено, что одним из наиболее сложных и ответственных этапов формирования компетенции учреждений высшего образования является идентификация источников знания, которые потенциально способны создать компетенцию. С этой целью предложена процедура идентификации источников компетенции учреждения высшего образования, которая основывается на выявлении всех источников знаний, их носителей, локализации, которые могут обеспечить конкурентные преимущества учреждения высшего образования, а также предложен методический инструментарий такой идентификации.


Список литературы

1. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с.
2. Байбородова Л.В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 16-24.
3. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация компетентностного подхода в вузе // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Баласс, 2007. С. 36-39.
4. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М.: Юрайт, 2020. 353 с.
5. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 50-58. DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.


6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
7. Инновационные технологии как фактор реализации компетентного подхода в образовании: монография / Н.В. Буренкова, Т.В. Данилова, М.С. Сидорина, А.П. Тонких и др. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 220 с.
8. Карпов А.В., Карпова Е.В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования // Инновации в образовании. 2014. № 2. С. 126-134.
9. Карпов А.В. Психология деятельности: в 5 тт. Москва : РАО, 2015. 528 с.
10. Карпова Е.В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 103-107.
11. Карпова Е.В. Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 48-52.
12. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М.: Институт образования НИУ ВШЭ, 2010. 131 с.
13. Невзорова А.В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 179-189.
14. Новгородцева Г.И. Критериальный подход к оценке образовательных результатов учащихся // Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе : межвузовский сборник научно-методических трудов / ответственный редактор С. Ф. Митенева. Вологда : Вологодский государственный университет, 2020. С. 89-92.
15. Пискунова Е.В., Заир-Бек Е.С. Профессионализм учителя: методология международных исследований / Е. В. Пискунова, Е. С. Заир-Бек // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 5 (78). С. 191-194.
16. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под научн. ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 168 с.
17. Современные проблемы педагогической науки и образования : коллективная монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. М.: Перо, 2016. 208 с.
18. Тонких А.П., Данилова Т.В. Развитие профессионально-нравственной компетентности будущего учителя начальных классов в условиях ФГОС // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 28-38.

Formation of competencies in the field of structural balance of education

Irina V. Bykova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
irina.bykova2015@yandex.ru
 0000-0001-8332-1827

Elena V. Udovenko

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
lena1660@yandex.ru
 0000-0002-6021-2481


Alexey E. Chizhevsky

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management

Bryansk State Technical University

Bryansk, Russia


91919070@mail.ru

 0000-0002-6837-2455

Received 19.03.2022

Accepted 12.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/p7209-7525-0125-a

Abstract

The necessity of forming the competence of a higher education institution as a modern competitive advantage in the knowledge economy is substantiated. The author's definition of the competence of a higher education institution is given as a unique set of knowledge, skills, experience and organizational ties that, combined with resources and technologies, create competitive advantages of a higher education institution and ensure its market success. The classification of the sources of competence of higher educational institutions as a set of diverse knowledge resources has been formed. Based on the expert survey, the factors of higher education are identified, which are taken into account in the formation of competence. The key features of higher education are identified. The process of identifying the sources of competence of a higher education institution is disclosed. A procedure has been formed for identifying the sources of competence of a higher education institution by analyzing the movement of knowledge in the knowledge cycle. In the knowledge economy, knowledge and information play a leading role in the development of economic systems at any level. They underlie the formation of new competitive advantages based on the creation of products, processes and services with new consumer properties.

Keywords

competence, university, educational institution, education.

References

1. Andrienko A.S. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v sisteme vysshego obrazovaniya: istoriya, sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya: monografija. Cheboksary: ID «Sreda», 2018. 92 s.
2. Bajborodova L.V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie razvitiya sel'skih obrazovatel'nyh organizacij // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 5 (110). S. 16-24.
3. Demidova T.E., Tonkih A.P. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v vuze // Problemy podgotovki uchitelja dlja sovremennoj rossijskoj shkoly: Sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. – M.: Balass, 2007. S. 36-39.
4. Dzhurinskij A.N. Sravnitel'naja pedagogika. M.: Jurajt, 2020. 353 s.
5. Zemljanskaja E.N. Formirujushhee ocenivanie (ocenka dlja obuchenija) obrazovatel'nyh dostizhenij obuchajushhihsja // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2016. Tom 5. № 3. S. 50-58. DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.
6. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetencii - novaja paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vyshee obrazovanie segodnja. 2003. № 5. S. 34-42.
7. Innovacionnye tehnologii kak faktor realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: monografija / N.V. Burenkova, T.V. Danilova, M.S. Sidorina, A.P. Tonkih i dr. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2019. 220 s.

8. Karpov A.V., Karpova E.V. Struktura ključevyh kompetencij pedagogičeskoj dejatel'nosti i sub#ektnye trudnosti ih formirovanija // Innovacii v obrazovanii. 2014. № 2. S. 126-134.
9. Karpov A.V. Psihologija dejatel'nosti: v 5 tt. Moskva : RAO, 2015. 528 s.
10. Karpova E.V. Psihologičeskaja struktura dejatel'nosti kak ob#ektivnaja osnova differenciacii bazovyh professional'nyh kompetencij učitelja // Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki. 2013. № 4 (26). S. 103-107.
11. Karpova E.V. Sistemogenetičeskij podhod k probleme formirovanija professional'nyh kompetencij // Jaroslavskij psihologičeskij vestnik. 2019. № 2 (44). S. 48-52.
12. Metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogičeskix rabotnikov / pod red. V.D. Šadrikova, I.V. Kuznecovoj. M.: Institut obrazovanija NIU VŠJe, 2010. 131 s.
13. Nevzorova A.V. Rol' letnej praktiki v stanovlenii professional'nyh kompetencij studentov pedagogičeskogo bakalavriata // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija. 2017. № 56-6. S. 179-189.
14. Novgorodceva G.I. Kriterial'nyj podhod k ocenke obrazovatel'nyh rezul'tatov učashhihsja // Sovremennye problemy i perspektivy obuchenija matematike, fizike, informatike v shkole i vuze : mezhvuzovskij sbornik nauchno-metodičeskix trudov / otvetstvennyj redaktor S. F. Miteneva. Vologda : Vologodskij gosudarstvennyj universitet, 2020. S. 89-92.
15. Piskunova E.V., Zair-Bek E.S. Professionalizm učitelja: metodologija mezhdunarodnyh issledovanij / E. V. Piskunova, E. S. Zair-Bek // Mir nauki, kul'tury i obrazovanija. 2019. № 5 (78). S. 191-194.
16. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogičeskix rabotnikov / pod nauchn. red. V. D. Šadrikova. M.: Logos, 2011. 168 s.
17. Sovremennye problemy pedagogičeskoj nauki i obrazovanija : kollektivnaja monografija / pod red. E. Ju. Nikitinoj. M.: Pero, 2016. 208 s.
18. Tonkih A.P., Danilova T.V. Razvitie professional'no-nravstvennoj kompetentnosti budušhego učitelja nachal'nyh klassov v uslovijah FGOS // Pedagogičeskij žurnal. 2019. T. 9. № 1-1. S. 28-38.

Методическая разработка курсов по теории и практике поведенческих финансов в аспекте рациональности и иррациональности в принятии решений

Дарья Владиславовна Жатикова

студентка 3 курса

Финансовый университет при Правительстве РФ

Москва, Россия

drv-185@mail.ru

 0000-0000-0000-0000


Сергей Александрович Тронин

кандидат экономических наук, доцент департамента финансового и инвестиционного менеджмента

Финансовый университет при Правительстве РФ

Москва, Россия


SATronin@fa.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята 22.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/o5356-2938-7765-m

Аннотация

Целью статьи является анализ основных положений, постулатов и возможностей применения теории поведенческих финансов в современных условиях. Задачи работы: исследование теории перспектив, рациональных и иррациональных моделей поведения человека; факторов, оказывающих влияние на принятие финансового решения; прослеживание эволюции взглядов ученых на сущность финансов; составление опроса в Google Forms для практического обоснования жизнеспособности поведенческого направления. Методологической основой статьи служит анализ российской и зарубежной литературы, научных статей и представление идей выдающихся авторов в области поведенческих финансов. Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить об ограниченной рациональности человека при принятии решений: стремлении к получению максимальной выгоды, но выборе оптимального варианта, который является наиболее удобным для него в данный момент времени с учетом внешних факторов.

Ключевые слова

поведенческие финансы, принятие финансовых решений, теория перспектив, ограниченная рациональность.

Введение

Ключевым положением финансовой теории является мысль, что все участники экономических отношений рационально принимают решения для максимизации собственной выгоды. Анализируя всю имеющуюся информацию, рассматривая альтернативы, человек с точки зрения экономики выбирает тот вариант, который является наиболее логичным и разумным. Данная идея присуща традиционному финансовому учению, которое основывается на использовании теории полезности. Большую выгоду индивидуум получает при последовательном принятии решений с учетом минимального риска. Однако не все действия поддаются рациональному исследованию. Человеку как живому существу, обладающему не только разумом, но и эмоциями, присуща иррациональность в поведении. Опираясь на собственные мысли, настроение, люди действуют на основе когнитивных и эмоциональных

предубеждений. Данной областью принятия решений занимается такая сфера знаний, как поведенческие финансы.

Поведенческие финансы – это экономическая отрасль, исследующая иррациональное поведение субъектов на рынке, основанная на таких науках как психология, экономика, нейробиология и поведенческая экономика. Данная теория построена на том, что человек не всегда принимает логичные, правильные решения, а действует под влиянием предубеждений и стереотипов, эмоций и ошибок при анализе и обработке информации. Признаками поведенческих финансов являются (Иванова, 2016):

- 1) сочетание рациональных и иррациональных поступков человека при принятии финансовых решений;
- 2) влияние количества и качества информации на действия финансово-экономических субъектов;
- 3) оценка ситуации с учетом внутренних побуждений и ощущений;
- 4) воздействие окружения на принятие конечного решения;
- 5) принятие не наилучшего (приносящего максимальную выгоду), а оптимального на данный момент времени варианта.

Материалы и методы исследования

В 1960-х годах психологи и ученые стали анализировать, как различные объекты, события и явления влияют на поведение человека на рынке. Так У. Эдвардс, А. Тверски и Д. Канеман впервые указали на личностные способы восприятия и обработки информации, сравнили модель рационального экономического поведения с моделью поведения человека, основанной на наличии когнитивных паттернов (Глушко, 2019). Их фундаментальный труд стал первым шагом к появлению нового направления экономической мысли – поведенческим финансам.

Основа поведенческих финансов: теория перспектив

В 1979 году Д. Канеман и А. Тверски представили теорию перспектив, разработанную в ходе эксперимента, где был подтвержден феномен иррациональной оценки полезности и вероятности наступления событий субъектом, действующим на рынке (Супис, 2021). Исследователи доказали, что люди постоянно совершают противоречивые и несоответствующие общепринятой модели полезности поступки. Они предложили новую модель выбора альтернативных событий в условиях риска и неопределенности, которая строится на индивидуальном восприятии выигрыша и проигрыша.

Сущность модели такова, что при абсолютно одинаковой ценности потеря ощущается сильнее, чем приобретение (Теория, 2020). В жизни человек слишком переоценивает маловероятные события и недооценивает высоковероятные, а выигрыш и проигрыш рассчитывает исходя из собственного референтного уровня. Вероятность принятия того или иного решения основывается на субъективной оценке человеком реальности. Экономический субъект воспринимает максимально выигрышную точку как наиболее рисковое, маловероятное событие, его отношение – неприятие риска. В точке наименее выгодной человек скорее принимает риск. В целом большинство людей не склонны к риску и многократно переоценивают возможность наступления негативных событий. На рисунке 1 можно наблюдать, что ожидаемая осознанная полезность от выигрыша находится на уровне 2,5 единиц, а вот отрицательная полезность от проигрыша – в 1,6 раза больше. Данный психологический феномен ученые назвали «неприятие потери». Утрата денег, вещей, статуса для человека является более существенным событием, чем выигрыш тех же самых благ.



Рисунок 1. Теория перспектив

Экономисты М. Рабин и Б. Косеги сделали важное дополнение к теории перспектив и обосновали понятие «точки отсчета» для восприятия выигрыша и проигрыша. Обычно свои ощущения от предпринятого действия человек сравнивает с некоторой абстрактной индивидуальной точкой, к которой он стремится, с тем результатом, которого он желает достичь. Индивидуум оценивает полученную полезность исходя из ожидаемой. Данная мысль основана на рациональном восприятии действительности и предполагает совместное использование теорий традиционных и поведенческих финансов.

Результаты и обсуждение

В настоящий момент теория перспектив широко применяется в управлении финансами для оценки средней доходности актива, проведения краткосрочных операций с ценными бумагами, долгосрочной торговли на фондовом рынке.

Зарубежное представление теории поведенческих финансов

В 1985 г. ученые Вернер де Бондт и Ричард Талер дали официальное толкование поведенческих финансов (Журнал, 2020). Американский экономист Р. Талер, лауреат нобелевской премии по экономике в 2017 году за вклад в область поведенческой экономики, выявил такие присущие людям черты как: ограниченная рациональность, недостаток внутреннего самоконтроля и социальные предпочтения, которые влияют не только на принятие индивидуальных решений, но и на общую работу рынка (Российское, 2017).

Теория ограниченной рациональности впервые была предложена ученым Г. Саймоном, который указывал на невозможность глубокого и полноценного анализа действительности человеком из-за отсутствия всей нужной и качественной информации, быстро меняющейся среды и сложности возникающих проблем. В реальности человек не живет в вакууме, а подвергается давлению со стороны социума. В силу этого Г. Саймон ввел такое понятие как «удовлетворительное» решение – не наиболее эффективное и обоснованное, а оптимальное для человека по определенным критериям (Российское, 2017). Данная теория легко доказуема: каждый человек вряд ли будет для совершения покупки в магазине анализировать и сравнивать все предложения гипермаркетов России, а изучит лишь 2-3 наиболее подходящих по цене, близости к дому и ассортименту.

Р. Талер в свою очередь дополнил данную теорию в области «ментальной» бухгалтерии. Человек в своем сознании ведет отдельные заметки для разных целей расходования финансов (товары первой необходимости, отдых, развлечения) и оценивает различную степень усилий, необходимых для получения средств. Результат этого – отсутствие целостного внимания ко всем факторам, оценка каждого по отдельности. С этим связана и теория перспектив, в которой человек боится потерять какое-либо благо больше, чем радуется приобретению нескольких.

Взгляд российских ученых на поведенческие финансы

С появлением смешанной экономики и фондовых рынков отечественные ученые стали более подробно анализировать поведенческую сферу. В 2004 году вышла в свет книга о поведенческих финансах Н.Б. Рудыка, которая познакомила граждан с относительно новой областью знаний, учитывающей иррациональную природу человека. В 2010 году профессора Финансового университета при Правительстве РФ перевели объединенные в сборник К. Бейкером и Дж. Нофсингером знания в области поведенческих финансов на русский язык, добавив практические задания и комментарии из российской практики (Богатырёв, 2015). Так было создано одно из основных на сегодняшний момент пособий в России по поведенческим финансам. Отечественные финансисты в данный момент времени обладают широкой базой знаний в сфере поведенческой экономики, сформирован поведенческий аппарат в области планирования, бюджетирования и контроля финансов. Результаты исследований востребованы и в нашей стране, и за рубежом.

Применение поведенческих финансов в современной реальности

В сфере применения поведенческих финансов выделяют такие основные направления как:

- 1) принятие инвестиционных решений на фондовом рынке;
- 2) оценка предпринимательской деятельности при построении и ведении бизнеса;
- 3) управление корпоративными финансами;
- 4) определение профиля индивидуального инвестора, его склонности к риску;
- 5) анализ портфеля акций;
- 6) обоснование процесса дисконтирования денежных потоков.

По большей части работы современных авторов направлены на исследование поведения экономических субъектов на фондовом рынке. Торговля акциями для большинства людей связана со взлетами и падениями, фиксацией прибыли и убытков, что сильно отражается на эмоциональном фоне человека.

Исследуя поведение человека на рынке, можно выделить ключевые черты, влияющие на принятие инвестиционного решения (Russ Wiles, 2020). Во-первых, акцент на прошедших событиях. Большую значимость для человека имеют недавние дела и решения, которые послужили уроком или оказались успешными. На фондовом рынке инвесторы долгое время не могут прийти в нормальный режим работы после тотального падения акций и отрицательного баланса собственного портфеля. На протяжении нескольких недель, а то и месяцев эффект обрушения рынка неизбежно будет казаться навязчивой идеей.

Во-вторых, следование за большинством игроков рынка. Пытаясь предугадать движение рынка, толпа обычно сама влияет на силу его волатильности. Опытные успешные трейдеры всегда держатся в стороне и покупают лишь тогда, когда у основной массы уже нет средств для совершения сделок. Повторение чужих ошибок ведет к проигрышу своих позиций на рынке и уменьшению портфеля. В-третьих, осуществление лишних действий. Когда рынок падает, первое желание, которое возникает не только у новичка, но и у трейдера со стажем, - продать все активы, чтобы не потерять имеющееся. Однако данная позиция в корне неверна. Когда ситуация на рынке станет более спокойной, будет проще принять рациональное, верное решение.

В-четвертых, излишняя самоуверенность. Даже опытные инвесторы теряют бдительность из-за переоценки собственных возможностей на фоне проведения успешных сделок. Это порождает необдуманные инвестиционные решения, которые ведут к значительным потерям. В-пятых, вера в «подтвержденную» информацию. Каждому человеку присуще верить тому, что доказано и подтверждено исследователями. Однако в условиях современного цифрового пространства можно найти доказательства правоты практически любых данных. Необходимо избегать такого рода теоретиков и мыслить критически, самостоятельно анализировать рынок и его перспективы. В-шестых, знакомый из теории перспектив признак – «неприятие потерь». Человек расстраивается из-за неудачи больше, чем радуется приобретению. Например, потеря 10% портфеля за неделю сильнее ударит по эмоциям человека нежели чем прирост на 10%.

Распознавая данные поведенческие ловушки, инвестор сможет справиться с излишними эмоциями на рынке и действовать исходя из определенной стратегии развития и роста собственного портфеля. Наиболее ярко поведенческие факторы выражаются во время выхода в новостную ленту важных мировых политических или экономических событий.

Принятие финансовых решений домохозяйствами изучала российская исследовательница Е.А. Разумовская. Она рассмотрела влияние нестабильной среды, асимметрии информации, ожиданий хозяйственных субъектов на мотивацию домашних хозяйств, привела аргументы для использования механизма поведенческих финансов в сфере бюджетно-налоговой и денежно-кредитной политики (Синельников, 2021).

Опрос «Рациональность или иррациональность?»

Для более детального анализа поведения человека и выявления исследовательским путем влияния различных факторов на принятие решений различными экономическими субъектами был проведен социологический опрос на платформе в Google Формах [10]. В данном исследовании приняли участие 110 человек, из которых 56,4% - женского пола и 43,6% - мужского. Основная часть опрошенных – молодые люди 18-20 лет (50,9%), 21-23 года (17,3%) и 24-30 лет (9,1%). Специальности, по которым учатся или уже работают респонденты: менеджмент (35,5%), здравоохранение (10%), образование (8,2%), IT-сфера (6,4%), строительство, экономика и другие. Данная информация позволяет оценить влияние психологических факторов на поведение специалистов из различных сфер.

Первым делом респондентам был задан вопрос: «Часто ли вы совершаете спонтанные поступки, делаете эмоциональные покупки?». Большая часть ответов – 43,6% была основана на том, что люди довольно часто не продумывают заранее свои покупки и действия, совершают их спонтанно; при этом еще 13,6% всегда действуют по ситуации. Это свидетельствует о том, что внутренние побуждения людей, эмоции, чувства в тот или иной момент жизни заставляют их совершать действия, не анализируя ситуацию и множество альтернатив, т.е. иррационально.

Далее был поставлен вопрос с однозначными противоположными вариантами ответа для того, чтобы узнать, всегда ли люди основываются на принципе рационального и логичного принятия решений. Так 64,5% опрашиваемых указали, что часто выбирают сердцем, исходя из настроения, чувств и состояния в данное время. Только 35,5% мыслят всегда рационально, сохраняя холодный разум. Полученные результаты говорят о том, что в 2 раза больше людей, мыслящих исходя из психологического состояния.

Чтобы проверить теорию перспектив Д. Канемана и А. Тверски, основанную на восприятии риска экономическими субъектами, был задан вопрос: «Что вы выберете: серьезный риск и большую выгоду или минимальный риск и малую выгоду?». Часть респондентов (59,1%) поделились тем, что стабильный процент и минимальный риск лучше, чем большой риск и высокая доходность. Это подтверждает теорию перспектив, в соответствии с которой люди стараются избегать серьезного риска и не отходить от точки комфорта. Однако 40,9% опрошенных имеют противоположную точку зрения, что доказывает существование психологических ловушек (излишняя самоуверенность, вера в «подтвержденную» информацию), которые подстегивают человека к принятию рискованных решений.

Важной частью опроса является выявление действий экономических субъектов в условиях неопределенности и влияние окружающей среды на принятие ими финансовых решений. Большинству людей важно мнение окружения (53 чел. – 48,2%), 42 человека (38,2%) на семейном совете обсуждают жизненные вопросы, 22 человека (20%) консультируются с друзьями, лишь 24 человека (21,8%) основываются только на собственном мнении при принятии тех или иных решений (рисунок 2).

Прислушиваетесь ли вы к мнению окружающих/семьи/друзей при принятии решений?

110 ответов

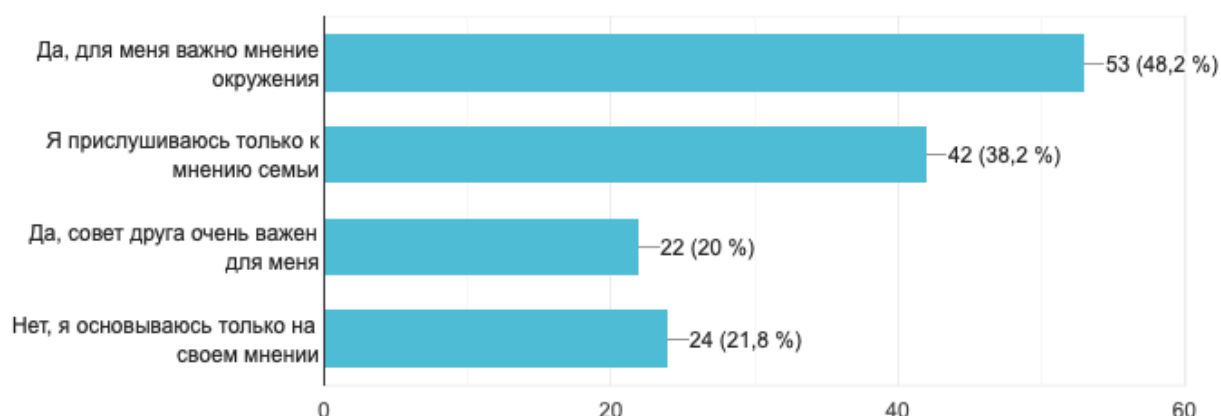


Рисунок 2. Влияние мнения окружающих на принятие решений экономическим субъектом
Источник: опрос на платформе в Google Формах (Опрос в Google)

В условиях быстро меняющейся внешней среды опрашиваемые делятся на 3 типа: те, кто не могут быстро найти выход из сложившейся ситуации, им нужно время для адаптации к реальности (34,5%); те, кто при помощи друзей, семьи и знакомых выходят из сложного положения (28,2%); те, кто анализируют ситуацию самостоятельно и быстро находят выход (37,3%). Исходя из мнения респондентов, можно увидеть, что 62,7% не могут самостоятельно разобраться с имеющимися проблемами, они обращаются к ближним за помощью и за советом, а значит мнение окружения оказывает сильное влияние на принятие решений человеком.

Последний обязательный вопрос касался выявления позиции респондентов относительно главной экономической мысли в традиционных финансах («Всегда ли человек действует рационально для получения максимальной выгоды?»). По результатам рисунка 3 можно сделать вывод о том, что 80% не считают данную экономическую мысль жизнеспособной в современном мире. Из них 42,7% опрошенных (47 чел.) указали, что человек часто основывается на эмоциях и чувствах, 37,3% (41 чел.) указывают правдивость теории ограниченной рациональности, которая гласит, что человек стремится к максимальной выгоде, но выбирает наиболее удобный ему вариант в данный момент времени. Только 20% опрошенных (22 чел.) подтвердили, что это основной экономический закон. Результаты исследований доказывают необходимость развития теории поведенческих финансов, так как основные положения традиционных финансов уже не являются действенными в современном мире и не учитывают психологические аспекты поведения человека.

Как вы считаете, является ли верной мысль: человек всегда действует рационально для получения максимальной выгоды?

110 ответов



Рисунок 3. Рациональность действий человека для получения максимальной выгоды
Источник: опрос на платформе в Google Формах (Опрос в Google)

Следующий блок вопросов касался людей, торгующих на фондовом рынке. Для того, чтобы понять, как действуют инвесторы и трейдеры на бирже, необходимо было узнать каким образом они принимают решения при торговле ценными бумагами. Многие экономические субъекты (34,8%) основываются на мнении и действиях опытных квалифицированных инвесторов, которые в общем доступе делятся своими решениями. 22,5% людей, проходящих опрос, действуют импульсивно: если сделка кажется им выгодной, они ее совершают. Это свидетельствует о ситуативном мышлении в конкретный период времени, что подтверждает иррациональность поведения экономических субъектов. Для 19,1% инвесторов важно мнение окружения (знакомых, друзей), которые торгуют на бирже. 23,6% анализируют перспективы и возможности компании самостоятельно. Ключевым выводом является мысль о том, что, принимая финансовое решение, человек ориентируется не только на собственные знания, личный опыт, настроение и интуицию, но и на информацию извне: отчеты более квалифицированных инвесторов, суждения окружающих, данные компаний.

Заключение

В заключение была оценена сила влияния ближнего окружения на инвестиционные решения. Если человек не имеет представления о компании, а знакомые предлагают ему вложиться в акции, 52,6% респондентов готовы купить их при условии роста; 47,4% не принимают советы в отношении торговли на рынке. Несмотря на небольшой перевес количества людей, готовых к покупке, можно сказать, что рекомендации и предложения окружающих воздействуют на стратегию инвестирования конкретного человека.

Проведенный опрос показывает, что поведенческие финансы – теория, основы которой применимы к современной реальности. Люди при принятии финансово-экономических решений часто основываются не на принципах рациональности, логичности и целесообразности, а на психологических аспектах: эмоциях, чувствах, настроении и переживаниях.

Концепция поведенческих финансов активно развивается в последние 20 лет. Ученые и исследователи со всего мира прилагают усилия к разработке эмпирических и дедуктивных теорий, применимых на практике. Это позволит приблизиться к пониманию сложной природы поведения экономических субъектов на рынке, помочь им более продуктивным образом принимать финансово-экономические решения (Синельников, 2021).

Проведенный анализ существующих теорий, финансовых моделей, российского и зарубежного опыта, а также собственное исследование в форме опроса позволили выявить сущность поведенческих финансов, определить конкретные объективные и субъективные факторы, оказывающие воздействие на людей в момент принятия решения. Поведенческие финансы сегодня позволяют отслеживать


ситуационные модели рыночных взаимоотношений экономических субъектов, основываясь на систематизации знаний социальных и психологических наук. Это способствует более эффективной деятельности человека на финансовом рынке, увеличению сделок между экономическими объектами и совершенствованию понимания роли психологических факторов в экономике.

Список литературы


1. Богатырёв С.Ю. Развитие концепции поведенческих финансов в российской финансовой науке // Финансы и кредит. 2015. № 46. С. 19-30.
2. Глушко В.И. Сущность теории поведенческих финансов // Экономика и бизнес: теория и практика, 2019. № 5-1. С. 144-146.
3. Журнал о бизнесе и экономике 21Biz.ru. Поведенческие финансы. 13.01.2020. <http://21biz.ru/povedencheskie-finansy/>
4. Иванова О.В. Прикладные аспекты и эффекты поведенческих финансов // Современная экономика: проблемы и решения. 2016. №6 (78). С. 48–55.
5. Опрос в Google Формах «Рациональность или иррациональность? Поведенческие финансы»
<https://docs.google.com/forms/d/1VKvHAuT9m0831D7oMPYdQDeLnAyCNT5eWBdhfjal4SA/edit#responses>
6. Российское государственное информационное агентство ТАСС. Премия по экономическим наукам памяти Альфреда Нобеля – 2017 дали за вклад в развитие поведенческой экономики. 09.10.2017. <https://tass.ru/sci/6821031>
7. Синельников М.В. Международная практика внедрения поведенческих финансов. <http://publishing-vak.ru/file/archive-economy-2016-8/24-sinelnikov.pdf>
8. Супис И.П. Современные теории поведения инвесторов и их влияние на российский рынок ценных бумаг. <https://core.ac.uk/download/pdf/287424333.pdf>
9. Теория перспектив Канемана. Принцип «Неприятия потери». <https://goal-life.com/page/kniga/idea/teoriya-perspektiv>
10. Russ Wiles. Emotions can mess up an investment plan. Beware of 6 irrational ways to make decisions // Arizona Republic. 20 sep. 2020. <https://www.usatoday.com/story/money/2020/09/20/these-6-irrational-moves-could-disrupt-your-investments/5844369002/>

Theory and practice of behavioral finance: rationality and irrationality in decision-making

Daria V. Zhatikova

3rd year student, Faculty of "Higher School of Management",
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia
drb-185@mail.ru
 0000-0000-0000-0000


Sergey A. Tronin

Candidate of Economics, Associate Professor Department of Financial and Investment Management
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia
SATronin@fa.ru
 0000-0000-0000-0000

Received 11.03.2022

Accepted 22.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/o5356-2938-7765-m

Abstract

The purpose of the article is to analyze the main provisions, postulates and possibilities of applying the theory of behavioral finance in modern conditions. Tasks of the work: research of the theory of prospects, rational and irrational models of human behavior; factors influencing financial decision-making; tracing the evolution of scientists' views on the essence of finance; compiling a survey in Google Forms for practical justification of the viability of the behavioral direction. The methodological basis of the article is the analysis of Russian and foreign literature, scientific articles and the presentation of ideas of outstanding authors in the field of behavioral finance. The data obtained in the course of the study allow us to speak about the limited rationality of a person when making decisions: the desire to obtain maximum benefits, but choosing the optimal option that is most convenient for him at a given time, taking into account external factors.

Keywords


behavioral finance, financial decision making, prospect theory, bounded rationality.

References


1. Bogatyrvov S.Ju. Razvitie koncepcii povedencheskih finansov v rossijskoj finansovoj nauke // Finansy i kredit. 2015. № 46. S. 19-30.
2. Glushko V.I. Sushhnost' teorii povedencheskih finansov // Jekonomika i biznes: teorija i praktika, 2019. № 5-1. S. 144-146.
3. Zhurnal o biznese i jekonomike 21Biz.ru. Povedencheskie finansy. 13.01.2020. <http://21biz.ru/povedencheskie-finansy/>
4. Ivanova O.V. Prikladnye aspekty i jeffekty povedencheskih finansov // Sovremennaja jekonomika: problemy i reshenija. 2016. №6 (78). S. 48–55.
5. Opros v Google Formah «Racional'nost' ili irracional'nost'? Povedencheskie finansy» <https://docs.google.com/forms/d/1VKvHAuT9m0831D7oMPYdQDeLnAyCNT5eWBdhfjal4SA/edit#responses>
6. Rossijskoe gosudarstvennoe informacionnoe agentstvo TASS. Premiju po jekonomicheskim naukam pamjati Al'freda Nobelja – 2017 dali za vklad v razvitie povedencheskoj jekonomiki. 09.10.2017. <https://tass.ru/sci/6821031>
7. Sinel'nikov M.V. Mezhdunarodnaja praktika vnedrenija povedencheskih finansov. <http://publishing-vak.ru/file/archive-economy-2016-8/24-sinelnikov.pdf>
8. Supis I.P. Sovremennye teorii povedenija investorov i ih vlijanie na rossijskij rynek cennyh bumag. <https://core.ac.uk/download/pdf/287424333.pdf>
9. Teorija perspektiv Kanemana. Princip «Neprijatija poteri». <https://goal-life.com/page/kniga/idea/teoriya-perspektiv>
10. Russ Wiles. Emotions can mess up an investment plan. Beware of 6 irrational ways to make decisions // Arizona Republic. 20 sep. 2020. <https://www.usatoday.com/story/money/2020/09/20/these-6-irrational-moves-could-disrupt-your-investments/5844369002/>

Использование технологий цифрового обучения в программных документах развития региона


Светлана Васильевна Комарова

заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, кандидат биологических наук, доцент
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
komsw@yandex.ru
 0000-0003-4047-4158

Наталья Викторовна Сергеева

доцент кафедры организации производства
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
Москва, Россия
sergeewanv78@mail.ru
 0000-0001-6757-1666


Екатерина Владимировна Чухачева

декан факультета педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
chukhaheva@mail.ru
 0000-0003-1563-3516

Поступила в редакцию 28.03.2022

Принята 14.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/z1719-8714-0069-c

Аннотация

Развитие «цифровой» инфраструктуры и цифрового предпринимательства – это вопрос гармонизации инициатив и программ развития трех уровней: инфраструктуры телекоммуникаций, управления данными, услуги и цифровые навыки, и компетенции. Фокус и ресурсы на тот или иной уровень определяются приоритетами развития «цифровой» экосистемы. Таким образом, цифровой регулятор – это инструмент гармонизации и развития «цифровой» экосистемы. Цифровое предпринимательство оперирует аналогичными с традиционным предпринимательством сущностями, такими как капитал, ресурсы, люди. Именно эти детерминанты и побудили нас к исследованию обучения соискателей экономического образования цифровому предпринимательству в инновационном университете в условиях новой виртуальной реальности. Ведь мы убеждены, что становление цифровой экономики в целом, возможно только за счет именно реализации глубокого обучения цифровому предпринимательству в инновационных университетах, что в свою очередь требует надлежащей качественной разработки как нормативно-правового, так и методического обеспечения по обучению оцифровки предпринимательской деятельности.

Ключевые слова

цифровое образование, диджитализация, цифровой регулятор, развитие региона.

Введение

Четвертая промышленная революция, приобретает всеобъемлющий характер определяет проникновение новейших технологий 4.0 и их влияние в целом на национальные экономики и

социальную сферу, а именно: умные города и дома, оцифрованное сельское хозяйство, цифровое предпринимательство, е-финансы, е-медицина, е-управления, умный институт цифрового образования. И без становления цифрового общества (Общества 5.0) невозможно внедрять глобальные идеи на национальных уровнях, поэтому, конечно, становится очевидным тот факт, что обучение цифровому предпринимательству, переобучения и готовности индивидуумов жить в цифровом обществе, развитие экосистем стран в целом и отраслевых и университетских экосистем, являются крайне актуальными и востребованными планами для реализации уже в ближайшее время (Абанкина, 2019).

Новое «общественное соглашение» между властью, бизнесом и университетами, которое учитывает европейские ценности - это «О цифровых навыках для будущего цифрового поколения», изменениях Бизнес-моделей и качественном сотрудничестве между университетами и компаниями и правительствами, заказчиками высококвалифицированной рабочей силы в сфере цифрового предпринимательства и интересных инновационных идей.

Образовательные цифровые технологии позволяют сделать процесс обучения цифрового предпринимательства мобильным, дифференцированным, индивидуальным, интересным и насыщенным (Аганбегян, 2020).

При этом, образовательные новейшие технологии не заменяют преподавателя, а дополняют его. Таким занятием присущи адаптивность, управляемость, интерактивность, сочетание индивидуальной и групповой работы, временная неограниченность обучения цифровому предпринимательству.

Материалы и методы исследования

Вопросам виртуализации образовательного пространства посвящено значительное количество как научной, научно-публицистической, так и популярной литературы (Баталова, 2017).

Относительно необходимости и возможности социально-философской концептуализации феномена виртуального ученые пишут: «Виртуалистика – это новое мировоззрение, соответствующее данному этапу развития цивилизации, причем не только Западной или Восточной, но и любой цивилизации на Земле».

Такая интерпретация виртуальности позволила автору упомянутых слов говорить о феномене ковиртуальности, определяющем одновременное пребывание людей в виртуальном пространстве, построенном по единым принципам. Ориентация на психологические аспекты трансформации социальных практик, к сожалению, не охватила вопрос о причинах формирования виртуального пространства (Васильев, 2018).

Образовательные цифровые технологии открывают перед преподавателем цифрового предпринимательства новые возможности, позволяющие вместе со студентами получать удовольствие от общения и познания в ходе обучения и овладения цифровыми компетенциями, умениями.

Образовательные технологии дают возможность преподавателю автоматизировать большую часть их работы, высвобождая человеческий ресурс на поиск, общение, индивидуальную работу со студентами, делают возможным получение мгновенной обратной связи, улучшают эффективность управления учебным и исследовательским процессами и самообразованием будущего специалиста с цифрового предпринимательства (Глазьев, 2020).

Результаты и обсуждение

По данным ведущих аналитических компаний, в Интернете насчитывается около 4 миллиардов активных пользователей и более миллиарда веб-сайтов. С одной стороны, это сближает людей и способствует открытому общению, знания становятся более доступными. С другой стороны, философы, социологи и политологи заметили негативное влияние инновационных гаджетов и технологий.

Учитывая эти тенденции, мы абсолютно согласны с идеей состояния антропологической катастрофы, в то время как содержание, скорость и текучесть событий не оставляют человеку места для сосуществования с другими (Духон, 2018). При таких условиях, «общение - это всего лишь средство сосуществования со временем, с условным, с частичным». Желание удовлетворить потребности эпохи, быть актуальным, актуальным превращает общество в сетевую систему, в которой ни один элемент не

находится в состоянии покоя; следовательно, социальная структура становится временной, виртуальной.

В то же время отсутствие правил препятствует глобальному распространению технологии, что немедленно приводит к сбою ресурса (Ершова, 2014). Существует достаточное количество примеров, подтверждающих эту зависимость. Действительно, сложные правила редактирования страниц Википедии привели к резкому снижению интереса к наполнению этого социально значимого ресурса. Следовательно, основатель открытой доступной энциклопедии Дж. Уэйлс был вынужден признать, что строгая политика в отношении содержания страниц дала обратный эффект. Википедия и Викимедиа становятся устаревшими источниками информации, в то время как они не обновляются теми темпами, которые наблюдались на предыдущих этапах их развития. История становления и функционирования информационных сетей неоднократно доказывала истинность утверждения о том, что пользователь обычно жертвует содержанием, но не формой. Этот тезис приводит нас к необходимости анализа архитектуры глобальных информационных сетей, которая не может быть сведена ни к формальной, ни к концептуальной составляющей сети как структуры (Жвачкин, 2019).

Каковы последствия компьютеризации? Как в производстве, так и в сфере услуг умственный труд превосходит физический. Информатизация охватила научную деятельность: знания распространяются быстрее благодаря компьютерным технологиям. Этот процесс преобладает как в фундаментальных исследованиях, так и в прикладных (Ильяшенко, 2016).

Способ научной коммуникации коренным образом изменился. Информационная сеть Интернет дает ученым возможность обсуждать научные вопросы онлайн, используя электронную почту; получать последние научные новости из научных центров по всему миру, что позволяет быстрее делиться научными открытиями. Компьютеризация науки реализовала такие виды научных публикаций, как электронные научные журналы, сборники научных статей, монографии нескольких и одного автора и т.д.

Следует отметить, что основатели кибернетики и математической теории коммуникации сыграли большую роль в формировании общества знаний, чем культурологи, футурологи и философы (Каверина, 2017). Они разработали основы машинного интеллекта, которые легли в основу электронных компьютеров и других устройств для приема, обработки, передачи и хранения больших объемов информации. Все это направлено на цифровизацию образовательной среды.

В 50-х годах прошлого века Норберт Винер писал, что машины способны самосовершенствоваться/учиться, и это влияет на многие сферы общественной жизни, включая образование. Алан Тьюринг и Андрей Колмогоров исследовали математические аспекты проектирования цифрового компьютера с неограниченным объемом памяти. Он должен был не только выполнять множество функций, но и заниматься музыкой, живописью, поэзией вместо человека.

Выдающихся кибернетиков интересовали когнитивные способности новых компьютеров, а также моральный аспект практического применения (Казарин, 2019).

Герберт Маршалл Маклюэн подтвердил значительное влияние электронных технологий на социальный прогресс.

Он писал, что «технология формирует и изменяет модели социальной взаимозависимости и каждый аспект нашей жизни». Ученый утверждал, что электронные технологии развили коммуникацию и положили конец психической, социальной, экономической и политической изоляции. Люди могут участвовать в политике даже дома. Эти факты подтверждают, что цифровизация будет массовым явлением в течение нескольких лет (Кларк, 2011).

Обобщая определения, введенные в научной литературе, мы будем использовать термин «информационная архитектура глобального социального пространства» для обозначения логико-семантической системы создания и размещения контента.

В то же время слово «размещение» следует понимать не как публикацию контента в сети, а как комплекс мер с учетом программных, аппаратных и человеческих факторов. Другими словами, информационная архитектура – это структура, на которой функционирует глобальная информационная среда (Консалтинговый, 2020).

Без информационной структуры, ее логического построения информационная среда превращается в набор текстов, ссылок, цитат, комментариев и т.д. В таком виде она теряет свой эвристический, ценностный, экономический, политический и социокультурный потенциал в целом.

Необходимость создания информационной образовательной системы обусловлена объективными причинами. Скорость протекания глобальных социальных процессов и консолидация космических взаимодействий требуют открытого доступа к информационным каналам с инструментами немедленного (контекстного) поиска, обработки, трансляции, синхронизации и архивирования. Уже несколько лет ведущие научные, образовательные, государственные учреждения, бизнес-корпорации создают и совершенствуют системы, расширяющие потенциал инновационно-коммуникационных сетей. Со временем они создали информационную среду, интегрирующуюся сегодня в глобальные информационные сети (Лапыко, 2020).

Согласно этому сценарию, глобальные образовательные сети будут развиваться в течение ближайших нескольких лет. Объединение сегодня отдельных информационных сред и создание на их основе новой информационной архитектуры представляют собой естественную тенденцию развития глобальных информационных сетей. Существующие информационные сети уже следуют этой схеме. Игнорирование интегративных процессов в дальнейшем найдет свое отражение как на уровне индивидуального, так и общественного сознания.

В 1970-х годах разработчик теории культурного империализма Х. Шиллер писал: «Технические инновации, являющиеся результатом значительных затрат, вряд ли могут быть признаны случайными открытиями или автономными явлениями».

Таким образом, тривиальное, поверхностное понимание механизма технического прогресса как качественного движителя провоцирует появление чувства личной беспомощности и социальной растерянности (Левина, 2018).

Чтобы проиллюстрировать процесс приобретения инновационными технологиями социальных черт, мы представим историю создания базы данных научных журналов Scopus. Частное издательство Elsevier сосредоточилось на создании информационной структуры, позволяющей ученым со всего мира получить быстрый и надежный инструмент, обеспечивающий доступ к инновационным научным разработкам и результатам. За несколько лет коммерческий проект превратился в глобальную информационную сеть; новая сеть приобрела характеристики, которые изначально не были присущи проекту. Действительно, включение научного журнала в эту базу считается доказательством качества его материалов, тогда как наличие публикаций в журналах, цитируемых в международных базах Scopus, является обязательным условием признания статуса исследователя как продуктивного ученого. Информационная структура, введенная разработчиками, оказалась достаточно успешной, чтобы объединить отдельные, разрозненные, разрозненные в сетях научные публикации, сборники, материалы конференций по всем актуальным направлениям научной деятельности (Ленчук, 2020).

В ходе получения экономического образования с цифрового предпринимательства следует проводить бизнес-тренинги и вебинары на следующие темы: «Инновационные методики обучения цифровому предпринимательству в высшей школе в условиях новой виртуальной реальности», «Образовательно-научные приоритеты обучения цифровому предпринимательству в современном информационном обществе», «Новации цифрового образовательного пространства постиндустриальных стран в современных реалиях информационного пространства», «Цифровизация института высшего образования России и мира в условиях инноватизации и глокализации».

Вместе с тем в ходе образовательного процесса следует использовать методические рекомендации по обучению цифрового предпринимательства, цель которых способствовать повышению уровня сформированности цифровой компетентности в части ведения предпринимательства научно-педагогических, научных и педагогических работников учреждений образований и их способности эффективно использовать цифровые техники, методики, бизнес-технологии в практико-ориентированном экономическом образовательном процессе (Макарец, 2016).

Задачи методических рекомендаций по обучению цифровому предпринимательству:

- создание новейших образовательных цифровых продуктов, бизнес-практик, информационных ресурсов по ведению цифрового предпринимательства;
- дальнейшее развитие цифровой грамотности по ведению предпринимательства профессорско-преподавательского состава учебных заведений;
- разработка нового качества цифровых обучающих ресурсов цифрового предпринимательства с учетом особенностей стилей восприятия материала и уровня экономического развития, трансформации, модернизации и адаптации предпринимательства в условиях усиления инновационной глокализации;
- применение цифровых Инструментов для эффективной коммуникации и сотрудничества в ходе обучения цифровому предпринимательству в условиях виртуальной реальности;
- распространение применения цифровых технологий в цифровом предпринимательстве в образовательном процессе;
- развитие у соискателей образования компетентной способности и чувство необходимости постоянного саморазвития и самосовершенствования цифровых навыков ведения предпринимательской деятельности, применение инновационных педагогических, цифровых технологий и онлайн сервисов в ходе обучения цифровому предпринимательству.

Экономист, что в ходе получения высшего приобретает компетенций цифровой предпринимательства становится в будущем специалистом по экономическому планированию цифрового предпринимательского бизнес-пространства, который изучает и решает проблемы эффективного функционирования и социально-экономического развития предпринимательства в условиях новой виртуальной реальности (Молчанов, 2020).

На практике работа экономиста по цифровому предпринимательству направлена на осуществление, изучение и решение огромного спектра разнопрофильных исследований в части новой формы ведения бизнеса и более комфортного, качественного и приятного проживания в смарт-пространствах, за счет применения новейших навыков, цифровых компетенций, своей креативности, коммуникабельности и мобильности.

Business-экономист цифрового предприятия – довольно популярная профессия сегодня.

Business-экономист по цифровому предпринимательству XXI века это специалист с широким спектром цифровых компетенций, а именно:

- понимание сущности рынка инноваций и стратегическое управление в условиях виртуальной реальности на рынке;
- умение ставить бизнес-цели и их достигать;
- способность к разработке организационных структур, систем стратегического, текущего и оперативного контроля на предприятиях, которые оцифровали свою работу;
- заинтересованность в улучшении состояния экономики в целом;
- владение профессиональными знаниями, умениями и навыками разработки социально-экономических проектов для субъектов хозяйствования различных уровней агрегации;
- умение организовывать свое время, формировать рациональный способ «цифровой» жизни;
- наработывая базу потенциальных клиентов и формировать цифровые данные по ним;
- решать вопросы как микроуровня, так и макроуровня;
- находить общий язык с людьми разных слоев и классов;
- управлять всеми видами онлайн-продаж (оптом и розничной торговлей);
- составлять бизнес-планы для различных отраслей экономики;
- научить логически, верно, аргументированно и понятно строить устную и письменную экономическую речь;
- владеть техниками цифровой финансово-экономического планирования и прогнозирования;

- осуществлять инвестиционные проекты по различным условиям инвестирования и финансирования;
- критически мыслить;
- находить нестандартные пути решения проблем цифрового предпринимательства;
- активно участвовать во внедрении инноваций на цифровом предприятии;
- осуществлять деловую коммуникацию: публичные выступления, переговоры, собеседования, деловую и электронную коммуникации;
- владеть количественными методами анализа и моделирования.

Результаты обучения цифровому предпринимательству заключаются в том, что по его итогам научно-педагогические работники будут обладать цифровой грамотностью преподавания курса обучения цифровому предпринимательству, для них будут присущи профессиональные компетенции экономического содержания высшего уровня и нового качества, соответствующие европейским стандартам (Психолого-педагогическое, 2021).

Основные результаты обучения цифровому предпринимательству, которые определяют и формируют новую структуру и качество компетенций как преподавателя с курса цифрового предпринимательства, так и соискателя экономического образования в части оцифровки инновационной предпринимательской деятельности.

Использование в ходе обучения соискателей образования методических рекомендаций относительно особенностей содержания преподавания цифрового предпринимательства позволяет преподавателю овладеть новыми методами, техниками, технологиями цифрового обучения в условиях новой виртуальной реальности; вступить цифровых компетентностей ведения предпринимательской деятельности в направлении становления Индустрии 4.0 и Индустрии X.0 на высшем, а именно высокоспециализированном бизнес-уровне, с целью того, чтобы готовить специалистов, которые имеют нужного качества, запрашиваемый бизнесом XXI века, уровень цифровых навыков и способностей, которые эффективно и безопасно используют цифровые технологии для решения профессиональных экономических бизнес-задач (Сергеева, 2019).

Из этих причин и является актуальным применение новейших методов институтом образования, для повышения уровня компетентности по ведению цифрового предпринимательства именно преподавателей экономических наук, ее соответствие утвержденным европейским стандартам, на что и направлены данные Методические рекомендации по обучению цифровому предпринимательству.

Заключение

В итоге стоит отметить, что применение «цифровых» технологий в ходе обучения (получения образования) цифровому предпринимательству является сейчас одним из наиболее важных и устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса. Они позволяют интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость и качество восприятия, понимания и усвоения знаний с цифрового предпринимательства.

Учитывая неотвратимость дальнейшей «цифровизации» как глобального, так национальных явлений, реформирования среднего образования должно происходить в соответствии с учетом потребностей развития виртуально-реального инновационно-цифрового пространства, Общества 5.0, цифрового предпринимательства, научных возможностей, новых потребностей и вызовов, стоящих перед странами Европы в результате COVID-19. Использование «цифровых» технологий в образовании должно носить кроссплатформенный (сквозной) характер. То есть, речь идет об использовании новейших технологий не только на уроке информатики в отдельном классе информатики, но и при изучении других предметов, взаимодействии учеников друг с другом и с учителями, с реальными экспертами, осуществлении исследований, индивидуальном обучении цифрового предпринимательства и тому подобное (Тонких, 2019).

Мы глубоко убеждены, что есть насущная потребность в лучшей осведомленности людей о цифровые ценности содержания и методики обучения цифровому предпринимательству в мире и Европе.

Именно вышеперечисленные факторы и определили содержание нашей публикации. Несмотря на масштабность научных достижений, которые уже имеются, все же важно, в будущем, отработать образовательную стратегию в части обучения цифровому предпринимательству, что позволило бы в будущем иметь на рынке труда компетентных специалистов в соответствии с различными отраслями экономики России и потребностями рынка цифровых услуг и продуктов.

Список литературы

1. Абанкина И.В. Финансирование образования: тренд на персонализацию // Журнал Новой экономической ассоциации. 2019. Т. 41. № 1. С. 216-225. DOI: 10.31737/2221-2264-201941-1-11.
2. Аганбегян А.Г. Предложения по социально-экономическому развитию в современной кризисной обстановке // Экономическое возрождение России. 2020. № 2(64). С. 33-44. DOI: 10.37930/1990-9780-2020-2-64-33-44.
3. Баталова О. С. Специфика маркетинговых коммуникаций на рынке образовательных услуг // Молодой ученый. - 2017. - С. 110 - 114.
4. Васильев А.В. Академгородок 2.0 – ускоренный переход к экономике знаний // Аналитический вестник Совета Федерации. 2019. № 27(741). С. 21-25.
5. Волошина Т.А. Обучение предпринимательству в Дании: системообразующие доминанты // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 123-129.
6. Глазьев С.Ю. Ноономика как стержень формирования нового технологического и мирохозяйственного укладов // Экономическое возрождение России. 2020. № 2(64). С. 15-32. DOI: 10.37930/1990-9780-2020-2-64-15-32.
7. Духон А.Б., Зиньковским К.В., Образцовой О.И., Чепуренко А.Ю. Влияние программ предпринимательского образования на развитие малого бизнеса в России: опыт эмпирического анализа в региональном контексте // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 139-172. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-139-172.
8. Ершова И.Г. Государственное регулирование рынка образовательных услуг в экономике знаний // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2014. № 3. С. 86-96.
9. Жвачкин С.А. В сердце Сибири, в сердце каждого // Аналитический вестник Совета Федерации. 2019. № 21(735). С. 3-5.
10. Ильяшенко С.Н. Применение методов и инструментов маркетинга в управлении знаниями // Маркетинг и менеджмент инноваций. 2016. № 2. С. 13-23.
11. Каверина Е. А. Организация рекламной деятельности вуза: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2017. С. 118.
12. Казарин С.В. Цифровая трансформация // Аналитический вестник Совета Федерации. 2019. № 8(722). С. 24-27.
13. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Высшая школа экономики, 2011.
14. Консалтинговый центр MEDELLE S.A. WEBOMETRICS: рейтинг лучших высших учебных заведений мира. <https://www.education-medelle.com/articles/webometrics--rejting-luchschikh-visschikh-uchebnikh-zavedenij-mira.html>
15. Лапыко Т.П., Комарова С.В. Применение технологии сетевого взаимодействия в решении задач воспитания и социокультурного развития студентов // Педагогический журнал. 2020. Т.10 № 2-1. С. 236-245. DOI: 10.34670/AR.2020.36.14.029.
16. Левина С. А. Продвижение учебного заведения на рынке образовательных услуг с помощью технологий интегрированных маркетинговых коммуникаций // Управленческое консультирование. - 2018. - №6. С. 173-181.
17. Ленчук Е.Б. Готова ли Россия к технологическому рывку? // Экономическое возрождение России. 2020. № 1(63). С. 43-49.

18. Макарец А.Б. Методика оценки качества маркетинговых коммуникаций вузовских веб-сайтов // Открытое образование. 2016. №4. С. 46-57.
19. Молчанов И.Н. Новые форматы российской системы высшего образования: возможные пути развития // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 80. С. 239-255. Б01: 10.24411/2070-1381-2019-10072.
20. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки специалистов социальной сферы: коллективная монография / С.В. Комарова, М.Ю. Бурыкина, Р.К. Карнеев, О.А. Карнеева, Л.Г. Курачева, Т.П. Лапыко, Е.В. Чухачева / Под общ. ред. С.В. Комаровой. Брянск: РИСО БГУ. 2021. 168 с. ISBN 978-5-9734-0390-4.
21. Сергеева Н.В. Применение цифровых технологий в животноводстве // В сборнике: Развитие цифровой экономики: теоретическая и практическая значимость для АПК. Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. В.И. Шариковой. 2019. С. 289-291.
22. Тонких А.П., Прядехо А.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущего учителя начальных классов // Современное педагогическое образование 2019. № 3. С. 221-224.

The use of digital learning technologies in the program documents of the region's development


Svetlana V. Komarova

Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

komsw@yandex.ru

 0000-0003-4047-4158


Natalia V. Sergeeva

Associate Professor of the Department of Production Organization

Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Moscow, Russia

sergeewanv78@mail.ru

 0000-0001-6757-1666


Ekaterina V. Sukhacheva

Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia


chukhaeva@mail.ru

 0000-0003-1563-3516

Received 28.03.2022

Accepted 14.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/z1719-8714-0069-c

Abstract

The development of digital infrastructure and digital entrepreneurship is a matter of harmonizing initiatives and programs for the development of three levels: telecommunications infrastructure, data

management, services and digital skills, and competencies. The focus and resources at one level or another are determined by the priorities of the development of the “digital” ecosystem. Thus, the digital regulator is a tool for the harmonization and development of the “digital” ecosystem. Digital entrepreneurship operates with entities similar to traditional entrepreneurship, such as capital, resources, and people. It was these determinants that prompted us to study the training of applicants for economic education in digital entrepreneurship at an innovative university in the conditions of a new virtual reality. After all, we are convinced that the formation of the digital economy as a whole is possible only through the implementation of deep training in digital entrepreneurship at innovative universities, which in turn requires proper qualitative development of both regulatory and methodological support for teaching digitization of entrepreneurship.

Keywords

digital education, digitalization, digital regulator, regional development.

References

1. Abankina I.V. Finansirovanie obrazovanija: trend na personalizaciju // Zhurnal Novoj jekonomicheskoy asociacii. 2019. T. 41. № 1. S. 216-225. DOI: 10.31737/2221-2264-201941-1-11.
2. Aganbegjan A.G. Predlozhenija po social'no-jekonomicheskomu razvitiju v sovremennoj krizisnoj obstanovke // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2020. № 2(64). S. 33-44. DOI: 10.37930/1990-9780-2020-2-64-33-44.
3. Batalova O. S. Specifika marketingovyh kommunikacij na rynke obrazovatel'nyh uslug // Molodoj uchenyj. - 2017. - S. 110 - 114.
4. Vasil'ev A.V. Akademgorodok 2.0 – uskorennyj perehod k jekonomike znanij // Analiticheskij vestnik Soveta Federacii. 2019. № 27(741). S. 21-25.
5. Voloshina T.A. Obuchenie predprinimatel'stvu v Danii: sistemoobrazujushhie dominanty // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 2. S. 123-129.
6. Glaz'ev S.Ju. Noonomika kak sterzhen' formirovanija novogo tehnologicheskogo i mirohozjajstvennogo ukladov // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2020. № 2(64). S. 15-32. B01: 10.37930/1990-9780-2020-2-64-15-32.
7. Duhon A.B., Zin'kovskim K.V., Obracovoj O.I., Chepurenko A.Ju. Vlijanie programm predprinimatel'skogo obrazovanija na razvitie malogo biznesa v Rossii: opyt jempiricheskogo analiza v regional'nom kontekste // Voprosy obrazovanija. 2018. № 2. S. 139-172. B01: 10.17323/1814-9545-2018-2-139-172.
8. Ershova I.G. Gosudarstvennoe regulirovanie rynka ob obrazovatel'nyh uslugah v jekonomike znanij // Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika. Sociologija. Menedzhment. 2014. № 3. S. 86-96.
9. Zhvachkin S.A. V serdce Sibiri, v serdce kazhdogo // Analiticheskij vestnik Soveta Federacii. 2019. № 21(735). S. 3-5.
10. Il'jashenko S.N. Primenenie metodov i instrumentov marketinga v upravlenii znanijami // Marketing i menedzhment innovacij. 2016. № 2. S. 13-23.
11. Kaverina E. A. Organizacija reklamnoj dejatel'nosti vuza: uchebnoe posobie. SPb.: OOO «Knizhnyj Dom», 2017. S. 118.
12. Kazarin S.V. Cifrovaja transformacija // Analiticheskij vestnik Soveta Federacii. 2019. № 8(722). S. 24-27.
13. Klark B.R. Sozdanie predprinimatel'skih universitetov: organizacionnye napravlenija transformacii. M.: Vysshaja shkola jekonomiki, 2011.
14. Konsaltingovyj centr MEDELLE S.A. WEBOMETRICS: rejting luchshih vysshih uchebnyh zavedenij mira. <https://www.education-medelle.com/articles/webometrics--rejting-luchschikh-visschikh-uchebnikh-zavedenij-mira.html>

15. Lapyko T.P., Komarova S.V. Primenenie tehnologii setevogo vzaimodejstvija v reshenii zadach vospitaniya i sociokul'turnogo razvitija studentov // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. T.10 № 2-1. S. 236-245. DOI: 10.34670/AR.2020.36.14.029.
16. Levina S. A. Prodvizhenie uchebnogo zavedeniya na rynke obrazovatel'nyh uslug s pomoshh'ju tehnologij integrirovannyh marketingovyh kommunikacij // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. - 2018. - N°6. S. 173-181.
17. Lenchuk E.B. Gotova li Rossiya k tehnologicheskomu ryvku? // Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2020. № 1(63). S. 43-49.
18. Makarec A.B. Metodika ocenki kachestva marketingovyh kommunikacij vuzovskih veb-sajtov // Otkrytoe obrazovanie. 2016. N°4. S. 46-57.
19. Molchanov I.N. Novye formaty rossijskoj sistemy vysshego obrazovanija: vozmozhnye puti razvitija // Gosudarstvennoe upravlenie. Jelektronnyj vestnik. 2020. № 80. S. 239-255. B01: 10.24411/2070-1381-2019-10072.
20. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki specialistov social'noj sfery: kollektivnaja monografija / S.V. Komarova, M.Ju. Burykina, R.K. Karneev, O.A. Karneeva, L.G. Kuracheva, T.P. Lapyko, E.V. Chuhacheva / Pod obshh. red. S.V. Komarovoj. Brjansk: RISO BGU. 2021. 168 s. ISBN 978-5-9734-0390-4.
21. Sergeeva N.V. Primenenie cifrovych tehnologij v zhivotnovodstve // V sbornike: Razvitie cifrovoj jekonomiki: teoreticheskaja i prakticheskaja znachimost' dlja APK. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod red. V.I. Sharikovoj. 2019. S. 289-291.
22. Tonkih A.P., Prjadeho A.A. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v processe podgotovki budushhego uchitelja nachal'nyh klassov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie 2019. № 3. S. 221-224.

К вопросу о воспитании культуры здоровья младших школьников во внеурочной деятельности


Елена Владимировна Иванова

кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия


mikielid@pspu.ru

 0000-0002-4504-9612

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята 05.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/u7927-2712-7117-h

Аннотация

Приоритетным направлением современной государственной политики в сложившихся социально-экономических условиях развития российского общества является воспитание культуры здоровья школьников с целью укрепления и сохранения здоровья, а также воспитания здорового подрастающего поколения. В соответствии с нормативно-правовыми документами: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон, 2012), Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (Приказ Министерства просвещения, 2021) и другими нормативно-правовыми актами, сбережение и укрепление здоровья обучающихся, формирование у них понимания ценности здоровья, здорового образа жизни становится одной из первостепенных задач и системы образования в целом. Младший школьный возраст по праву считается наиболее сенситивным периодом в аспекте воспитания культуры здоровья, мотивов и потребностей здорового образа жизни, поскольку именно в этом возрасте происходит усвоение информации, связанной с ЗОЖ, определяются жизненные принципы, вырабатывается индивидуальный стиль поведения, формируется способность к самопознанию и самосознанию, то есть имеется основа для проявления сознательной индивидуальной активности в области здорового образа жизни. Формирование у обучающихся культуры здоровья, воспитание потребности вести здоровый образ жизни — сложный многоэтапный процесс, все возможности для организации которого есть как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Именно последняя располагает большим потенциалом форм, средств и методов для успешного осуществления этого процесса. В статье рассматривается проблема воспитания культуры здоровья младших школьников во внеурочной деятельности на примере программы курса «Азбука здоровьесбережения».

Ключевые слова

культура здоровья, воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, младший школьник, внеурочная деятельность.

Введение

Проблема сохранения и укрепления здоровья обучающихся приобретает особую актуальность в современном образовании. Данному вопросу посвящено немало работ отечественных ученых (Н.П. Абаскаловой, Н.И. Аверьяновой, М.М. Безруких, И.И. Брехмана, Г.К. Зайцева, В.И. Ковалько, В.В. Колбанова, В.Р. Кучмы, А.М. Митяевой, Т.Ф. Ореховой, В.И. Осика, Н.К. Смирнова, Г.М. Соловьева, Л.Г. Татарниковой, Н.В. Третьяковой, З.И. Тюмасевой и др.), которые подтверждают, что состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную тревогу специалистов. По данным исследований Министерства здравоохранения России лишь 14% детей практически здоровы, 50% имеют

функциональные отклонения, 35-40% - хронические заболевания. За период обучения у школьников в 5 раз возрастает частота нарушений органов зрения, в 3 раза – патология пищеварения и мочеполовой системы, в 5 раз – нарушение осанки, в 4 раза – нервно-психических расстройств (<https://minzdrav.gov.ru>). Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье современных учеников ухудшается по сравнению с таковым у сверстников, живших всего двадцать-тридцать лет тому назад. При этом наиболее значительный рост всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком среднего общего образования.

Здоровье обучающихся напрямую зависит от организации образовательного процесса. Большинство образовательных учреждений предъявляют высокие требования к обучающимся, увеличивая нагрузку на их учебную деятельность, что, как следствие, приводит к физическим и эмоциональным перегрузкам, вызывает нарушение механизмов саморегуляции физиологических функций организма и провоцирует развитие хронических болезней. На протяжении последних лет растет численность детей с хронической патологией и функциональными отклонениями, высокой остается острая заболеваемость. В структуре заболеваний прослеживается тенденция значительного роста болезней нервной, сердечно-сосудистой систем, органов пищеварения. Это подтверждается данными НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков (<https://niigd.nczd.ru>), в которых подчеркнута, что наиболее распространенными нарушениями у обучающихся являются функциональные нарушения сердечно-сосудистой (гипер-, гипотензия), костно-мышечной (нарушение осанки, врожденная деформация грудной клетки, слабость мышц брюшного пресса), пищеварительной системы (гастрит и язвенная болезнь), нервной системы и психической сферы (головные боли, невротические реакции), функциональные расстройства зрения (спазм аккомодации, миопия). Таким образом, существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер.

Стремительное ухудшение состояния здоровья детей школьного возраста в России стало общепризнанным фактом. Согласимся с тем, что ни медицина, ни образование не успевают адекватно реагировать на эти изменения. В связи с этим особую актуальность приобретают любые профилактические усилия, которые будут способствовать улучшению здоровья детей.

Материалы и методы исследования

Младший школьный возраст является одним из важнейших этапов становления здоровья, его физического и психического статуса. Именно в этот период закладываются основы здорового образа жизни, поэтому важно, чтобы обучающиеся получали элементарные сведения о способах сохранения и укрепления здоровья. Младшие школьники должны усвоить, что здоровье – одна из главных ценностей жизни, приобрести здоровые привычки, которые в дальнейшем оформятся в осознанные поведенческие модели, обеспечивающие здоровый образ жизни. Действительно, понимание необходимости заботиться о своем здоровье и стремление к здоровому образу жизни (ЗОЖ) как важнейшему элементу общей культуры человека важно воспитывать на самых первых этапах обучения, прежде всего потому, что потери здоровья в начальной школе практически невозможны, их чрезвычайно трудно компенсировать в дальнейшем. Непосредственное участие младших школьников в процессе сохранения и укрепления здоровья напрямую влияет на их представление о здоровье и здоровом образе жизни в целом. Заложенные у младших школьников знания о здоровье закрепляются на уровне подсознания на всю жизнь; умения и навыки ЗОЖ, приобретенные в раннем возрасте, превращаются в привычку и становятся основой его жизнедеятельности (Боровская, 2013).

В связи с этим в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки, 2009) четко прописаны требования к укреплению здоровья младших школьников (духовного и физического), а основным направлением деятельности образовательного учреждения, ориентированного на развитие личности обучающихся, считается его сохранение и укрепление (Галынская, Казин, Богданова, 2015). Кроме того, ФГОС НОО содержит программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, которая должна обеспечивать:

- пробуждение в детях стремления заботиться о собственном здоровье (развитие заинтересованного отношения к своему здоровью);
- формирование установки на использование здорового питания;
- использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;
- применение рекомендуемого врачами режима дня;
- формирование знания негативных факторов риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания);
- становление навыков противостояния вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ;
- формирование потребности ребенка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены (Приказ министерства образования и науки, 2009).

Продолжает здоровьесберегающую составляющую действующего стандарта и обновленный ФГОС НОО (Приказ министерства просвещения, 2021), который в качестве одной из содержательных линий воспитательного процесса в образовательной организации называет «физическое воспитание и формирование здорового образа жизни». В стандарте НОО она конкретизируется следующим образом: «соблюдение правил здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной); бережное отношение к физическому и психическому здоровью» (Басюк, 2021).

Вместе с тем, здоровый образ жизни является стержнем формирования культуры здоровья школьников для укрепления и сохранения здоровья, воспитания здорового подрастающего поколения, что весьма актуально в современных условиях развития российского общества (Меньшов, 2021).

Следует отметить, что понятие «культура здоровья» неоднократно становилось предметом внимания отечественных ученых. Так, В.А. Скумин считает, что культура здоровья – это фундаментальная наука о человеке и его здоровье, неотъемлемая составляющая культуры духовно-моральной, культуры труда и отдыха, культуры личности и культуры взаимоотношений; интегральная отрасль знания, которая разрабатывает и решает теоретические, практические задачи гармоничного развития духовных, психических, физических сил человека (Скумин, 1995).

С.Н. Горбушина рассматривает культуру здоровья как исторически сложившуюся программу здоровьесбережения и передачи знаний и здоровья, воспитания здорового поколения (Горбушина, 2005).

Л.В. Жабина под культурой здоровья понимает сохранение и укрепление собственного здоровья через знания в области здоровьесбережения, реализацию принципов здорового образа жизни, а также заботу о здоровье окружающих людей (Жабина, 2017).

Е.А. Пузановой культура здоровья определяется как личностное качество, обеспечивающее формирование, сохранение и укрепление здоровья благодаря знаниям и творческому осмыслению принципов здорового образа жизни, раскрытию своих потенциальных способностей и возможностей (Пузанова, 2013).

Мы придерживаемся мнения Н.С. Гаркуши, которая считает культуру здоровья составной частью базовой культуры личности, отражающей осознанное ценностное отношение человека к собственному здоровью, основанной на ведении здорового образа жизни, выраженной в полноценном физическом, психическом, духовно-нравственном и социальном развитии» (Гаркуша, 2007).

К.К. Платоновым выделены следующие компоненты культуры здоровья:

- мотивационно-личностный (совокупность норм и ценностей, определяющих значение культуры здоровья в социуме, мотивация к ведению здорового образа жизни и профилактика заболеваний);

- когнитивный (система педагогических знаний о правильном и гармоничном психофизическом развитии);
- деятельностный (достижение определенного уровня здоровья посредством правильного ведения здорового образа жизни) (Дюков, 2009).

Критериями сформированности основ культуры здоровья являются: наличие имеющихся знаний по тематике ЗОЖ; самостоятельность поиска новой информации по тематике ЗОЖ; участие в познавательных творческих мероприятиях; реализация умений и навыков в практической деятельности; самоанализ в вопросах ЗОЖ; владение знаниями ЗОЖ и желание вести здоровый образ жизни; опыт ведения ЗОЖ; представление о своих возможностях, уровень личностного развития; отношение к высказываниям собеседника; умение слушать собеседника; обмен информацией, восприятие ее и взаимодействие; эмоциональное состояние; умение оценивать свои поступки; ценностные отношения; самооценка; тревожность ребенка; переживание социального стресса; психический фон; страх самовыражения; страх проверки знаний; страх несоответствия ожиданиям окружающих; физиологическая сопротивляемость стрессу; страх в отношении с педагогами; положительные эмоции: удовольствие, радость, восторг, жажда свершений и познаний; склонность к творческому развитию, творческому самосовершенствованию, ориентация на художественное, техническое, социальное, экологическое и иное творчество (Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей, 2005).

При определении основ развития культуры здоровья отмечают три уровня:

- низкий (знания, навыки, умения в области ЗОЖ не носят инструментальный характер, не соотносятся образным творческим выражением и замыслом при выполнении творческих проектов и заданий. Обучающийся оперирует имеющимися знаниями только после подсказки соучастника по творчеству или преподавателя);
- средний (умело пользуется навыками, умениями, знаниями по тематике ЗОЖ, но в пределах имеющегося опыта с использованием стандартных способов творческой деятельности);
- высокий (ребенок умело пользуется имеющимися умениями, знаниями, способами по тематике ЗОЖ, пополняет их, трансформирует, умело комбинирует и создает собственные способы действий; с удовольствием демонстрирует свои умения и творческие достижения окружающим).

Цель исследования состояла в разработке и опытной проверке программы курса внеурочной деятельности, направленной на воспитание культуры здоровья младших школьников. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент; анализ диагностических работ; методы статистической обработки результатов.

Результаты и обсуждение

Одним из благоприятных условий формирования основ здорового образа жизни у младших школьников является внеурочная деятельность. В каждом классе есть возможность осуществления программы воспитания и социализации обучающихся, поэтому необходимо правильно использовать данную возможность и внимательно подойти к разработке программ курсов внеурочной деятельности.

Для углубления у младших школьников знаний о ЗОЖ и обучения их применению в повседневной жизни, а также воспитания культуры здоровья была разработана программа краткосрочного курса «Азбука здоровьесбережения». Созданию программы предшествовал анализ учебников по предмету «Окружающий мир» для 3-го класса: «Школа России» А.А. Плешаков, «Перспектива» А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая, «Начальная школа XXI века» Н.Ф. Виноградова, «Гармония» О.Т. Поглазова, Н.И. Ворожейкина, В.Д. Шилин, «Программа развивающего обучения Л.В. Занкова» Н.Я. Дмитриева, А.Н. Казаков, «РИТМ» Е.В. Саплина, В.И. Сивоглазов, А.И. Саплин. Это позволило выявить разделы, посвященные здоровью человека, которые содержатся в трех из шести комплектах учебников: «Школа России» А.А. Плешаков, «Перспектива» А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая, «Гармония» О.Т. Поглазова, Н.И. Ворожейкина, В.Д. Шилин и определить общие темы: гигиена, опорно-двигательный аппарат,

организм человека, питание. Вместе с тем, анализ содержания учебников показал, что основное внимание уделено изучению вопросов общего характера (строению организма, функциям органов и систем, гигиеническим правилам и т.д.). Конкретные же вопросы сохранения здоровья отдельных органов и организма человека в целом при его взаимодействии с окружающей средой, организацией жизненного пространства, влияющем на здоровье, не рассматриваются.

Разработанная программа относится к спортивно-оздоровительному направлению внеурочной деятельности и реализуется в объеме 1-го часа в неделю. Общее количество часов – 8.

Содержание программы представлено разделами: «Основы здорового образа жизни», «Питание и гигиена», «Умей предупреждать болезни», «Первая медицинская помощь» и направлено на актуализацию знаний учащихся об основах ЗОЖ (режим дня, личная гигиена, правильное питание и др.), дополнение их новой информацией, формирование практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья; воспитание культуры здоровья; воспитание ответственности за собственное здоровье и здоровье близких людей.

Апробация программы «Азбука здоровьесбережения» и изучение уровня воспитанности культуры здоровья у младших школьников проходило на базе одной из образовательных организаций Пермского края. В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса. Контрольная и экспериментальная группа формировались из учеников одного класса по принципу добровольности, каждая группа состояла из 12 человек. Опытная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа исследования было первичное определение общего уровня воспитанности культуры здоровья у младших школьников. Для диагностики этого показателя были использованы методики Н.С. Гаркуши «Гармоничность образа жизни школьников»; «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья»; «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях»; «Определение общего уровня культуры здоровья школьников». В таблице 1 представлены результаты исследования понимания ценности и значимости здоровья, ведения ЗОЖ младшими школьниками.

Таблица 1. Результаты исследования понимания ценности и значимости здоровья, ведения ЗОЖ младшими школьниками

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	1	8	3	25
Средний	7	58	7	58
Высокий	4	34	2	17

Результаты показали наличие у учащихся обеих групп преимущественно среднего уровня понимания ценности и значимости здоровья, ведения ЗОЖ, что составляет 58%. Школьников экспериментальной группы с высоким уровнем на 17% больше, чем контрольной группы.

Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья изучался по одноименной методике. Данные таблицы 2 свидетельствуют, что обучающихся контрольной группы со средним уровнем владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья на 16% больше, чем школьников экспериментальной группы. Учащихся обеих групп с высоким уровнем не выявлено.

Таблица 2. Результаты исследования уровня владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	8	66	6	50
Средний	4	34	6	50
Высокий	0	0	0	0

Результаты анализа диагностической методики, изучающей уровень участия школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях свидетельствуют, что учащиеся с низким уровнем участия в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ мероприятиях в обеих группах равное количество – 58%, школьников контрольной группы со средним уровнем на 8% больше, чем экспериментальной группы, так как данное количество составляют обучающиеся с высоким уровнем (табл. 3).

Таблица 3. Результаты исследования уровня участия школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ мероприятиях

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	7	58	7	58
Средний	4	34	5	42
Высокий	1	8	0	0

Полученные первичные данные послужили основанием для определения уровня воспитанности культуры здоровья школьников, который осуществлялся при помощи методики «Определение общего уровня культуры здоровья школьников». Для этого был вычислен итоговый средний балл по результатам предыдущих трёх диагностик. Интерпретация результатов данной методики складывается, соответственно, из предыдущих методик и позволяет определить следующие уровни воспитанности культуры здоровья:

– высокий уровень воспитанности культуры здоровья школьников заключается в осознании школьниками ценности здоровья, ведении ЗОЖ, наличии представлений о сущности здоровья; самостоятельном целенаправленном овладении практическими навыками сохранения и преумножения здоровья; высокой творческой активности; умении сотрудничать со взрослыми в вопросах сохранения и укрепления здоровья; активном участии школьников в мероприятиях, пропагандирующих ЗОЖ;

– средний уровень воспитанности культуры здоровья отличает частичное понимание школьниками важности сохранения, укрепления здоровья и ведения ЗОЖ; наличие элементарных знаний о здоровье; эпизодическое овладение практическими навыками сохранения и преумножения здоровья, стремление к самосовершенствованию и творческому выражению; готовность к сотрудничеству со взрослыми в вопросах сохранения и укрепления здоровья; нерегулярное участие школьников в мероприятиях, пропагандирующих ЗОЖ.

– низкий уровень воспитанности культуры здоровья школьников состоит в отсутствии у них системы элементарных знаний о здоровье и ЗОЖ; наличии вредных привычек, хронических заболеваний, ведении образа жизни, способствующего развитию болезней; минимальном сотрудничестве со взрослыми и участии школьников в мероприятиях, пропагандирующих ЗОЖ или его отсутствии (Гаркуша, 2007).

Таблица 4. Результаты определения общего уровня культуры здоровья школьников

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	5	42	6	50
Средний	7	58	6	50
Высокий	0	0	0	0

Основываясь на показателях таблицы 4, можно сделать вывод, что эмпирические данные свидетельствуют о равном количестве школьников контрольной группы с низким и со средним уровнями воспитанности культуры здоровья (50%). При этом обучающихся со средним уровнем на 8% меньше, чем учеников экспериментальной группы. Обучающихся обеих групп с высоким уровнем не выявлено.

Таким образом, результаты проведенных методик позволили определить общий уровень воспитанности культуры здоровья школьников: у большинства учащихся низкий и средний уровень, с высоким уровнем школьников не выявлено.

С целью фиксации и сравнения полученных результатов использовались инструменты математической статистики. Рассчитан средний балл, дисперсии по каждой группе (табл. 5). Для этого использовалась программа Microsoft Excel.

Таблица 5. Результаты математической статистики (констатирующий этап)

Группа	Средний балл (\bar{x} и \bar{y})	Дисперсия (D)
Экспериментальная группа (x)	62,63	356,29
Контрольная группа (y)	58,19	493,16

Для проверки гипотезы о равенстве средних двух выборок был использован критерий Крамера-Уэлча. Полученное значение сравнили с критическим значением $T_{0,05} = 1,96$: $0,53 \leq 1,96$, следовательно, характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, это значит, что группы фактически равны по уровню воспитанности культуры здоровья. Из этого можно заключить, что воспитанность культуры здоровья экспериментальной и контрольной групп на основании данных констатирующего этапа исследования находится приблизительно на одинаковом уровне.

Формирующий этап исследования был посвящен воспитанию культуры здоровья младших школьников, углублению у обучающихся необходимых знаний о ЗОЖ, а также обучению их применения в повседневной жизни. На данном этапе исследования были проведены занятия по программе «Азбука здоровьесбережения». Все занятия проводились в игровой форме, учитывая возрастные и индивидуальные особенности младших школьников.

Занятия разработаны в форме бесед, игр-путешествий, экскурсий, построены так, чтобы, прежде всего, мотивировать младших школьников к ведению ЗОЖ. К занятиям подобран дидактический материал: видео (в основном отрывки из мультипликационных фильмов), наборы карточек, карточки для рефлексии. Организация занятий осуществлялась преимущественно в виде самостоятельной практической деятельности обучающихся, кроме того, проводилась парная и групповая работа. Поскольку спортивно-оздоровительное направление внеурочной деятельности в начальных классах представляет собой развитие основы здорового и безопасного образа жизни у обучающихся, основным видом деятельности которого является двигательная деятельность с развивающей направленностью, то на каждом занятии предполагалась активная двигательная активность: во время физкультминуток школьники выполняли упражнения, как правило, связанные по смыслу с темой занятия. Занятия носили продуктивный характер, так как результатом каждого был образовательный продукт: обучающиеся составляли правила здоровья, режим дня, определяли правила правильной осанки, разрабатывали комплекс упражнений для утренней гимнастики, выстраивали пирамиду продуктов, необходимых человеку для правильного питания, составляли план питания и трекер привычек «Мои полезные и вредные привычки», а также буклет «Соблюдение гигиены», рисовали плакат на тему закаливания. Помимо этого, младшие школьники разгадывали ребусы, разыгрывали различные ситуации из жизни, связанные с формированием ЗОЖ и воспитанием культуры здоровья, а также размышляли над смыслом притч.

Целью контрольного этапа исследования было определение общего уровня воспитанности культуры здоровья школьников после проведения занятий по программе «Азбука здоровьесбережения». На данном этапе были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Анализ результатов исследования понимания ценности и значимости здоровья, ведения ЗОЖ младшими школьниками представлен в таблице 6.

Таблица 6. Результаты исследования понимания ценности и значимости здоровья, ведения ЗОЖ младшими школьниками

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	0	0	2	17
Средний	3	25	7	58
Высокий	9	75	3	25

Анализ результатов методики «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» отражен в таблице 7.

Таблица 7. Результаты исследования уровня владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	6	50	6	50
Средний	6	50	6	50
Высокий	0	0	0	0

Анализ результатов показал, что число обучающихся контрольной и экспериментальной групп с низким и средним уровнями владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья составляет равное количество – 50%. Учащихся с высоким уровнем не выявлено.

Рассмотрим результаты методики «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях» (табл. 8).

Таблица 8. Результаты исследования уровня участия школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ мероприятиях

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	4	33	5	42
Средний	6	50	7	58
Высокий	2	17	0	0

Исследуя, активность участия младших школьников в мероприятиях, пропагандирующих ЗОЖ, на контрольном этапе, было выявлено, что по данному показателю в сравнении с констатирующим этапом исследования прослеживаются положительные изменения, особенно в экспериментальной группе. Процент школьников со средним и высоким уровнем участия в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ мероприятиях вырос, а с низким – соответственно снизился.

Обобщению и интерпретации полученных результатов способствует методика «Определение общего уровня культуры здоровья школьников». Результаты итогового среднего балла по результатам предыдущих методик Н.С. Гаркуши представлены в таблице 9.

Таблица 9. Результаты определения общего уровня культуры здоровья школьников

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	0	0	5	42
Средний	10	83	7	58
Высокий	2	17	0	0

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах, представим в виде таблицы (табл. 10).

Таблица 10. Результаты обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням культуры здоровья на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Входная диагностика	Контрольная диагностика	Входная диагностика	Контрольная диагностика
Низкий	42	0	50	42
Средний	58	83	50	58
Высокий	0	17	0	0

Анализ результатов свидетельствует о том, что количество учащихся экспериментальной группы с низким уровнем воспитанности культуры здоровья уменьшилось на 42%, со средним уровнем повысилось на 25%, с высоким уровнем – на 17%.

Результаты контрольной группы показали, что процент школьников с низким уровнем воспитанности культуры здоровья уменьшился на 8%, со средним уровнем, соответственно, повысился, обучающихся с высоким уровнем не выявлено.

В экспериментальной группе количество учащихся с низким уровнем на 42% меньше, со средним уровнем – на 25% больше, с высоким уровнем – на 17% больше числа обучающихся контрольной группы.

Для фиксации и сравнения полученных результатов вновь были применены инструменты математической статистики. Рассчитан средний балл, дисперсии по каждой группе. Для этого использовалась программа Microsoft Excel. Результаты вынесены в таблицу 11.

Таблица 11. Результаты математической статистики (контрольный этап)

Группа	Средний балл (\bar{x} и \bar{y})	Дисперсия (D)
Экспериментальная группа (x)	76,67	189,9
Контрольная группа (y)	59,86	555,25

Для проверки гипотезы о равенстве средних двух выборок повторно был использован критерий Крамера-Уэлча.

Полученное значение сравнили с критическим значением $T_{0,05}=1,96$: $2,13 > 1,96$, следовательно, группы не равны по уровню воспитанности культуры здоровья (достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%).

На основании вышеприведенных расчетов можно сделать вывод, что группа, в которой проводились занятия по программе «Азбука здоровьесбережения», показала результаты выше. Контрольная группа продемонстрировала результаты ниже экспериментальной группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение внеурочных занятий способствовало повышению общего уровня воспитанности культуры здоровья у обучающихся.

Заключение

Анализ результатов опытной работы позволяет сделать вывод о целесообразности использования программы внеурочной деятельности «Азбука здоровьесбережения» в воспитании культуры здоровья младших школьников. Изменения наблюдаются и в контрольной, и в экспериментальной группе, но в последней они являются более существенными, что мы связываем с проведением занятий по программе внеурочной деятельности. Полученные в исследовании выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Однако опыт и результаты настоящей работы могут быть использованы для решения подобных проблем.

Список литературы

1. Басюк В.С., Виноградова Н.Ф., Лазебникова А.Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4 (77). С. 7–29.
2. Боровская Л.А. Формирование у младших школьников основ здорового образа жизни как требование федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Вестник ПГГПУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2013. № 2. С. 97-102.
3. Галынская Е.Н., Казин Э.М., Богданова Л.А. Формирование культуры здоровья обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1(17). С. 47-52.
4. Гаркуша Н.С. Воспитание культуры здоровья школьников в деятельности классного руководителя: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород, 2007. 23 с.
5. Горбушина С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дис.... д-ра.пед. н. Ижевск, 2005. 396 с.
6. Дюков М.Л. Технологии социально-культурной деятельности как фактор развития творческих способностей участников самодеятельного театрального коллектива: дис.... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 239 с.
7. Жабина Л.В. Формирование культуры здоровья в младшем школьном возрасте с использованием позитивного опыта Китая // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12.
8. Меньшов И.В. Формирование культуры здоровья среди школьников 1-11 классов на основе трилогии здоровьесобудующих учебных изданий: «Культура здоровья школьников 1-4 классов», «Культура здоровья школьников 5-8 классов», «Культура здоровья школьников 9-11 классов» // Инновационная наука. 2021. № 12-1. С. 96-105.
9. Пузанова Е.А. Формирование культуры здоровья у младших школьников // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013. № 17. С. 48-51.
10. Скумин В.А. Культура здоровья – фундаментальная наука о человеке. Терос: Новочебоксарск, 1995. Вып. 1. 132с.
11. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособие / под. общ. ред. Н.В. Сократова. М.: ТЦ Сфера, 2005. 224 с.
12. Приказ Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=382735>
13. Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 18.03.2022).
14. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ростов-на-Дону: Легион, 2013. 208 с.

To the question of the education of a culture of health of younger schoolchildren in extracurricular activities


Elena V. Ivanova

candidate of psychological sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and Education of Primary School Students

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia


mikielid@pspu.ru

 0000-0002-4504-9612

Received 11.03.2022

Accepted 05.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/u7927-2712-7117-h

Abstract

The priority direction of modern state policy in the current socio-economic conditions of the development of Russian society is the education of a culture of schoolchildren's health in order to strengthen and maintain health, as well as educate a healthy younger generation. In accordance with the regulatory legal documents: the Federal Law "On Education in the Russian Federation" (Federal Law, 2012), the Federal State Educational Standard for Primary General Education (Order of the Ministry of Education, 2021) and other regulatory legal acts, saving and strengthening the health of students, the formation of their understanding of the value of health, a healthy lifestyle is becoming one of the primary tasks of the education system as a whole. Primary school age is rightfully considered the most sensitive period in terms of educating a culture of health, motives and needs of a healthy lifestyle, since it is at this age that the assimilation of information related to a healthy lifestyle takes place, life principles are determined, an individual style of behavior is developed, the ability to self-knowledge and self-awareness is formed. , that is, there is a basis for the manifestation of conscious individual activity in the field of a healthy lifestyle. The formation of a culture of health among students, the education of the need to lead a healthy lifestyle is a complex multi-stage process, all the possibilities for organizing which are both in the classroom and in extracurricular activities. It is the latter that has a great potential for forms, means and methods for the successful implementation of this process. The article deals with the problem of educating the health culture of younger schoolchildren in extracurricular activities on the example of the program of the course "The ABC of Health Saving".

Keywords

health culture, education, health, healthy lifestyle, junior schoolchild, extracurricular activities.

References

1. Basjuk V.S., Vinogradova N.F., Lazebnikova A.Ju. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obrazovaniya: harakter izmenenij i problemy vnedrenija //Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1, №4 (77). S. 7–29.
2. Borovskaja L.A. Formirovanie u mladshih shkol'nikov osnov zdorovogo obraza zhizni kak trebovanie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya //Vestnik PGGPU. Serija 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2013. № 2. S. 97-102.
3. Galynskaja E.N., Kazin Je.M., Bogdanova L.A. Formirovanie kul'tury zdorov'ja obuchajushhihsja // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2015. № 1(17). S. 47-52.
4. Garkusha N.S. Vospitanie kul'tury zdorov'ja shkol'nikov v dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja: avtoref. dis....kand. ped. nauk: 13.00.01. Belgorod, 2007. 23 s.
5. Gorbushina S.N. Mirovozzrencheskie determinanty formirovaniya kul'tury zdorov'ja budushhego uchitelja: dis.... d-ra.ped. n. Izhevsk, 2005. 396 s.
6. Djukov M.L. Tehnologii social'no-kul'turnoj dejatel'nosti kak faktor razvitija tvorcheskih sposobnostej uchastnikov samodejatel'nogo teatral'nogo kollektiva: dis.... kand. ped. nauk. Tambov, 2009. 239 s.
7. Zhabina L.V. Formirovanie kul'tury zdorov'ja v mladšem shkol'nom vozraste s ispol'zovaniem pozitivnogo opyta Kitaja // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2017. № 12.
8. Men'shov I.V. Formirovanie kul'tury zdorov'ja sredi shkol'nikov 1-11 klassov na osnove trilogii zdorov'eobuchajushhih uchebnyh izdanij: «Kul'tura zdorov'ja shkol'nikov 1-4 klassov», «Kul'tura zdorov'ja shkol'nikov 5-8 klassov», «Kul'tura zdorov'ja shkol'nikov 9-11 klassov» // Innovacionnaja nauka. 2021. № 12-1. S. 96-105.

9. Puzanova E.A. Formirovanie kul'tury zdorov'ja u mladshih shkol'nikov // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. 2013. № 17. S. 48-51.
10. Skumin V.A. Kul'tura zdorov'ja – fundamental'naja nauka o cheloveke. Teros: Novocheboksarsk, 1995. Vyp. 1. 132s.
11. Sovremennye tehnologii sohraneniya i ukrepleniya zdorov'ja detej: ucheb.posobie / pod. obshh. red. N.V. Sokratova. M.: TC Sfera, 2005. 224 s.
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=382735>
13. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashheniya 18.03.2022).
14. Federal'nyj zakon ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ. Rostov-na-Donu: Legion, 2013. 208 s.

Концептуальные основы формирования функциональной математической грамотности младших школьников


Марина Алексеевна Худякова

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

matigx@pspu.ru

 0000-0003-4897-3701


Ирина Николаевна Власова

кандидат педагогических наук, доцент, начальник научного отдела,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

vlasova@pspu.ru

 0000-0002-3998-2561


Лариса Владимировна Селькина

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и методики начального образования

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия


selkina_lv@pspu.ru

 0000-0002-5420-512X

Поступила в редакцию 18.03.2022

Принята 07.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/c2729-4001-2621-k

Аннотация

В статье определены концептуальные основания формирования функциональной математической грамотности младших школьников: метапредметная координация и междисциплинарная интеграция. Метапредметная координация подразумевает согласование и целесообразное соотношение метапредметных умений и универсальных действий обучающихся, применяемых в "жизненных" ситуациях. К ключевым метапредметным умениям относятся умения работать с информацией, коммуникативные умения применительно к практическим, жизненным ситуациям и задачам, выявлены группы регулятивных умений учащихся, важные для формирования функциональной математической грамотности: планирование, самоконтроль и самооценка, выбор эффективных способов действия. Межпредметная интеграция базируется на использовании межпредметных связей и межпредметного содержания учебных дисциплин начальной школы, что способствует системному усвоению основ наук, обогащает обучающихся умениями использовать познавательные методы общенаучного характера. Представлена типология заданий (задания на знание, применение, рассуждение в условиях определенности и рассуждение в условиях неопределенности), показаны возможности заданий с метапредметным компонентом в формировании функциональной математической грамотности обучающихся, приведены примеры заданий. Изучение концептуальных оснований было проведено с использованием методов исследования: анализа научной литературы, сравнительного анализа, наблюдения, индукции, интерпретации, тестирования, математической статистики. Проведенное исследование позволило выявить концептуальные основы формирования

функциональной математической грамотности младших школьников и сделать вывод о результативности использования заданий с метапредметным компонентом.

Ключевые слова

функциональная математическая грамотность, концептуальные основы, типология заданий, задания с метапредметным компонентом.

Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 730000Ф.99.1) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Введение

С 1 сентября 2022 года вступает в силу действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО), утвержденного приказом № 287 Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года.

Если сравнивать ФГОС НОО 2009 года и новую редакцию Стандарта, то можно отметить, что сохраняются идеология, требования к трем группам результатов (личностным, метапредметным, предметным), к структуре и содержанию основной образовательной программы, к условиям ее реализации. На уровне государства Стандарт задает единство образовательного пространства (обучение и воспитание), преемственность образовательных программ дошкольного общего, начального общего и основного общего образования, государственные гарантии обеспечения получения качественного начального общего образования. На уровне обучающихся Стандарт ориентирован на их личностное развитие, физическое воспитание, формирование здорового образа жизни, освоение технологий командной работы; на уровне учителя - расширение возможностей для реализации права выбора методик обучения и воспитания, методов оценки знаний, использование различных форм организации образовательной деятельности обучающихся (ФГОС НОО, 2021).

Сравнительный анализ ФГОС НОО 2009 и ФГОС НОО 2021 гг. позволяет выявить новации как вызовы современной начальной школе. Так в Стандарте 2021 года впервые задается ориентир на развитие функциональной грамотности младших школьников и дается определение данному понятию. Функциональная грамотность – «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» (ФГОС НОО, 2021). В условиях интенсивного развития научно-технического процесса и расширения информационного пространства формирование функциональной грамотности является важным условием становления динамичной и творческой, ответственной и конкурентоспособной личности.

Результаты международных тестирований, выполнение младшими школьниками всероссийских проверочных работ, ориентир на повышение качества образовательных результатов, расширение информационного пространства определяют актуальность развития и формирования функциональной грамотности младших школьников. Анализ отечественных исследований показывает, что в современном начальном общем образовании формирование функциональной грамотности чаще происходит стихийно, вне целенаправленного педагогического воздействия.

В науке проблема формирования функциональной грамотности в большей степени разработана для уровня основного общего образования. Применительно к уровню начального общего образования вопросы формирования функциональной грамотности рассматриваются, как было отмечено ранее, в фокусе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2021 года или отдельных научных школ (например, коллектива авторов под руководством Н.Ф. Виноградовой). В то время как выдвинутая национальным проектом «Образование» (Национальный проект «Образование») цель состоит в обеспечении глобальной конкурентоспособности российского

образования и поэтому требует осмысления рассматриваемой проблемы. Недостаточно изучены концептуальные подходы к формированию функциональной грамотности младших школьников в урочной деятельности, а возможности внеурочной деятельности в этом аспекте не исследованы. Наблюдается противоречие между существующими в науке и практике подходами к результатам НОО и необходимостью обоснования и описания в методологическом, концептуальном, технологическом и методическом аспектах условий формирования функциональной грамотности младших школьников с учетом международных подходов к ее оценке, что подтверждает актуальность настоящей публикации. В статье более детально будут рассмотрены концептуальные основы формирования функциональной математической грамотности младших школьников, как одной из составляющих функциональной грамотности.

Материалы и методы исследования

Целью проведенного исследования является определение концептуальных оснований формирования и развития функциональной математической грамотности обучающихся начальной школы.

В качестве методологических оснований формирования функциональной математической грамотности были определены системный (Берталанфи, 1969; Bertalanffy, 1990; Быстрова, 2006), деятельностный (Леонтьев, 2005; Щукина, 1961) и компетентностный (Хуторской, 2003; Хуторской, 2015) подходы.

Функциональная математическая грамотность в системном подходе рассматривается как составляющая феномена «грамотность» в целом, наряду с информационной, компьютерной, финансовой, коммуникативной, правовой, социальной, технологической, экологической и т.д. В отличие от элементарной математической грамотности как способности личности осуществлять простейшие вычисления, функциональная математическая грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, «обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» (Азимов, 2009).

Анализ исследований в психологической и педагогической науке позволяет выявить роль деятельности не только в умственном развитии человека, но и в становлении базового образования личности – функциональной грамотности, которое представлено определенными показателями. Выпускник начальной школы должен обладать способностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, создавать алгоритмы основных видов деятельности (Виноградова, 2018). Особое значение принимает учебная деятельность в формировании функциональной грамотности младшего школьника, ибо для этого возраста данный вид деятельности является ведущим. Рассматривая сущность учебной деятельности, все исследователи единодушно выделяют три ее составляющие: содержательную, мотивационную и операционную. Ученые подчеркивают взаимосвязь этих сторон учебной деятельности, показывая, что эффективность обучения обусловлена целенаправленным формированием у школьников не только знаний, но и способов действий по их усвоению и положительных мотивов учения (Сравнительный анализ..., 2021).

Деятельностный и компетентностный подходы в формировании функциональной математической грамотности предполагают наличие в дидактических материалах практико-ориентированных, «жизненных» ситуаций, связанных с реальными проблемами и вопросами младшего школьника. В процессе развития функциональной математической грамотности происходит приобретение императивных (процедурных) знаний. Функциональная математическая грамотность как умение решать практические, жизненные задачи средствами математики в рамках компетентностного подхода рассматривается как промежуточный этап между элементарной математической грамотностью (умение решать математические задачи) и математической компетентностью в целом.

В качестве концептуальных оснований проведенного исследования были выделены метапредметная координация и междисциплинарная интеграция. Было установлено, что умения работать с информацией, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные

действия составляют основу формирования функциональной математической грамотности. Изучение концептуальных оснований было проведено с использованием методов исследования: анализа научной литературы, сравнительного анализа, наблюдения, индукции, интерпретации, тестирования, математической статистики. Исследование проведено в три этапа: 1) выделены и описаны концептуальные основания формирования функциональной математической грамотности школьника; 2) определены средства формирования функциональной математической грамотности младших школьников в процессе обучения; 3) обоснована эффективность предлагаемых подходов с помощью методов математической статистики.

Результаты и обсуждение

Рассмотренные методологические основания (Основания дидактических решений, 2021) разработки новых дидактических решений для формирования функциональной математической грамотности младших школьников позволили выделить в качестве отдельной исследовательской задачи изучение концептуальных оснований формирования функциональной математической грамотности в начальной школе, в качестве которых были выбраны метапредметная координация и межпредметная интеграция.

Под метапредметной координацией понимаем согласование и целесообразное соотношение метапредметных умений и универсальных действий обучающихся, применяемых в "жизненных" ситуациях.

М.И. Губанова и Е.П. Лебедева в качестве составляющих функциональной грамотности выделяют умения (универсальные учебные действия), основанные на прочных знаниях: организационные, интеллектуальные, оценочные и коммуникативные (Губанова, 2009).

На наш взгляд *метапредметная координация* включает ряд метапредметных умений, лежащих в основе формирования функциональной математической грамотности, к которым относятся:

1. Умения работать с информацией. Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также нормативных документов позволил выделить систему умений работы с информацией. Выбор данных умений в качестве концептуальных оснований обусловлен реалиями современного мира. Обоснование данного выбора приведено в статье "Основы формирования функциональной грамотности" (Худякова, 2021). Младший школьник живет в мире постоянно меняющейся информации, которую надо уметь отбирать, преобразовывать, сохранять, использовать при решении практических задач. Сталкиваясь на уроках математики с любыми учебными, учебно-практическими или практико-ориентированными заданиями (Использование практико-ориентированных заданий), ребенку необходимо понять и переработать предложенную в задании информацию для его выполнения.

Анализ современных подходов и приемов обучения позволил указать механизмы, системное и целенаправленное использование которых на уроках математики направлено во взаимосвязи на освоение предметных знаний, умений и на достижение метапредметных результатов, связанных с поиском, выбором, обработкой, представлением, интерпретацией и преобразованием информации (Rydze 2017).

2. Коммуникативные умения - рассматриваются как предметные и как метапредметные умения (универсальные учебные действия). В частности, коммуникативные умения как предметные умения обозначены в программах для начальной школы по иностранному языку, русскому языку и литературному чтению. Есть авторы, которые рассматривают коммуникативные умения как метапредметные умения. Так, Е.Ю. Панина и А.С. Данилова отражают взаимосвязь формирования коммуникативных умений как метапредметного результата с преподаванием иностранного языка в начальной школе как учебного предмета, выделяя в качестве эффективного приема коммуникативную задачу (Панина, 2014).

К коммуникативным умениям как концептуальным основаниям формирования функциональной математической грамотности, можно отнести: смысловое чтение, умение использовать языковые средства при построении высказывания, умение аргументировать, доказывать свою точку зрения при

решении математических задач и др. Результаты эмпирического исследования показали, что коммуникативные задания (решение которых требует применения математического аппарата), отражающие коммуникативные ситуации повседневной жизни, для младших школьников представляются не совсем привычными, вызывают сложности, так как отличаются от речевых умений, осваиваемых на уроках родного и иностранного языка. Учителю начальных классов необходимо понимать, какие коммуникативные умения необходимо формировать у младших школьников для успешного становления у них функциональной математической грамотности.

3. Регулятивные умения. В ходе анализа научно-методической литературы были выявлены группы регулятивных умений учащихся, важных для формирования функциональной математической грамотности, особенно в условиях дистанционного обучения: планирование, самоконтроль и самооценка, выбор эффективных способов действия.

Независимая оценка регулятивных умений в дистанционном преподавании и учении позволяет признать необходимость внесения изменений в программы подготовки учителей в аспектах: формирование оценочных умений учащихся, использование инструментов автоматизированного контроля, формирование умений само- и взаимооценки учащихся в цифровой среде (Егоров, 2021).

Анализ результатов исследования Angela M. O'Donnell и ее соавторов позволяет сделать вывод о значимости умений планирования, работы с информацией, совместной деятельности в процессе формирования функциональной грамотности у взрослых (Angela M. O'Donnell, Donald F. Dansereau, Thomas Rocklin, Velma I. Hythecker and Michael D. Young, Richard H. Hall, Lisa P. Skaggs, and Judith G. Lambiotte 1988), что подтверждает необходимость и важность формирования данных умений начиная с начальной школы.

4. Познавательные умения, а именно базовые логические и базовые исследовательские универсальные учебные действия, выделенные в ФГОС НОО 2021 года, являются основными при формировании функциональной математической грамотности, что обусловлено спецификой научного знания и учебного предмета "Математика".

В качестве концептуальных оснований формирования функциональной математической грамотности так же была выделена межпредметная интеграция.

Поставленная в новой редакции ФГОС НОО задача формирования функциональной грамотности обучающихся рассматривается как формирование способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию. Решение указанной задачи возможно за счет межпредметной интеграции в формах урочной и внеурочной деятельности. Эмпирическое исследование, проведенное В.А. Захаровой, К.Б. Егоровым и др. показало, что для учащихся непривычны задания с межпредметной интеграцией, требующие целостного восприятия на первом этапе выполнения, затем аналитической деятельности с выделением соответствующего предметного содержания, а потом синтеза необходимых предметных данных и применения их к заданной жизненной ситуации (Егоров, 2021; Захарова, 2021).

Словенские авторы, отвечая на вопрос «Будет ли эффективной работа над функциональной грамотностью, включая грамотность в областях инженерии и технологии, если ее будет вести исключительно учитель родного языка?» получили отрицательный ответ: учащиеся показали низкий уровень чтения и понимания пояснительных текстов и инструкций по изготовлению продукции в результате работы, проведенной исключительно учителем родного языка. В этой связи рекомендации авторов касаются необходимости кооперации учителей разных предметов в процессе формирования функциональной грамотности (Cencelj, 2019).

В начальной школе эта проблема решается значительно проще, поскольку учитель начальных классов полипредметен. Ведение нескольких учебных дисциплин в одном классе позволяет максимально использовать межпредметные связи и межпредметную интеграцию через предлагаемую информацию, учебные и практико-ориентированные задания, выполняемые проекты и пр.

В данном исследовании межпредметная интеграция в процесс формирования функциональной математической грамотности встраивается постепенно. А именно, вначале предлагаются младшим школьникам учебные задания, при решении которых учащиеся с помощью педагога могут выделять связанные предметные области, а только затем – межпредметные задания, в которых ученику необходимо самостоятельно определить какие элементы знаний и умений, и из каких предметных областей ему потребуются для выполнения данного задания.

Выделенные концептуальные основания, находят отражение в разработанном учебно-методическом обеспечении процесса формирования функциональной математической грамотности младших школьников на уроках математики с учетом международных подходов к оценке функциональной математической грамотности и возрастных возможностей младших школьников.

Учебно-методическое обеспечение включает:

- 1) типологию заданий, ориентированных на формирование функциональной математической грамотности детей младшего школьного возраста;
- 2) сборник заданий для формирования функциональной математической грамотности младших школьников (4 класс) и методические рекомендации по их использованию в урочной и (или) внеурочной деятельности.

Подробная типологизация учебных заданий, направленных на формирование функциональной математической грамотности младших школьников, рассмотрена в работах Н.Ф. Виноградовой (Виноградова, 2018).

В рамках нашего исследования предлагаются:

- 1) задания на знание – типовые задания базового уровня, формирующие элементарные умения из планируемых результатов обучения;
- 2) задания на применение – ориентированные на формирование умений применять знания в простых ситуациях, вариативные или измененные условия которых требуют осознания и анализа младшими школьниками;
- 3) задание на рассуждение в ситуации определенности с аргументацией, обоснованием выбора того или иного варианта ответа;
- 4) задание повышенного уровня сложности на рассуждение в ситуации неопределенности (с прогнозированием и (или) выдвижением гипотез).

Первые три типа заданий сохраняют логику и подходы международного исследования TIMSS. Четвертый тип заданий (не свойственный на сегодняшний день для начальной школы) выступает как прообраз заданий международного исследования PISA и ориентирован на зону ближайшего развития младшего школьника. Разработка таких заданий и их использование в учебном предмете "Математика" вносит инновации в содержание учебных программ, формирует готовность младших школьников к решению жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, а так же обеспечивает реализацию принципа преемственности в формировании функциональной грамотности (начальная – основная школа), сокращает "разрыв" между типами заданий, предлагаемыми в рамках международных исследований TIMSS и PISA.

Однако заметим, что в ходе исследования проблемы формирования функциональной математической грамотности младших школьников было выделено еще одно эффективное средство – это задания с метапредметным компонентом (Селькина, 2017). Выполнение таких заданий направлено не только на развитие предметных умений, но и метапредметных, которые составляют концептуальную основу – метапредметную координацию.

Предметные задания с метапредметным компонентом не являются репродуктивными (тренировочными). Они относятся к группе проблемных, творческих, поисковых, исследовательских, нестандартных, то есть заданий, способ решения которых не находится в распоряжении субъекта. Задания с метапредметным компонентом, в соответствии с предложенной выше типологией заданий, относятся ко второму, третьему и четвертому типам заданий, т. е. по сути являются заданиями на применение и рассуждение.

Исследования российских ученых подтверждают необходимость включения подобных заданий в изучение школьных дисциплин. Так авторами статьи обосновывается необходимость формирования умений задавать вопросы, находить и оценивать информацию, конкретизировать и обобщать ее для выполнения полноценной обучающей исследовательской деятельности (Безукладников, 2019).

Основанием для классификации предметных заданий с метапредметным компонентом выбраны группы универсальных учебных действий (далее УУД). В соответствии с этим задания могут быть: регулятивными (по управлению своей учебной деятельностью), познавательные (по работе с учебной информацией), коммуникативные (по организации сотрудничества) и комплексные (при их выполнении проявляются разные группы УУД). Так же следует отметить, что задания с метапредметным компонентом могут иметь интегрированный характер и включать содержание из разных предметных областей (математика – окружающий мир, математика – технология, математика – русский язык и пр.). В каждой группе можно выделить следующие виды заданий:

– учебные, при выполнении которых, младшие школьники работают с отвлеченным предметным материалом, например, на математике с числами, выражениями, уравнениями, геометрическими фигурами;

– учебно-практические – это задания прикладного, практико-ориентированного характера, которые иллюстрируют возможность применения предметных знаний за пределами предметной области «Математика», в различных жизненных ситуациях;

– учебно-познавательные, выполнение которых связано с получением новой информации об окружающем мире – исторической, географической, естественнонаучной.

Приведем примеры заданий, обозначив тип и указав предметные и метапредметные результаты, которые проявляются в процессе его выполнения.

а) Обучающимся предлагается не выполняя арифметические действия, поставить знак сравнения:

$$\begin{array}{ll} 27 \cdot \blacktriangle = 135 & 814 + \blacktriangle = 469 \cdot 2 \\ 9 \cdot \blacksquare = 135 & 814 + \blacksquare = 469 \cdot 3 \\ \blacktriangle \dots \blacksquare & \blacktriangle \dots \blacksquare \end{array}$$

Данное задание на рассуждение в ситуации определенности. При его выполнении учащийся демонстрирует умения понимать математическую информацию, строить логическую цепочку рассуждений с опорой на знания зависимостей между компонентами и результатом арифметических действий умножения и сложения (предметный результат), а так же выбирать эффективные способы действий при работе с учебными знаково-символическими средствами (декодирование) (метапредметный результат).

б) Обучающимся предлагается текст и вопросы к нему.

"Самая главная река Пермского края – Кама. Ее протяженность 1806 км. У Камы много притоков. Самый крупный из них – река Чусовая, ее длина почти в 6 раз короче Камы и на 180 км больше реки Вишера. На какие вопросы можно ответить, выполняя арифметических действий?"

А) Какая река в Пермском крае считается самой главной?

Б) Чему равна длина реки Чусовая?

В) Какова длина реки Вишера?

Г) Какова общая протяженность рек Камы, Вишеры и Чусовой?

Д) Какая из рек Кама, Вишера или Чусовая является самой короткой по протяженности?

Е) На сколько километров длина реки Вишера меньше длины реки Камы?"

Ж) Сколько притоков у реки Кама?

При выполнении задания (тип задания – на применение) учащийся демонстрирует смысловое чтение, умение выбирать нужную информацию (метапредметный результат), умения выполнять арифметические действия в пределах 1000 (предметный результат). Далее по работе с текстом можно предложить убрать вопросы, на которые нет ответа в тексте, свой выбор объяснить. Такое задание направлено не только на внимательное прочтение текста, но и формирует умение строить устные высказывания на основе текста.

Проведенное исследование показывает, что эффективно организованная учебная деятельность школьников в процессе решения заданий с метапредметным компонентом является важнейшим средством формирования универсальных умений, лежащих в основе функциональной грамотности человека в целом и функциональной математической грамотности, как ее составляющей. Также замечено, что задания указанного вида вносят эмоциональный момент в умственную работу, позволяют рассматривать ситуацию решения как проблемную, что способствует развитию внутренней мотивации, активизирующей психические процессы (память, внимание, мышление), за счет чего качественнее и быстрее формируются мыслительные операции и познавательные умения, необходимые для осуществления учебной деятельности.

Значимость данных задач определяется тем, что они обеспечивают в целом формирование основ функциональной математической грамотности школьника, так как:

1) усвоение программных знаний происходит на более высоком уровне, поскольку процесс решения связан с необходимостью применения нескольких знакомых правил и приемов, требует интеграции накопленных знаний, приучает к поиску новых способов действий;

2) имеется возможность применения предметных знаний и умений в практической, жизненной ситуации, так как сюжет задания, как правило, строится на прикладной составляющей содержания;

3) происходит проверка способности и умения самостоятельно учиться.

Представим результаты исследования формирования предметных и метапредметных умений как основ функциональной математической грамотности младшего школьника при изучении математики с применением заданий с метапредметным компонентом. Объем выборки составил 200 учащихся начальных классов образовательных организаций города Пермь и Пермского края.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен анализ педагогических условий: используемые учебники математики для начальной школы, методы и приемы обучения; проведено диагностическое тестирование обучающихся по выполнению математических и метапредметных заданий. Последние проверяли умения: находить в информации факты и мнения, аргументы и выводы; определять правдоподобность фактов; анализировать текстовую и графическую информацию в соответствии с учебной задачей; использовать схемы, таблицы для представления информации.

Результаты диагностического тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни знаний и умений по математике и метапредметных умений по работе с информацией в контрольной и экспериментальной группах

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Предметные умения (%)	Метапредметные умения (%)	Предметные умения (%)	Метапредметные умения (%)
Низкий	33	58	36	57
Средний	47	29	48	31
Высокий	20	13	16	12

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Предметные умения (%)	Метапредметные умения (%)	Предметные умения (%)	Метапредметные умения (%)
Низкий	33	58	36	57
Средний	47	29	48	31
Высокий	20	13	16	12

В качестве экспериментальной группы были выбраны четыре класса общей численностью 101 человек, а в качестве контрольной – четыре класса общей численностью 99 человек. Применение диагностических методик подтвердило тот факт, что первоначальный уровень предметных (математически) и метапредметных умений в контрольной и экспериментальной группах практически не

отличается. Однако заметим, что средний уровень сформированности метапредметных умений в этих группах достаточно низкий.

На этапе формирующего эксперимента обучающимся экспериментальных групп предлагались задания с метапредметным компонентом.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное диагностическое исследование, результаты которого были внесены в таблицу, в которой для каждого обучающегося указано количество выполненных заданий по математике и заданий с метапредметным компонентом. Нулевой гипотезой исследования являлось H_0 – среднее число заданий по результатам тестовой методики в контрольной и экспериментальной группах статистически не отличается, альтернативной H_1 – среднее число заданий по результатам тестовой методики в контрольной и экспериментальной группах статистически различно. Так как подсчитывалось количество выполненных заданий, поэтому в качестве меры центральной тенденции правомерно подсчитывать средний балл, а в качестве меры связи брать критерий Крэмера-Уэлча (Новиков, 2004).

Промежуточные результаты подсчета выполнения заданий отражены в таблице 2.

Таблица 2. Промежуточные значения при подсчете критерия Крэмера-Уэлча

	Дисперсия	Среднее	Объем выборки
Экспериментальная группа	4,571	2,02	101
Контрольная группа	4,091	1,36	99

Эмпирическое значение критерия $T_{\text{эмп}}=2,70$. Критическое значение с уровнем значимости составляет $T_{\text{крит}}=1,96$. Поскольку $T_{\text{эмп}} > T_{\text{крит}}$, то принимается альтернативная гипотеза: среднее число выполненных заданий по результатам диагностики в контрольной и экспериментальной группах различны. Для учащихся экспериментальной группы это различие иллюстрирует повышение уровня сформированности умений выполнять задания с метапредметным компонентом, что свидетельствует и о повышении уровня функциональной математической грамотности школьников.

Также экспериментальная группа показала лучшие результаты и по итогам обучения математике: средний балл за годовую контрольную работу по предмету в ней составил 4,29 балла, а в контрольной – 4,0 балла.

Итак, в результате анализа данных, полученных на основании диагностических методик, можно констатировать, что общий уровень сформированности умений решать задания с метапредметным компонентом в экспериментальной группе повысился по сравнению с контрольной группой. Таким образом, использование в процессе изучения математики заданий с метапредметным компонентом способствует формированию информационных умений, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных действий, а следовательно, способствует формированию функциональной математической грамотности младших школьников. Чем системнее будет применение указанных заданий, тем выше будет уровень сформированности функциональной математической грамотности.

Заключение

Вышеизложенное позволяет отметить актуальность проблемы формирования функциональной математической грамотности младших школьников. Определение концептуальных оснований для этого позволяет иначе взглянуть на подбор и проектирование практико-ориентированных заданий, которые могут быть использованы в школьном обучении и включены в содержание учебных предметов.

Разработка математических заданий четвертого типа (рассуждение в ситуациях неопределенности) для младших школьников имеет определенную научную новизну и практическую значимость для начального образования. Можно предположить, что сформированные умения у младших школьников в области решения математических задач четвертого типа (умения действовать в ситуациях неопределенности) и совершенствование этого умения в основной школе положительно скажется на

результатах исследований по типу PISA, обеспечит конкурентоспособность российских школьников и российского образования в мировом образовательном пространстве.

Дальнейшего исследования требуют возможности корректировки содержания образования в начальной школе и подготовки учителя к формированию функциональной грамотности, в том числе функциональной математической грамотности младших школьников.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С. Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. 2019. № 48. С. 259-276. DOI 10.17223/19996195/48/17.
3. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем. Сб. переводов. М.: Прогресс, 1969. С. 25-27, 31, 43.
4. Быстрова В.Е., Кондратьева М.Б., Платонова С.М., Попова О.О. Материалы к семинару «Системный подход в работе методического отдела». Санкт-Петербург, 2006. 40 с.
5. Губанова М.И., Лебедева Е.П. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования // Начальная школа: до и после. 2009. № 12. <http://school2100.com/izdaniya/magazine/archive/2009-12>
6. Егоров К.Б., Захарова В.А. Как организовать себя: опыт независимой оценки регулятивных умений в дистанционном учении и преподавании // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 186-196.
7. Захарова В.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Оценка иноязычных коммуникативных умений как составляющих функциональной грамотности // Вестн. Том. гос. ун-та. 2021. № 470. С. 156-168.
8. Использование практико-ориентированных заданий при обучении математике с целью развития математической грамотности школьников. <http://collegu.ucoz.ru/publ/39-1-0-16692>
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
10. Национальный проект «Образование». Раздел официального сайта Министерства просвещения Российской Федерации. <https://edu.gov.ru/national-project/>
11. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004.
12. Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников: коллект. моногр. / К.Э. Безукладников, И.Н.Власова, Д.Л. Готлиб [и др.]; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова; под общ. ред. М.А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2021. 252 с.
13. Панина Е.Ю., Данилова А.С. Формирование метапредметных коммуникативных умений в процессе обучения иноязычному говорению младших школьников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 10. С. 165-169.
14. Селькина Л.В., Худякова М.А. Математические задания с метапредметным компонентом // Начальная школа. 2017. № 5. С. 35-40.
15. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллект. моногр. / К.Э. Безукладников, И.Н.Власова, Д.Л. Готлиб [и др.]; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова; под общ. ред. М.А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2021. 170 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2021. 57с.
17. Функциональная грамотность младшего школьника; книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

18. Худякова М.А., Власова И.Н., Селькина Л.В., Худякова А.В., Шустова С.В. (2021) Основы формирования функциональной грамотности школьников. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14 (33), e16757. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16757>
19. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2015. № 6. С. 124-126.
20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.
21. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Наука, 1961. 142 с.
22. Bertalanffy L. Von. *Das biologische Weltbild: Die Stellung des Lebens in Natur und Wissenschaft*. Neudruck. Wien-Koeln, Böhlau Verlag 1990. S.185.
23. Cencelj, Zvonka & Abersek, Metka & Abersek, Boris & Flogie, Andrej. (2019). Role and meaning of functional science, technological and engineering literacy in problem-based learning. *Journal of Baltic Science Education*. 18. 132-146. 10.33225/jbse/19.18.132.
24. O'Donnell Angela M., Dansereau Donald F., Rocklin Thomas, Hythecker Velma I. and Young Michael D., Hall Richard H., Skaggs Lisa P., and Lambiotte Judith G. Promoting functional literacy through cooperative learning // *Journal of Reading Behavior*, 1988, Volume XX, No. 4 С. 339-356.
25. Rydze O.A. Learners' achievements in mathematical information processing at primary school / *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, Moscow, Russia, 07-08 June 2017. – Moscow, Russia: Future Academy Future Academy, – 2017. – 599 p. P. 512-522. –DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.60.

Conceptual foundations for the formation of functional mathematical literacy of younger students


Marina A. Khudyakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Technology and raising younger schoolchildren

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia

mamigx@pspu.ru

 0000-0003-4897-3701


Irina N. Vlasova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Scientific Department

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia

vlasova@pspu.ru

 0000-0002-3998-2561


Larisa V. Selkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Primary Education Methods

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia


Selkina_lv@pspu.ru

 0000-0002-5420-512X

Received 18.03.2022

Accepted 07.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/c2729-4001-2621-k

The article was prepared as part of the state assignment for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation (dated 08/18/2021 No. 07-00080-21-02, registry entry number 730000F.99.1) "Conditions for the development of functional literacy among students in the framework of the implementation of educational programs of primary general education."

Abstract

The article defines the conceptual foundations for the formation of functional mathematical literacy of younger schoolchildren: meta-subject coordination and interdisciplinary integration. Meta-subject coordination implies the coordination and appropriate correlation of meta-subject skills and universal actions of students used in "life" situations. The key meta-subject skills include the ability to work with information, communication skills in relation to practical, life situations and tasks, groups of regulative skills of students that are important for the formation of functional mathematical literacy have been identified: planning, self-control and self-assessment, the choice of effective methods of action. Interdisciplinary integration is based on the use of interdisciplinary connections and interdisciplinary content of elementary school academic disciplines, which contributes to the systematic assimilation of the fundamentals of science, enriches students with the ability to use cognitive methods of a general scientific nature. A typology of tasks is presented (tasks for knowledge, application, reasoning under conditions of certainty and reasoning under conditions of uncertainty), the possibilities of tasks with a metasubject component in the formation of functional mathematical literacy of students are shown, examples of tasks are given. The study of the conceptual foundations was carried out using research methods: analysis of scientific literature, comparative analysis, observation, induction, interpretation, testing, mathematical statistics. The study made it possible to identify the conceptual foundations for the formation of functional mathematical literacy of younger schoolchildren and draw a conclusion about the effectiveness of using tasks with a meta-subject component.

Keywords

functional mathematical literacy, conceptual foundations, task typology, tasks with a meta-subject component.

References

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teoriya i praktika obuchenija jazykam)*. M.: Ikar, 2009. 448 s.
2. Bezukladnikov K.Je. Kruze B.A., Melehina E.S. *Uchebnoe issledovanie kak sredstvo formirovanija uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti obuchajushhihsja mladshego podrostkovogo vozrasta na urokah anglijskogo jazyka // Jazyk i kul'tura*. 2019. № 48. S. 259-276. DOI 10.17223/19996195/48/17.
3. Bertalanfi L. *Obshhaja teoriya sistem – kriticheskij obzor // Issledovanija po obshhej teorii sistem*. Sb. perevodov. M.: Progress, 1969. S. 25-27, 31, 43.
4. Bystrova V.E., Kondrat'eva M.B., Platonova S.M., Popova O.O. *Materialy k seminaru «Sistemnyj podhod v rabote metodicheskogo otdela»*. Sankt-Peterburg, 2006. 40 s.
5. Gubanova M.I., Lebedeva E.P. *Funkcional'naja gramotnost' mladshih shkol'nikov: problemy i perspektivy formirovanija // Nachal'naja shkola: do i posle*. 2009. № 12. <http://school2100.com/izdaniya/magazine/archive/2009-12>
6. Egorov K.B., Zaharova V.A. *Kak organizovat' sebja: opyt nezavisimoy ocenki reguljativnyh umenij v distancionnom uchenii i prepodavanii // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2021. Vyp. 3 (37). S. 186-196.
7. Zaharova V.A., Bezukladnikov K.Je., Kruze B.A. *Ocenka inojazychnyh kommunikativnyh umenij kak sostavljajushhih funkcional'noj gramotnosti // Vestn. Tom. gos. un-ta*. 2021. № 470. S. 156-168.
8. *Ispolzovanie praktiko-orientirovannyh zadaniy pri obuchenii matematike s cel'ju razvitija matematicheskoy gramotnosti shkol'nikov*. <http://collegiy.ucoz.ru/publ/39-1-0-16692>

9. Leont'ev A.N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. M.: Smysl, Akademiya, 2005. 352 s.
10. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Razdel oficial'nogo sajta Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii. <https://edu.gov.ru/national-project/>
11. Novikov D.A. *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanijah (tipovye sluchai)*. M.: MZ-Press, 2004.
12. Osnovaniya didakticheskikh reshenij, napravlennyh na formirovanie funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollekt. monogr. / K.Je. Bezukladnikov, I.N.Vlasova, D.L. Gotlib [i dr.]; nauch. red. K.Je. Bezukladnikov, V.A. Zaharova; pod obshh. red. M.A. Hudjakovoj; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm', 2021. 252 s.
13. Panina E.Ju., Danilova A.S. Formirovanie metapredmetnyh kommunikativnyh umenij v processe obuchenija inozazychnomu govoreniju mladshih shkol'nikov // *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov*. 2014. № 10. S. 165-169.
14. Sel'kina L.V., Hudjakova M.A. Matematicheskie zadaniya s metapredmetnym komponentom // *Nachal'naja shkola*. 2017. № 5. S. 35-40.
15. Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollekt. monogr. / K.Je. Bezukladnikov, I.N.Vlasova, D.L. Gotlib [i dr.]; nauch. red. K.Je. Bezukladnikov, V.A. Zaharova; pod obshh. red. M.A. Hudjakovoj; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm', 2021. 170 s.
16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. M.: Prosveshhenie, 2021. 57s.
17. Funkcional'naja gramotnost' mladshhego shkol'nika; kniga dlja uchitelja / N.F. Vinogradova, E.Je Kochurova, M.I. Kuznecova i dr.; pod red. N.F. Vinogradovoj. M.: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 s.
18. Hudjakova M.A., Vlasova I.N., Sel'kina L.V., Hudjakova A.V., Shustova S.V. (2021) Osnovy formirovaniya funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14 (33), e16757. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16757>
19. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // *Internet-zhurnal «Jejdos»*. 2015. № 6. S. 124-126.
20. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii. Tehnologii konstruirovaniya // *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 5. S. 55-61.
21. Shhukina G.I. *Rol' dejatel'nosti v uchebnom processe*. M.: Nauka, 1961. 142 s.
22. Bertalanffy L. Von. *Das biologische Weltbild: Die Stellung des Lebens in Natur und Wissenschaft*. Neudruck. Wien-Koeln, Böhlau Verlag 1990. S.185.
23. Cencelj, Zvonka & Abersek, Metka & Abersek, Boris & Flogie, Andrej. (2019). Role and meaning of functional science, technological and engineering literacy in problem-based learning. *Journal of Baltic Science Education*. 18. 132-146. 10.33225/jbse/19.18.132.
24. O'Donnell Angela M., Dansereau Donald F., Rocklin Thomas, Hythecker Velma I. and Young Michael D., Hall Richard H., Skaggs Lisa P., and Lambiotte Judith G. Promoting functional literacy through cooperative learning // *Journal of Reading Behavior*, 1988, Volume XX, No. 4 S. 339-356.
25. Rydze O.A. Learners' achievements in mathematical information processing at primary school / *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, Moscow, Russia, 07-08 June 2017. – Moscow, Russia: Future Academy Future Academy, – 2017. – 599 p. R. 512-522. –DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.60.

Моделирование развития комбинированных методов обучения


Наталья Владимировна Амяга

кандидат биологических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

amaiga2015@yandex.ru

 0000-0002-6631-346X


Диана Александровна Еловицова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

dianaelovikova@mail.ru

 0000-0001-5476-1428


Ирина Николаевна Чижевская

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия


91919070@mail.ru

 0000-0002-3327-3262

Поступила в редакцию 16.03.2022

Принята 17.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/b9635-2191-8353-h

Аннотация

Современная система образования все больше приобретает качества мобильности и открытости: развитие коммуникаций размывает границы между государствами и глобализируя рынок труда за счет повышения социальной мобильности; систем образования различных стран, обусловлена возрастающей потребностью в подготовке специалистов для глобализированного мира, требует повышения учебной мобильности; рост социальных стандартов требует широкой инклюзии лиц с особыми потребностями в учебный процесс и производственную деятельность; скорость изменения содержательного наполнения учебных дисциплин связана с высоким темпом модернизации производственных технологий и требует перехода от старой парадигмы поступил с вами несправедливо «обучение на всю жизнь» к новой – «обучение в течение всей жизни» и обеспечения профессиональной мобильности; распространение концепции Open Source программного обеспечения на учебные материалы приводит к возникновению открытых, свободно распространяемых учебных курсов. Открытость образования прежде всего предполагает использование всеми субъектами обучения таких средств ИКТ, предоставляющих возможность свободного доступа к учебным материалам и образованию в целом. Применение ИКТ для реализации открытого образования способствует учебной и профессиональной мобильности, индивидуализации образовательных траекторий, реализации инклюзивного и андрагогического образования. ИКТ сетевого обучения должны обеспечивать открытый доступ не только в традиционных учебных материалах в виде учебных пособий, учебников и тому подобное, но и к учебному лабораторному оборудованию, как непосредственно через удаленное

управление, так и опосредованно через применение виртуальных лабораторий. Анализ современных средств ИКТ открытого образования показал, что самыми универсальными среди них есть открытые системы управления обучением, общими свойствами которых являются: открытость программного кода и процесса разработки; аппаратная и программная мобильность; поддержка педагогических технологий электронного, дистанционного и мобильного обучения.

Ключевые слова

комбинаторное образование, модели обучения, ИКТ, информатика.

Введение

Наивысшая эффективность комбинированного обучения достигается тогда, когда средства ИКТ комбинированного обучения выступают также как объект изучения: в средней школе – при обучении информатике, в высшей – при подготовке специалистов по информационным технологиям, спрос на которых не только постоянно растет, но и является общественно обусловленным (Ахметова, 2019).

Цель статьи: раскрыть сущность модели комбинированного обучения в вузе. Изложение основного материала (Вовк, 2019). Опыт применения синхронных (совместная специально организована учебная деятельность в определенное время в определенном месте) и асинхронных (индивидуальная учебная деятельность, которая должна быть выполнена за определенное время) форм организации обучения в вузе показывает, что в учебном процессе они комбинируются: да, проводная синхронная форма – лекция – сопровождается синхронной (фронтальной), синхронно-асинхронной (групповой) и асинхронной (групповой) лабораторной работой.

При этом наивысшая степень асинхронности, а также наибольшая часть самостоятельной работы традиционно имеют дистанционное и мобильное обучение (Джандарова, 2016).

Целесообразность комбинирования различных форм организации обучения обусловлена тем, что, с одной стороны, внедрение технологий электронного, дистанционного и мобильного обучения в аудиторное обучение предоставляет возможность компьютеризировать самостоятельную работу, а с другой – доля самостоятельной работы в учебном плане определяет выбор формы обучения по соответствующей ИКТ-поддержкой (Еловицова, 2021).

Материалы и методы исследования

Под технологией обучения понимают важность тех компонентов методической системы обучения, которые отвечают на вопрос "как обучать?": методы, средства и формы организации обучения. При таком определении применение комбинированного обучения также является инновационной технологией (Лобачева, 2018).

Использование комбинированного обучения в образовательном процессе требует построения модели, адаптированной к условиям его применения (Николаева, 2021).

Комбинированное обучение интегрирует синхронные и асинхронные коммуникационные технологии, формальное и неформальное научение, печатные и электронные учебные материалы, онлайн- и оффлайн- фасилитацию, обеспечивая условия для создания качественных интерактивных учебных материалов для самообучения и непрерывной поддержки процесса обучения (Скибицкий, 2019). Разработка модели комбинированного обучения требует учета требований: педагогических, технологических, институциональных, этических, управленческих, ресурсных, интерфейсных и оценочных (Орлова, 2015).

Авторы системы поддержки комбинированного обучения Networked Learning Ecology – North America (NLENA) предлагают сочетать формы организации аудиторного обучения, онлайн-обучения и практической подготовки, специфические для мобильного обучения, что особенно актуально для технических вузов (Отс, 2011).

Результаты и обсуждение

Трехкомпонентную структуру имеет и модель комбинированного обучения корпорации Sealund, однако, в отличие от предыдущей, она включает в себя не только формы, но и деятельность: технологию электронного обучения с моделированием и игровым подходом. Все виды деятельности консультативно поддерживаются (Сурыгин, 2001).

Исследователи немецкой компании Allconsulting GmbH предлагают другое сочетание форм и методов комбинированного обучения в трехкомпонентной модели, по структуре соответствует предложенному нами толкованию комбинированного обучения (Анищик, 2018).

Одной из характеристик мобильного обучения авторы считают "быстрое обучение" (rapid learning), которое, по Ч. М. Веберу, является основой для переподготовки специалистов электронной промышленности на производстве. Так же, как и в предыдущей, в модели Allconsulting GmbH ведущими формами организации обучения являются формы практической подготовки (Палагутина, 2011).

Дж. Берсин предложил пять моделей комбинированного обучения. Первая и третья модели Дж. Берсина соответствуют определению дистанционного обучения, так как не содержат элементов аудиторного обучения и различаются степенью контроля тьютора за ходом обучения. Несмотря на то, что мультимедийность среды учебного подчеркивается лишь в первой модели, оно присуще и всем другим моделям. Вторая модель Дж. Берсина соответствует нашему толкованию комбинированного обучения, четвертая – толкованию мобильного тренинга по, а пятая – модели комбинированного обучения корпорации Sealund.

По мнению Дж. Берсина, проверенными являются следующие две модели:

- 1) дополнительная ("Program Flow Model"), при которой часть традиционных форм заменяется самостоятельной работой, поддерживаемой средствами ИКТ;
- 2) двухстадийная ("Core-and-Spoke Model"), при которой весь курс разбивается на малое ядро (изучается по традиционным технологиями) и дополнительные сведения (изучаются по традиционным и инновационным технологиям).

Характерные черты модели комбинированного обучения:

1. Самообучения в системе электронного обучения с использованием других комбинированных сред. Дистанционное обучение, при котором субъект обучения погружается в мультимедиа-среда.

2. Обучение под руководством преподавателя, комбинированное с самообучением в системе электронного обучения. По такой модели электронное обучение поддерживает традиционное аудиторное, применяясь для подготовки к занятию, во время занятия и после занятия.

3. Синхронное электронное обучение, комбинированное с другими средами. Основными средствами обучения становятся синхронные средства (вебинары и тому подобное), поддерживаемые самообучением.

4. Обучение на рабочем месте. Ведущей формой становится тренинг под руководством производственного наставника; используется преимущественно для программ формирования сложных умений и навыков.

5. Ориентирована на моделирование и лабораторные работы (Ременцов, 2000). Зачастую используется в области информационных технологий и тренингах, в которых может быть смоделировано необходимую среду. К критериям выбора модели комбинированного обучения Дж. Берсин относит:

- 1) тип учебного курса (ознакомительный, практически-ориентированный, завершающий тому подобное);
- 2) культурные цели (влияние очной части курса на достижение целей обучения);
- 3) аудитория (размер, распределение учебных ролей, уровень образования, владение средствами ИКТ, мотивация и др);
- 4) бюджет;
- 5) ресурсы;
- 6) распределение учебного времени;
- 7) содержание обучения (уровень сложности и интерактивности);

8) технологические ограничения (пропускная способность, необходимость установки дополнений, отслеживание деятельности, обеспечения безопасности и т. д.). Б. Тунхикорн предложил модель комбинированного обучения студенческих групп на основе сайта.

Ученым разработана модель, предполагающая (Тонких, 2019):

1) установление взаимосвязей между студентами и преподавателями традиционными средствами в образовательном пространстве вуза и средствами мобильных ИКТ в единственном информационном пространстве системы образования;

2) появление новых форм организации смешанного обучения через взаимопроникновение и интеграцию традиционных и инновационных форм организации открытого образования;

3) комбинирование различных методов обучения в соответствии с контекстом обучения (места, времени, состояния субъектов обучения).

Эта модель отвечает требованиям, которые предполагает модель системы открытого образования: внешней оболочкой модели является открытая образовательная среда (единое информационное пространство системы образования), внутренней – открывает технология комбинированного обучения (Токюл, 2021).

Критерии выбора модели комбинированного обучения, предложенные Дж. Берсином, учитывают специфику конкретного курса, тогда как для построения системы комбинированного обучения в отечественных вузах необходим учет:

1) особенностей обучения не одной дисциплине, а группы родственных дисциплин;

2) системной и средовой природы комбинированного обучения;

3) организационной структуры учебного учреждения и ее влияния на образовательную

среду:

– обучение как в мобильных (ситуативных, предметно - и практико-ориентированных) группах, так и в группах с фиксированным составом;

– преемственность и ступенчатость не только в процессе обучения в вузе, но и в системе «школа – колледж – университет»;

– непосредственное отражение курикулума в учебном расписании.

К сожалению, ни одна из рассматриваемых моделей не соответствует в полной мере указанным требованиям, что предопределяет необходимость разработки новой модели (Тонких, 2007).

Отраслевые стандарты высшего образования конкретизируются в учебные планы, отраженные в расписании занятий (Загвязинский, 2010). На уровне конкретной учебной дисциплины определяет цели и содержание обучения, что вместе с технологией обучения образуют методическую систему обучения, которая функционирует как в образовательной среде вуза (на этапе ее внедрения и эксплуатации), так и за его пределами (на этапе разработки и модификации) (Kismetova, 2019).

Взаимодействие субъектов обучения происходит как непосредственно, так и опосредованно: через административную иерархию образовательной среды вуза и технологии обучения, которые состоят из методов, форм организации и средств обучения.

Центральной составляющей предложенной модели является система управления обучением, которая, с одной стороны, выступает одним из средств обучения, а с другой – ядром, интегрирующим все подсистемы системы комбинированного обучения в вузе.

Заключение

Предложенная модель соответствует уточненному определению комбинированного обучения и отражает текущее состояние развития теории и методики использования ИКТ в образовании.

Целесообразным является ее фундаментализация через замену средств электронного, диссонансного и мобильного обучения на инновационные средства ИКТ обучения, охватывающие как существующие классы средств, так и те, которые будут созданы в будущем.

Список литературы

1. Анищик Т.А. Основные этапы обучения программированию в вузе // Современные информационные технологии в образовании: матер. XXIX междунар. конф. - М. : Полиграфический центр Московского издательско-полиграфического колледжа им. И. Федорова, 2018. С. 178-180.
2. Ахметова А.Ж., Дальбергена Л.Е., Коста П. Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранного языка // Вестник Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова. 2019. Вып. № 2.
3. Вовк. Е.В. Методологические основы коммуникативного подхода в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019.
4. Джандарова Г. Н. Современные педагогические технологии обучения на уроках английского языка // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. Вып. № 3.
5. Еловицова Д.А., Амяга Н.В., Культурные ассимиляторы в решении проблем поликультурного семейного взаимодействия // Управление образованием: теория и практика, Москва, 2021. №2 (42).
6. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033400 (050701) Педагогика. 3-е изд., стер. Москва, 2010. 173 с.
7. Лобачева Н.А. Концепция гейминга и ее роль в образовательном дискурсе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. Вып. № 2.
8. Николаева Е.К. Проблема традиционного обучения в современной школе // Вопросы студенческой науки. 2021. Вып. № 2 (54).
9. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. № 9 (162).
10. Отс М. В. Система обучения иностранному языку на основе интегрирования современных педагогических технологий // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. Вып. № 10.
11. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования. Материалы I Международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 1. Пермь: Меркурий, 2011. С. 156-159.
12. Ременцов А. Н. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ременцов Андрей Николаевич. Москва, 2000. 39 с.
13. Скибицкий Э.Г. Подготовка магистрантов к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики // Экономика и образование. 2019. № 3. С. 43-53.
14. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы довузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург, 2001. 114 с.
15. Токюл М. В. Применение геймификации в обучении английскому языку // Матрица научного познания. 2021. Вып. № 2-2.
16. Тонких А.П. Российские образовательные Интернет-ресурсы для учителей начальной школы // Начальная школа. 2007. №1. С. 117-124.
17. Тонких А.П., Данилова Т.В. Развитие профессионально-нравственной компетентности будущего учителя начальных классов в условиях ФГОС // Пед. журн. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 28-38.
18. Kismetova G.N., Aitaliyeva A.E. Interactive teaching methods of a foreign language as a modern interpretation of active teaching methods // Вестник ЗКГУ. 2019. Вып. № 4 (76).

Modeling the development of combined teaching methods


Natalia V. Amyaga

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

amaiga2015@yandex.ru

 0000-0002-6631-346X


Diana A. Elovikova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

dianaelovikova@mail.ru

 0000-0001-5476-1428


Irina N. Chizhevskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia


91919070@mail.ru

 0000-0002-3327-3262

Received 16.03.2022

Accepted 17.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/b9635-2191-8353-h

Abstract

The modern education system is increasingly acquiring the qualities of mobility and openness: the development of communications is blurring the boundaries between states and globalizing the labor market by increasing social mobility; education systems of various countries, due to the increasing need to train specialists for a globalized world, requires increased educational mobility; the growth of social standards requires broad inclusion of persons with special needs in the educational process and production activities; the speed of change in the content of academic disciplines is associated with a high rate of modernization of production technologies and requires a transition from the old paradigm of "lifelong learning" to the new one – "lifelong learning" and ensuring professional mobility; the spread of the concept of Open Source software to educational materials leads to the emergence of open, freely distributed training courses. The openness of education primarily involves the use by all subjects of education of such ICT tools, which provide free access to educational materials and education in general. The use of ICT for the implementation of open education contributes to educational and professional mobility, individualization of educational trajectories, the implementation of inclusive and andragogical education. ICT network training should provide open access not only in traditional teaching materials in the form of textbooks, textbooks and the like, but also to educational laboratory equipment, both directly through remote control and indirectly through the use of virtual laboratories. The analysis of modern ICT tools of open education has shown that the most universal among them are open learning management systems,

the common properties of which are: openness of the program code and the development process; hardware and software mobility; support for pedagogical technologies of electronic, distance and mobile learning.

Keywords


combinatorial education, learning models, ICT, computer science.

References


1. Anishhik T.A. Osnovnye jetapy obuchenija programmirovaniju v vuze // *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: mater. XXIX mezhdunar. konf. - M. : Poligraficheskij centr Moskovskogo izdatel'sko-poligraficheskogo kolledzha im. I. Fedorova*, 2018. S. 178-180.
2. Ahmetova A.Zh., Dal'bergenova L.E., Kosta P. Tradicionnye i netradicionnye metody prepodavaniya inostrannogo jazyka // *Vestnik Kokshetauskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sh. Ualihanova*. 2019. Vyp. № 2.
3. Vovk. E.V. Metodologicheskie osnovy kommunikativnogo podhoda v obrazovanii // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2019.
4. Dzhandarova G. N. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii obuchenija na urokah anglijskogo jazyka // *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. 2016. Vyp. № 3.
5. Elovikova D.A., Amjaga N.V., Kul'turnye assimilyatory v reshenii problem polikul'turnogo semejnogo vzaimodejstvija // *Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika*, Moskva, 2021. №2 (42).
6. Zagvjazinskij V.I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga : ucheb. posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhhsja po special'nosti 033400 (050701) Pedagogika. 3-e izd., ster. Moskva, 2010. 173 s.
7. Lobacheva N.A. Konceptija gejminga i ee rol' v obrazovatel'nom diskurse // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika*. 2018. Vyp. № 2.
8. Nikolaeva E.K. Problema tradicionnogo obuchenija v sovremennoj shkole // *Voprosy studencheskoj nauki*. 2021. Vyp. № 2 (54).
9. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikacija kak sposob organizacii dejatel'nosti // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015. Vyp. № 9 (162).
10. Ots M. V. Sistema obuchenija inostrannomu jazyku na osnove integrirovaniya sovremennyh pedagogicheskikh tehnologii // *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii*. 2011. Vyp. № 10.
11. Palagutina M.A., Serpovskaja I.S. Innovacionnye tehnologii obuchenija inostrannym jazykam // *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Perm', aprel' 2011 g.)*. T. 1. Perm': Merkurij, 2011. S. 156-159.
12. Remencov A. N. Dopolnitel'naja dovuzovskaja podgotovka inostrannyh grazhdan v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija Rossii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Remencov Andrej Nikolaevich. Moskva, 2000. 39 s.
13. Skibickij Je.G. Podgotovka magistrantov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah cifrovoj jekonomiki // *Jekonomika i obrazovanie*. 2019. № 3. S. 43-53.
14. Surygin A.I. Pedagogicheskoe proektirovanie sistemy dovuzovskoj podgotovki inostrannyh studentov. Sankt-Peterburg, 2001. 114 s.
15. Tokjul M. V. Primenenie gejmfikacii v obuchenii anglijskomu jazyku // *Matrica nauchnogo poznanija*. 2021. Vyp. № 2-2.
16. Tonkih A.P. Rossijskie obrazovatel'nye Internet-resursy dlja uchitelej nachal'noj shkoly // *Nachal'naja shkola*. 2007. №1. S. 117-124.
17. Tonkih A.P., Danilova T.V. Razvitie professional'no-nravstvennoj kompetentnosti budushhego uchitelja nachal'nyh klassov v uslovijah FGOS // *Ped. zhurn*. 2019. T. 9. № 1-1. S. 28-38.
18. Kismetova G.N., Aitaliyeva A.E. Interactive teaching methods of a foreign language as a modern interpretation of active teaching methods // *Vestnik ZKGU*. 2019. Vyp. № 4 (76).

Модели качественной оценки управления образовательным процессом


Светлана Васильевна Комарова

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
komsw@yandex.ru
 0000-0003-4047-4158


Александр Владиславович Савин

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, декан физико-математического факультета
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
aleksandr.savin@mail.ru
 0000-0001-9907-4007

Екатерина Владимировна Чухачева

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
chukhaheva@mail.ru
 0000-0003-1563-3516


Наталья Валерьевна Чаркина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования института педагогики и психологии
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
Орел, Россия
charkin08@rambler.ru
 0000-0003-3457-1189

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята 27.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/w1628-3045-4479-w

Аннотация

Современное общество специалисты называют постиндустриальным, информационным, а также обществом знаний. Для него характерным является возрастание роли интеллектуального потенциала, знаний. Практика показывает, что страны, производство в которых базируется на высоких технологиях, имеют качественную систему образования. Это подтверждает опыт США, Японии, Великобритании, Германии и других высокоразвитых стран. Проблемы качества образования в России остаются актуальными. Особенно они обострились в условиях глобализации, активного внедрения в производство научно-информационных технологий, которые требуют повышения уровня подготовки специалистов, их адаптации к новым социально-экономическим реалиям. По данным международного исследования «Студенты – образ будущего», проведенного Федеральным Институтом Исследований, на родине хотели бы учиться только 15,5% российских студентов, тогда как, например, среди белорусов данный процент – 34,1%. В то же время среди опрошенных 45,9% желают учиться в университетах Великобритании, 23,8% – в США, 14,9% – в Германии.

Ключевые слова

качество образования, исследование, студент, система обучения.

Введение

Более половины россиян считают, что качество образования в России не соответствует их требованиям, а по пятибалльной системе оценивания качества образования, предоставляемой отечественными вузами, 34,4% граждан оценивают на три балла, а 20,2% – на два балла (Амбарова, 2019).

Этому способствует и то, что высшие учебные заведения занимают низкие позиции в мировых рейтингах.

Влиятельная британская газета The Times в 2011 г. составила рейтинг «Топ-100 мировых репутаций», в который, к сожалению, не вошел ни один российский университет, тогда как, скажем, в первую сотню входят пять университетов Японии (Бондаренко, 2018).

Целью данной работы является оценка качества образования в России и обоснование путей дальнейшего улучшения основных ее составляющих.

Сегодня перед Россией стоит задача обеспечить стабильное социально-экономическое развитие, существенно повысить благосостояние населения, в решении которого фундаментальная роль отводится образованию. При этом не менее важной задачей остается обеспечение конкурентоспособности образования, выпускников учебных заведений, ведь именно высокообразованные, высококвалифицированные специалисты способны обеспечить модернизацию страны (Зборовский, 2018).

Материалы и методы исследования

Качество образования стоит рассматривать как сбалансированную характеристику системы образования по ее способности обеспечить эффективную подготовку конкурентоспособных специалистов, уровень реальных профессиональных и общеобразовательных качеств, что, с одной стороны, соответствует нормативным требованиям федеральных и международных стандартов, а с другой – обеспечивают удовлетворение потребности личности, государства и общества полученным результатом, как в контексте его составляющей, так и учитывая социальную значимость (Зборовский, 2018)

Основной функцией образования, как известно, является передача от поколения к поколению опыта, накопленного человечеством. В этих условиях важной задачей является обогащение содержания образования в соответствии с требованиями современности.

Успешность реализации этой функции зависит от качества образования (Засыпкин, 2012).

Результаты и обсуждение

Федеральный образовательный глоссарий качество высшего образования определяет как характеристика высшего образования, что отражает соответствие результатов обучения, образовательных процессов и институциональных условий актуальным целям развития личности и общества.

Группа показателей качества учебного процесса:

- скорость и полнота реализации целей учебного процесса;
- уровень качества учебного процесса;
- качество культурно-познавательной направленности учебного процесса;
- качество учебных программ;
- качество организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время и

тому подобное.

Группа показателей контроля и качества результатов обучения:

- система контроля качества подготовленности студентов;
- качество методов получения дополнительного образования;

- качественный состав студентов;
- количество выпускников, трудоустроенных по специальности;
- уровень применения компьютерных технологий при осуществлении проверки модульных контрольных работ, зачетов и экзаменов.

Группа показателей интенсивности и научно-инновационной деятельности в высшем учебном заведении:

- количество публикаций преподавателей в профессиональных изданиях России;
- количество публикаций, цитируемых в международных научно-метрических базах;
- участие студентов в научно-практических конференциях (количество докладов);
- участие преподавателей в международных и научно-практических конференциях (количество докладов);
- количество изданных монографий, учебных пособий и учебников;
- доля инноваций, разработанных преподавателями и студентами вузов и внедренных в учебный процесс, научную или практическую деятельность;
- доля положительных последствий внедрения результатов инновационной деятельности;
- доля негативных последствий внедрения результатов инновационной деятельности.

Группа показателей методического обеспечения преподавания дисциплин:

- уровень качества методического по обеспечению преподавания дисциплин;
- количество методических указаний и рекомендаций, обеспечивающих дисциплину;
- количество дистанционных курсов и онлайн-тренингов для самостоятельного изучения определенной дисциплины.

Группа показателей ресурсного обеспечения образовательных учреждений (Зборовский, 2018):

- объемы финансирования образовательных учреждений;
- уровень материально-технического обеспечения учебного процесса (состояние учебных помещений, лабораторий, компьютеров, оборудования, обеспеченность необходимыми расходными материалами);
- показатель финансирования методического обеспечения (необходимое количество учебной литературы, макетов, учебных тренажеров);
- объемы финансирования для проведения научных мероприятий (конференций, научно-методических семинаров, конкурсов).

Группа показателей, характеризующих уровень эффективности управленческой деятельности в сфере высшего образования:

- доля привлеченных преподавателей к управленческой деятельности образовательного учреждения;
- уровень привлечения студентов к управленческой деятельности образовательного учреждения;
- качество управленческой деятельности каждого подразделения образовательного учреждения;
- показатель эффективности управленческой деятельности образовательного учреждения.

Высокое качество образования, подготовки кадров могут обеспечить качественные учебные заведения (Колобкова, 2019).

В мировой практике нередко для определения последнего используется методика независимой оценки качества высшего образования средствами определения рейтинга высшего учебного заведения с использованием следующих показателей:

- репутация высшего учебного заведения в обществе;
- показатели вступительного конкурса;
- научный потенциал профессорско-преподавательского состава учебного заведения;
- финансовые ресурсы высшего учебного заведения;

– удовлетворенность студентов качеством профессиональной подготовки и организацией учебного процесса, а также работодателей качеством подготовки специалистов и тому подобное.

Чтобы обеспечить высокое качество образования в целом и Высшего в частности, необходимо определить факторы, которые на это влияют (Зборовский, 2009). К последним специалисты прежде всего относят финансовые ресурсы.

В этом контексте России трудно конкурировать с высокоразвитыми странами.

В России благотворительность не только не является распространенным, но и нередко преследуется правоохранительными органами.

Улучшению финансового состояния высших учебных заведений способствует внедрение фандрайзинга (fundraising), то есть сотрудничества вузов с бизнесом, фирмами, мощными корпорациями.

Это может быть:

- предоставление частным структурам соответствующих услуг;
- пользование последними брендами знаменитых университетов для повышения своей конкурентоспособности;
- участие высших учебных заведений в научно-исследовательских проектах;
- консультирование ведущими представителями вузов коммерческих учреждений.

Все это направлено на формирование и развитие образовательно-научных учреждений, на достижение высокого уровня образования. То есть финансовые интересы должны быть подчинены интересам образования и научным целям, направленные на сочетание обучения с научно-исследовательской деятельностью, на обеспечение высокой наукоемкости учебных дисциплин (Нелинейная, 2016).

Повышению качества высшего образования, как свидетельствует зарубежный опыт, способствует внедрению в учебный процесс и научная деятельность в высшем учебном заведении инновационных педагогических технологий, что предусматривает четкое научное проектирование и воспроизведения технологий, которые гарантируют успех педагогу (Токарева, 2015).

Инновационные педагогические технологии - это:

- технологии проблемного и программируемого обучения, технологии модульного, лично-ориентированного обучения;
- технологии интерактивного обучения, включают проведение бинарных занятий с широким использованием межпредметных связей;
- технологии интегрированного обучения, то есть такого обучения, при котором интеграция трактуется как объединение, взаимопроникновение, переплетение, взаимовлияние понятий и теорий разных отраслей знаний;
- электронные презентации с использованием мультимедийных проекторов, интерактивной доски, то есть технических средств, позволяющих осуществлять демонстрацию презентаций на занятиях;
- технологии активного использования в образовательной деятельности инновационной инфраструктуры, в том числе технопарков, технополисов, бизнес-инкубаторов, инновационных центров и тому подобное. Они могут создаваться как договорные объединения с целью реализации инновационных проектов, прошедших соответствующую экспертизу и государственную регистрацию.

Активному их использованию, в частности, в подготовке кадров, должно способствовать и реализация Федерального Закона «О специальном режиме инвестиционной и инновационной деятельности технологических парков», что дает возможность при этом использовать потенциал научно-производственных и высших учебных заведений.

Все это является составляющими модернизации образования, что способствует учебным заведениям использовать широкий арсенал информационных и коммуникационных технологий. В то же время, как показывает практика, новые технологии эффективны только тогда, когда они становятся неотъемлемой частью образовательной деятельности (Тонких, 2019).

Использование вышеупомянутых технологий в подготовке кадров способствует повышению компетентности выпускников учебных заведений.

Все это, как и качество подготовки кадров, обеспечивающих формирование компетентности достигается в условиях успешного управления образованием, что предполагает необходимость соблюдения следующих принципов:

- сбалансированности (осуществление контролирующими органами в сфере образования деятельности в пределах и в порядке, установленных законами и другими нормативно-правовыми актами);
- гласности, которая ложится в открытости деятельности органов, осуществляющих контроль за предоставлением образовательных услуг, и регулярном информировании граждан о соблюдении учебными заведениями установленных стандартов при предоставлении соответствующих образовательных услуг;
- систематичности, которая проявляется в том, что государственный контроль над предоставлением образовательных услуг должен осуществляться постоянно;
- всесторонности. Эта характеристика помогает своевременно выявлять и распространять положительный опыт в учебно-научной деятельности, предотвращать ошибки и упущения;
- результативности, которая сводится к тому, что государственный контроль должен способствовать учебным заведениям достижению ими в своей деятельности максимальной эффективности.

Реализация последнего принципа требует сочетания государственного и общественного контроля, внешнего и внутреннего контроля и самоконтроля (Чухачева, 2019).

Бесспорно, качество знаний и подготовки кадров в значительной степени зависит от качественного состава профессорско-преподавательского коллектива. И здесь стоит использовать опыт других стран. Известно, что сейчас наиболее конкурентоспособными являются американские высшие учебные заведения. В прошлом веке вузы этой страны, в частности гарвардский, Йельский, Принстонский, Колумбийский, Пенсильванский, Дартмутский, Корнельский, Браунский университеты, как известно, объединились в так называемую Лигу Плюща.

Практически все они обладают высоким уровнем обеспечения материально-технической базы, новейшим оборудованием для лабораторий, современной спортивной базой, а также возможностями приглашать лучших преподавателей для проведения занятий.

Специалисты оценивают капитал, к примеру, Гарвардского университета в 25,9 млрд. дол. Несмотря на высокий рейтинг каждого из указанных выше университетов, между ними постоянно идет конкурентная борьба, что приводит к повышению качества образования и подготовки кадров.

Конкурентная борьба присуща и высшим учебным заведениям Великобритании. Лидерами в этом контексте является Оксфордский и Кембриджский университеты, известные высоким качеством подготовки специалистов во всем мире. Они занимают доминантное положение в мире в этом контенте.

Подобная борьба присуща и высшим учебным заведениям Японии, где лидером является Токийский университет.

В Федеральном Законе «Об образовании», который признан базовым в законодательном обеспечении образования, отмечается, что составными частями системы обеспечения качества образования является внутренний и внешний компоненты. Бесспорно, что и первый и второй предусматривают необходимость обеспечения высокого качества образования прежде всего на уровне учебного заведения. Внутренняя составляющая требует прежде всего необходимости: (Шуклина, 2019)

- разработка учреждением образования стратегии и процедур постоянного повышения качества учебно-воспитательной деятельности;
- создание и реализации системы механизмов обеспечения академической честности;
- разработка и осуществление мониторинга приоритетного пересмотра и постоянного совершенствования образовательных программ;
- обеспечение независимого оценивания знаний участников образования на основе четких обнародованных критериев, правил и процедур;

- постоянная оценка качества образовательной деятельности педагогического коллектива и научно-педагогических работников соискателями образования;
- оценивание качества управленческой деятельности руководителей учебного заведения;
- обеспечение наличия необходимых ресурсов для организации образовательного процесса, в том числе создание условий для самостоятельной работы соискателей образования по каждой образовательной программе;
- обеспечение наличия соответствующих информационных систем для эффективного управления учебным заведением;
- успешного использования процедур и мероприятий, определяемых специальными законами или учредительными документами учебного заведения.

Система внешнего обеспечения качества образования включает (Шаброва, 2019)

- перечень инструментов, процедур и мер повышения качества образования (стандартизацию, лицензирование образовательной деятельности, аккредитации образовательных программ, внешнее независимое оценивание результатов обучения, мониторинг качества образования, сертификацию педагогических работников);
- определенные специальные законы, органы и установки, отвечающие за внешнее независимое оценивание качества образования и развитие системы обеспечения качества, принимают решения в пределах полномочий на основе четких и обнародованных критериев, осуществляют периодические проверки системы качества учреждений образования, предоставляют рекомендации по улучшению системы обеспечения качества образования, отчитываются перед обществом на принципах прозрачности, доступности и понятности.

Заключение

Образование, как известно, в значительной степени предопределяет завтрашний день всего мирового сообщества, выступает важным инструментом устойчивого развития и обеспечения роста благосостояния населения.

Особенно заметным в последнее время является повышение роли образования в условиях перехода к высокотехнологичному, информационному обществу, в котором возрастает важность качества человеческого потенциала, уровень образованности и культуры населения (Шаброва, 2019).

Россия имеет один из самых высоких показателей доли выпускников средних учебных заведений, которые продолжают обучение в высших учебных заведениях.

Зато по удельному весу лиц с высшим образованием наша страна существенно отстает от еврейских стран.

Если, скажем, в странах Западной Европы этот показатель достигает 40-50%, то в России – менее 30%.

Развитие научно-технического прогресса все больше потребует работников с высшим образованием. Так, по прогнозам Европейской комиссии, к 2025 г. не менее 35% рабочих мест в странах – членах Европейского Союза потребуют высшего образования. Обидно, что высокого уровня знаний в случае стремятся лишь 38% опрошенных студентов, а диплом престижного высшего учебного заведения рассчитывают лишь 10%; 41% считают, что высшая школа в России обеспечивает посредственный уровень образования; 7,5% – низкий и очень низкий; 55% респондентов хотели бы учиться за рубежом.

Поэтому дальнейшее социально-экономическое развитие России требует обеспечения качественного образования, освоения каждого выпускника учебного заведения не фрагментарными, а конкурентоспособными, интегрированными знаниями с учетом специфики профессиональной деятельности специалиста (Шаброва, 2018). Это требует обеспечения интеграции и систематизации содержания образования, обеспечение органического сочетания предметных учебных блоков, ведь будущее нашей страны может обеспечить только качественное образование.

Список литературы

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Шаброва Н.В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 9-36.
2. Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Саутина Е.В., Шугаль Н.Б. Индикаторы образования 2018: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 400 с.
3. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Учителство как социально-профессиональная общность: проблемы методологии и методики исследования. Сургут: РИО СурГПУ, 2012. 161 с.
4. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. 304 с.
5. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Т. 24, № 4. С. 93-112.
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 21-35.
7. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Как превратить доверие в нематериальный актив развития высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 96-107.
8. Колобкова А.А. Формирование репродуктивного поведения студенческой молодежи в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 52. С. 806-814..
9. Левандовская М.П., Моспанова Н.Ю. Управленческая компетентность педагога и ее формирование в системе повышения квалификации // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития. Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2019. С. 274-278.
10. Нелинейная модель высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / Под ред. Г.Е. Зборовского. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. 336 с.
11. Савин А.В. Дополнительное образование как основополагающий фактор повышения эффективности социально-экономического развития университета // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / науч.ред. и сост. Н.А. Асташова. – Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018. – 304 с. – С.133-140.
12. Токарева С.Б., Голубь О.В., Горина Т.С., Калашникова Н.А. Институциональное доверие в высшей школе и качество образования. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2015. 142 с.
13. Тонких А.П., Прядехо А.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущего учителя начальных классов // Современное педагогическое образование 2019. № 3. С. 221-224.
14. Чухачева Е.В. Фонд оценочных средств как инновационное средство формирования контрольно-оценочного компонента профессиональной готовности будущих педагогов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т.7. №3 (26). С.479-490.
15. Шаброва Н.В. Доверие и бюрократия в вузах // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 5. С. 224-232.
16. Шаброва Н.В. Доверие родителей к системе высшего образования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2019. № 1. С. 76-84.
17. Шаброва Н.В. Доверие родительского сообщества к школе и высшему образованию // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: сб. ст. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. С. 361-366.
18. Шуклина Е.А., Широкова Е.А. Доверие к институциональным нормам высшей школы в оценках преподавателей // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. Т. 25, № 3. С. 241-250.

Models of qualitative assessment of educational process management


Svetlana V. Komarova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

komsw@yandex.ru

 0000-0003-4047-4158


Alexander V. Savin

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

aleksandr.savin@mail.ru

 0000-0001-9907-4007


Ekaterina V. Sukhacheva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia

chukhaeva@mail.ru

 0000-0003-1563-3516


Natalia V. Charkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Institute of Pedagogy and Psychology

Oryol State University named after I.S. Turgenev

Orel, Russia


charkin08@rambler.ru

 0000-0003-3457-1189

Received 11.03.2022

Accepted 27.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/w1628-3045-4479-w

Abstract

Experts call modern society a post-industrial, informational, and knowledge society. It is characterized by an increasing role of intellectual potential, knowledge. Practice shows that countries where production is based on high technologies have a high-quality education system. This is confirmed by the experience of the USA, Japan, Great Britain, Germany and other highly developed countries. The problems of the quality of education in Russia remain relevant. They have become especially acute in the context of globalization, the active introduction of scientific and information technologies into production, which require an increase in the level of training of specialists, their adaptation to new socio-economic realities. According to the international study "Students are the Image of the Future" conducted by the Federal Research Institute, only 15.5% of Russian students would like to study at home, whereas, for example, this percentage is 34.1% among Belarusians. At

the same time, 45.9% of respondents want to study at universities in the UK, 23.8% – in the USA, 14.9% – in Germany.

Keywords


quality of education, research, student, learning system.

References


1. Ambarova P.A., Zborovskij G.E., Shabrova N.V. «Staroe» i «novoe» doverie v vysshem obrazovanii // *Obrazovanie i nauka*. 2019. T. 21, № 1. S. 9-36.
2. Bondarenko N.V., Gohberg L.M., Kovaleva N.V., Kuznecova V.I., Ozerova O.K., Sautina E.V., Shugal' N.B. *Indikatory obrazovanija 2018: statisticheskij sbornik*. Moskva: NIU VShJe, 2018. 400 s.
3. Zasytkin V.P., Zborovskij G.E., Shuklina E.A. *Uchitel'stvo kak social'no-professional'naja obshhnost': problemy metodologii i metodiki issledovanija*. Surgut: RIO SurGPU, 2012. 161 s.
4. Zborovskij G.E. *Teoriya social'noj obshhnosti*. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2009. 304 s.
5. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. *Doverie v vysshem obrazovanii kak sociologicheskaja problema* // *Sociologicheskij zhurnal*. 2018. T. 24, № 4. S. 93-112.
6. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. *Doverie k vysshemu obrazovaniju: sociologicheskie podhody k issledovaniju problemy* // *Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomicheskie nauki*. 2018. № 3. S. 21-35.
7. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. *Kak prevratit' doverie v nematerial'nyj aktiv razvitija vysshej shkoly* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018. T. 27, № 6. S. 96-107.
8. Kolobkova A.A. *Formirovanie reproduktivnogo povedenija studencheskoj molodezhi v processe izuchenija gumanitarnyh disciplin* // *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019. T. 9. № 52. S. 806-814..
9. Levandovskaja M.P., Mospanova N.Ju. *Upravlencheskaja kompetentnost' pedagoga i ee formirovanie v sisteme povyshenija kvalifikacii* // *Social'no-psihologicheskie vyzovy sovremennogo obshhestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitija* 2019. S. 274-278.
10. *Nelinejnaja model' vysshego obrazovanija v makroregione: teoreticheskaja koncepcija i prakticheskie vozmozhnosti* / Pod red. G.E. Zborovskogo. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016. 336 s.
11. Savin A.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie kak osnovopolagajushhij faktor povyshenija jeffektivnosti social'no-jekonomicheskogo razvitija universiteta* // *Strategija i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v uslovijah dialogovogo prostranstva obrazovanija: sbornik nauchnyh statej / nauch.red. i sost. N.A. Astashova. – Brjansk: RIO BGU; Izd-vo «Beloberezh'e», 2018. – 304 s. – S.133-140.*
12. Tokareva S.B., Golub' O.V., Gorina T.S., Kalashnikova N.A. *Institucional'noe doverie v vysshej shkole i kachestvo obrazovanija*. Volgograd: Izdatel'stvo VolSU, 2015. 142 s.
13. Tonkih A.P., Prjadeho A.A. *Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v processe podgotovki budushhego uchitelja nachal'nyh klassov* // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* 2019. № 3. S. 221-224.
14. Chuhacheva E.V. *Fond ocenочnyh sredstv kak innovacionnoe sredstvo formirovanija kontrol'no-ocenочnogo komponenta professional'noj gotovnosti budushhih pedagogov* // *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie*. 2019. T.7. №3 (26). S.479-490.
15. Shabrova N.V. *Doverie i bjurokratija v vuzah* // *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. № 5. S. 224-232.
16. Shabrova N.V. *Doverie roditel'ej k sisteme vysshego obrazovanija* // *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologija. Jekonomika. Politika*. 2019. № 1. S. 76-84.
17. Shabrova N.V. *Doverie roditel'skogo soobshhestva k shkole i vysshemu obrazovaniju* // *Vysshee obrazovanie v rossijskih regionah: vyzovy XXI veka: sb. st.* Ekaterinburg: Kabinetnyj uchenyj, 2018. S. 361-366.
18. Shuklina E.A., Shirokova E.A. *Doverie k institucional'nym normam vysshej shkoly v ocenках преподаvatelej* // *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury*. 2019. T. 25, № 3. S. 241-250.

Процедуры внешней и внутренней оценки качества образования в деятельности руководителя образовательной организации: аудит и модерация

Константин Борисович Егоров

кандидат исторических наук, доцент, ректор
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Пермь, Россия
egorov@pspu.ru
 0000-0001-6696-6332


Вера Анатольевна Захарова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Пермь, Россия
zaharova_va@pspu.ru
 0000-0003-1647-4553

Поступила в редакцию 26.03.2022

Принята 09.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/f5370-5680-4789-g

Аннотация

Современная система образования работает в условиях обновления подходов к внешней оценке качества образования (мониторинг в рамках государственной аккредитации, профессионально-общественная аккредитация, независимая оценка квалификаций и др.). Новые модели внешней оценки стимулируют осмысление внутренней системы оценки качества в образовательных организациях. Соответственно в деятельности руководителя образовательной организации возрастает значимость понимания сущности процедур внешней и внутренней оценки. Программы подготовки руководителей образовательных организаций в вузе и в дополнительном профессиональном образовании должны включать разделы, посвященные оценочным процедурам в управлении. Такие программы могут быть реализованы по заказу органов управления образованием федерального, регионального или муниципального уровня. В статье рассмотрены такие процедуры оценки качества образования, как аудит и модерация, проанализирована российская и международная практика их применения, исследовано происхождение и развитие термина, даны классификации. Применение аудита и модерации целесообразно в управлении образовательными холдингами или сетью образовательных организаций.

Ключевые слова

управление образовательной организацией, внешняя оценка, внутренняя оценка, руководитель образовательной организации, высшее образование, дополнительное профессиональное образование, общее образование, функциональные навыки, аудит, модерация.

Введение

Переход российской системы образования на риск-ориентированную модель управления и реализация новой модели аккредитации образовательной деятельности стимулирует изменение системы контроля и надзора за образовательной деятельностью (Новые правила, 2022). Введение аккредитационного мониторинга по показателям, утвержденным Министерством науки и высшего образования и Министерством просвещения, требует пересмотра подходов в управлении

образовательной организацией. И если раньше оценочные процедуры складывались стихийно и активизировались в период подготовки к государственной аккредитации, то сегодня необходимо выстраивать системную деятельность.

Руководителю образовательной организации важно понимать, как процедуры внешней и внутренней оценки качества образования могут встраиваться в жизнь образовательной организации. В частности, профессиональным стандартом «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» установлены трудовые функции, требующие владения процедурами внешней и внутренней оценки:

– управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации (трудовые действия: контроль качества реализации образовательных программ; организация работ по самообследованию, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов; умение анализировать, адаптировать и применять требования российских и международных стандартов в области качества образования);

– администрирование деятельности общеобразовательной организации (трудовые действия: планирование, координация и контроль деятельности структурных подразделений; умения осуществлять мониторинг, анализ, оценку и контроль эффективности и результативности деятельности общеобразовательной организации и коррекцию на основе их данных этой деятельности; знание основ менеджмента качества);

– управление развитием общеобразовательной организации (трудовые действия: контроль и оценка результативности и эффективности реализации программы развития; умение разрабатывать стратегию обеспечения качества образовательной деятельности с привлечением участников образовательных отношений; знание теории, практики и методов управления развитием общеобразовательной организации (в том числе – зарубежных исследований, опыта и разработок), обеспечивающих повышение качества образования и эффективности деятельности организации, основ менеджмента качества);

– управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (трудовые действия: контроль и оценка результатов взаимодействия с органами государственной власти, местного самоуправления, участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами для его дальнейшего развития и совершенствования; умение осуществлять контроль и оценку эффективности взаимодействия и представления интересов общеобразовательной организации; знание механизмов организации сетевого взаимодействия) (Приказ Минтруда России от 19.04.2021 N 250н).

Следовательно, актуальность настоящей публикации определяется необходимостью раскрыть специфику оценочных процедур при подготовке руководителей образовательных организаций.

Материалы и методы исследования

Методология исследования выстроена в единстве логического и исторического подходов, с выделением классов явлений (классификация) и рассмотрения их развития (ретроспективный анализ термина и явления). При подготовке статьи применялся метод компаративного анализа (сопоставление материалов отечественной и зарубежной науки и практики из открытых источников).

Материалы настоящей публикации опираются на следующие признаки понятий: внутренняя оценка проводится сотрудником организации; внешняя оценка – лицом или организацией, не являющейся сотрудником организации. Внешняя оценка может проводиться учредителем, органами управления образованием, независимыми организациями, юридическими и физическими лицами. Независимая оценка – разновидность внешней оценки, которая проводится субъектом (организацией), не являющимся подразделением оцениваемой организации или ее учредителем (Егоров, 2021). Использована разработанная классификация целей проведения внешней оценки в образовании: унификация требований, вовлечение общественности, получение конкурентных преимуществ (Егоров, 2021).

Результаты и обсуждение

Среди многообразия процедур оценки в системе образования в научной литературе описаны государственная и профессионально-общественная аккредитация, рейтинги. На наш взгляд, интересно было бы обратить внимание руководителей образовательных организаций на такие процедуры оценки в образовании, как аудит и модерация, с которыми, как показывает наш опыт, руководители образовательных организаций пока мало знакомы.

Аудит. Термин «аудит» используется в значении официальная проверка организации, как правило, независимым органом или систематический обзор или оценка чего-либо.

Оксфордский словарь указывает на происхождение слова «аудит»: среднеанглийское, от латинского *auditus* «слышать», от *audire* «слышать», в средневековом латинском *auditus (compoti)* «аудит (счета)», аудит первоначально проводился устно (OxfordDictionary, 2010).

В сфере образования понятие «аудит» применяется к профессиональному образованию. О.П. Денисовой выделены процедуры внутреннего аудита в целях подготовки к аккредитации вуза и внешнего аудита в процессе аккредитации вуза, изучено место процедур, исследовано проведение внутреннего аудита (Денисова, 2014).

Анализируя зарубежный опыт, О.П.Денисова характеризует аудит отдельных программ и/или вузов с учетом внешней и внутренней экспертизы в качестве одного из компонентов системы гарантии качества на национальном уровне (Болонский процесс) и аудиторские проверки качества подготовки специалистов, направленные на его совершенствование как гарантия выполнения требований работодателей (Швеция). Анализируя российский опыт, О.П.Денисова упоминает как составляющую системы обеспечения качества образования в университетах наличие структурного подразделения, уполномоченного проводить внутренний аудит деятельности вуза. Проведение внутреннего аудита подразделения вуза или участка работы названо в числе новых компетенций работников вуза, обеспечивающих гарантию качества (Денисова, 2014).

Среди составляющих комплексной подготовки кадрового состава вуза к аккредитации упоминается контроль процессов посредством внутреннего аудита: планирование и проведение внутреннего аудита, анализ результатов внутреннего аудита и разработка корректирующих и предупреждающих действий по результатам аудита (Денисова, 2014). Описан внутренний аудит в системе менеджмента качества медицинского вуза (Левченкова, 2015).

Аудит рассматривается как одна из составляющих деятельности аккредитационного агентства в процессе профессионально-общественной аккредитации организаций профессионального образования (Рубин, 2017).

Э.Ю.Соболева применяет термин «аудит» к оценке качества образования с использованием электронного обучения (e-learning), выделяя институциональный и программный аудит. Институциональный аудит включает мероприятия по системной проверке качества работы профессорско-преподавательского состава, подготовки учащихся, достаточности образовательных ресурсов и эффективности их использования вузом. Программный аудит предполагает оценку конкретной образовательной программы. Автор упоминает внешний независимый аудит в рамках сертификации электронного обучения и внутренний аудит, качество которого оценивается в процессе внешнего аудита (Соболева, 2012).

К.А.Раисова исследует сертификационный аудит в соответствии с международными стандартами в системе менеджмента качества высшего медицинского образования в Республике Казахстан (Раисова, 2014). В.В.Тимченко относит аудит и сертификацию систем менеджмента качества образовательных организаций к направлениям деятельности партнерства как сетевой структуры заинтересованных участников (Тимченко, 2016). В.В.Азарьева и А.Б.Звездова поднимают вопрос о создании добавленной ценности при экспертизе для ясного понимания того, как применять результаты аудита (Азарьева, 2018).

Таким образом, понятие «аудит» в системе образования рассматривается либо как составляющая сертификации / профессионально-общественной аккредитации, либо как самостоятельная процедура в системе менеджмента качества.

Применительно к системе образования считаем целесообразным определить аудит в двух значениях:

– систематический, независимый и документированный процесс получения свидетельств о результатах деятельности образовательной организации и объективного их оценивания с целью установления степени выполнения согласованных критериев, устанавливаемых программой и планом аудита;

– процесс экспертизы образовательной организации, ее подразделений, процессов или отдельных образовательных программ на основе представленных документов и установление соответствия объекта исследования определенным критериям аудита, целям и задачам (объекты исследования: подразделения образовательной организации, процессы, образовательные программы, учебные планы, персонал, инфраструктура и др.).

Классифицируем аудиты по субъекту проверки:

– внутренние аудиты (проверки), иногда называемые «аудиты (проверки) первой стороной», проводятся обычно самой образовательной организацией или от ее имени для внутренних целей и могут служить основанием для декларации о соответствии образовательным стандартам;

– внешние аудиты (проверки) включают аудиты, обычно называемые «аудиты (проверки) второй стороной» или «аудиты (проверки) третьей стороной».

Внешние аудиты, в свою очередь, можно разделить на две группы:

– аудиты (проверки) второй стороной проводятся сторонами, заинтересованными в деятельности образовательной организации, например потребителями или другими лицами от их имени;

– аудиты (проверки) третьей стороной проводятся внешними независимыми организациями. Эти организации осуществляют аттестацию или аккредитацию на соответствие требованиям, например требованиям Стандартов и Директив ГОСТ, ИСО и др.

Приведем классификацию аудита по разным основаниям в табл.1.

Таблица 1. Классификация аудита по различным основаниям

Основание классификации	Разновидности аудита
субъект проверки	–внутренний (первой стороной); –внешний (другими сторонами)
степень заинтересованности субъекта проверки в деятельности образовательной организации	–организациями или лицами, заинтересованными в деятельности образовательной организации (второй стороной); –организациями, не заинтересованными в деятельности образовательной организации, независимыми организациями (третьей стороной)
самостоятельность процедуры	–как самостоятельная процедура; –в составе других процедур
оцениваемый объект	–программный (образовательных программ); –институциональный (образовательной организации)

Таким образом, аудит – процедура внешней или внутренней оценки качества образовательной организации или реализуемых ею образовательных программ. В процессе аудита происходит установление степени выполнения согласованных критериев или соответствия объекта исследования определенным критериям аудита, целям и задачам. Цель аудита как процедуры внешней оценки – достижение конкурентных преимуществ.

Модерация. В российских словарях термин «модерация» синонимичен слову «регулирование» (Словарь синонимов ASIS, 2021). Словарь бизнес-терминов определяет модерацию как контроль выполнения требований, установленных владельцем Интернет сайта, соответствия дискуссии заданной

теме по установленным правилам, проверка выполнения правил web-сервисов, записанных в пользовательском соглашении (Словарь бизнес-терминов, 2013).

Термин «модерация» (moderation) происходит из английского языка, где имеет несколько значений: 1) смягчение; 2) умеренность; сдержанность; 3) выдержка, ровность (характера); 4) замедление; 5) (moderations) Mods первый публичный экзамен на степень бакалавра (в Оксфорде) [Lingvo Universal].

В Оксфордском словаре приведено значение слова «модерировать» – академическом или религиозном контексте – руководить дебатами, направлять дискуссию. Именно в этом значении в российских источниках описывается модерация в системе повышения квалификации (Жезлова, 2000; Кирий, 2009; Пересыпкин 2009; Махова, 2010).

Оксфордский словарь содержит еще одно значение слова «модерация»: действие или процесс, относящийся к экзаменационным работам, результатам, кандидатам. Данное значение связано с глаголом «модерировать» (to moderate) – проводить обзор (экзаменационных работ, результатов, кандидатов) в отношении соответствия стандартам, чтобы убедиться в согласованности оценок. Слово пришло в английский язык через французский язык, связано с латинским корнем «moderare» – контролировать, «modest» – соблюдение меры (Oxford Dictionary, 2010). Понятие в данном значении мало описано в российской педагогической литературе.

Обобщение и систематизация российского и международного опыта позволяет классифицировать процедуры модерации по нескольким основаниям. Первое основание классификации – в зависимости от цели:

- согласование требований в сети образовательных организаций;
- согласование целей внутри образовательной организации;
- методическое руководство в процессе повышения квалификации.

Модерация с целью согласования требований в сети образовательных организаций. Модерация в общем образовании применяется как практика согласования требований в сетевом сообществе образовательных организаций, холдинге. Модерация проводится в школах международного бакалавриата (International Baccalaureate) (IB assessment principles and practices, 2021) и в сети Международных школ Кембриджского университета (Cambridge International Education) (Cambridge IGCSE Coursework handbook, 2021). Цель модерации в данном случае – проконтролировать, насколько единообразно и последовательно учителя применяют единые для международной сети школ критерии оценки работ учащихся. Для модерации отбираются образцы работ учащихся, подвергнутые внутренней оценке в школе. Модерацию проводит представитель управляющего подразделения международной организации, понижая, повышая или оставляя без изменений выставленные оценки.

Модерация с целью согласования подходов к оценке внутри образовательной организации описана в общем образовании Министерством образования штата Виктория (США) и Министерством образования Новой Зеландии, в высшем образовании – Эдинбургским университетом. Участниками модерации в университете выступают представители профессорско-преподавательского состава, в школах Новой Зеландии – учителя, в школах штата Виктория – учителя и учащиеся.

В школах Новой Зеландии примодерации учителя сравнивают оценочные суждения, чтобы подтвердить или скорректировать их. Процедура включает в себя установление общего понимания критериев и образцов достижения стандартов и того, продемонстрировал ли конкретный ученик достижение стандарта. Учителя согласовывают последовательные и сопоставимые суждения (A practical guide to assessment and reporting).

В школах штата Виктория, США внутренняя модерация используется в качестве диагностической оценки для определения текущего уровня понимания требований обучающимися, для саморегуляции обучающегося, для мониторинга прогресса и корректировки обучения, для обеспечения согласованности суждений учителя с соответствующими стандартами достижений (Professional Practice Note 15. Assessment moderation).

Модерация как процедура методического руководства в процессе повышения квалификации описана в документах, регулирующих процедуры оценки в системе повышения квалификации учителей

английского языка, разработанной Кембриджским университетом. Оценка освоения программы повышения квалификации учителем, претендующим на получение профессионального сертификата (кандидатом) проводится не только путем выполнения заданий, которые оценивает тьютор курсов повышения квалификации, но и путем модерации работ учащихся в процессе реального учебного процесса, направляемого кандидатом. В этом случае модератор выбирает задания, выполненные учениками кандидатов. Образцы работ направляются на модерацию в экзаменационный департамент Кембриджского университета в конце курса повышения квалификации. Модератор отбирает портфолио и образцы практики преподавания, обсуждает и согласовывает оценки кандидатов (In-service certificate in English Language Teaching; CELTA. Syllabus and Assessment Guidelines).

Второе основание для классификации видов модерации – в зависимости от субъекта, выполняющего процедуру. В этом случае выделяется модерация внутренняя (выполняет представитель школы, например, руководитель школьного методического объединения учителей или один из учителей-предметников) и внешняя (выполняет внешний экзаменатор, не работающий в данной школе).

Третье основание для классификации процедур модерации – присутствие или отсутствие модератора в проверяемой образовательной организации. Модерация может проводиться в очной и дистанционной формах, как, например, в сети центров оценки компетенций Кембриджского университета. В процессе очной модерации (модерационного визита) внешний модератор просматривает образцы работ кандидатов, принимая решение о соответствии или не соответствии работ согласованным стандартам оценки. Суждение модератора согласовывается с представителем проверяемого центра (Visiting moderation. Cambridge Technicals). Дистанционная модерация проводится, например, в процессе сертификации функциональных навыков (Functionalskills). Работа направляется дистанционную модерацию разными способами: обычной или электронной почтой, через электронное портфолио (Remote moderation. Functional Skills).

Еще одно основание для выделения классов модерации – использование методов статистической обработки информации. В публикациях Оксфордского университета исследуются возможности модерации с применением статистических методов, в частности, модерации оценок, выставленных учителями, в сравнении с успешностью студентов на внешних экзаменах (Wilmot John and Tuson Jennifer).

Эдинбургский университет описывает два вида модерации в зависимости от удельного веса просматриваемых модератором работ от общего количества работ: выборочная повторная оценка и двойная проверка всех работ. При выборочной повторной проверке модератор перепроверяет оценки, выставленные преподавателем, просматривая образцы работ студентов и оценку, данную преподавателем. Двойная оценка имеет две разновидности: независимая двойная оценка и «вторая оценка». В процессе независимой двойной оценки преподаватель и модератор оценивают все работы студентов, независимо друг от друга, а затем обсуждают и согласовывают итоговую оценку. «Вторая оценка», предполагает, что преподаватель оценивает работу и производит обратную связь, затем работа передается модератору, который просматривает работу, предложенные первым преподавателем оценки и обратную связь: если модератор согласен с оценкой и обратной связью, то модерация заканчивается, если нет – следует обсуждение работы и согласование точек зрения (Moderation guidance).

Эдинбургский университет также описывает специфику модерации в случаях, когда оценки в высокой степени объективизированы и структурированы (модерация принимает форму проверки процедуры), а также модерацию работ, которые не являются физическими артефактами (необходимы аудио- или видеозаписи), модерацию с участием тьюторов и лаборантов (проводятся сессии лицом к лицу).

Описанные выше классификации модерации приведены в табл.2.

Таблица 2. Классификация модерации по различным основаниям

Основание классификации	Разновидности модерации
цель	–для согласования требований в сети образовательных организаций, –для согласования подходов к оценке внутри образовательной организации; –как методическое руководство в системе повышения квалификации учителей
субъект оценки	–внешняя; –внутренняя
присутствие или отсутствие модератора в образовательной организации	–очная; –дистанционная
доля просматриваемых модератором работ в общем их количестве	–выборочная проверка; –двойная проверка всех работ
использование методов математической статистики	–статистическая; –без использования статистических методов
участники	–с участием преподавателей; –с участием учащихся

Таким образом, модерация – процедура внешней или внутренней оценки качества, чаще всего – оценки работ обучающихся, проводимой в образовательной организации. В процессе модерации происходит согласование подходов к оценке работ учащихся, выработка единых подходов, оценка соблюдения стандартов, установленных в образовательной организации (сети образовательных организаций). Цель модерации как процедуры внешней оценки – унификация требований. Применение модерации целесообразно в управлении холдингом, сетевом взаимодействии.

Заключение

Современная российская система образования работает в условиях, когда процедуры внешней (независимой) оценки качества образования занимают значительное место. В России реализована процедура признания работодателями качества программ и подготовки выпускников в высшем и профессиональном образовании. Вступает в силу модель аккредитационного мониторинга образовательных организаций. Соответственно, руководителю образовательной организации необходимо заново осмыслить и выстроить процедуры внутренней оценки качества образования.

Аудит и модерация – процедуры внутренней и внешней оценки качества образования. Различаясь по целям, данные процедуры могут найти место в практике управления образовательной организацией, холдингом, сетевым взаимодействием: аудит для достижения конкурентных преимуществ, модерация для унификации требований. В образовательные программы для подготовки руководителей образовательных организаций целесообразно включать знакомство с данными процедурами.

Список литературы

1. Азарьева В.В., Звездова А.Б. Независимая оценка качества образования: проблемы и перспективы // Качество образования в Евразии. 2018. № 6. С. 5–17.
2. Денисова О.П. Организационно-педагогическая система комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования: концепция, модель, технологии. Дисс. ... д.пед. н. – Тольятти, 2014. – 393 с.
3. Громовенко А.В., Тараненко Н.Ю. Актуальные вопросы проведения профессионально-общественной аккредитации на примере южного центра независимой оценки качества профессионального образования // Современные исследования проблем управления кадровыми

ресурсами. Сборник научных статей II Международной научно-практической конференции. 2017. С. 123–132.

4. Егоров К.Б., Захарова В.А. Внешняя оценка в управлении образовательной организацией // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики № 2. 2021. С. 94–110.

5. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя. Диссертация на соискание ученой степени к.пед. н. Кострома, 2000. 166 с.

6. Кирий Н.В., Пересыпкин А.П. Через модерацию к новому качеству обучения в вузе // Интеграция образования. 2009. № 4 (57). С. 37–40.

7. Левченкова Н.С., Николаев А.И., Нестерова М.М., Орехова Н.С., Наконечный Д.А., Николаев Д.А. Опыт внедрения системы менеджмента качества в сфере высшего медицинского образования на кафедре терапевтической стоматологии СГМА // Смоленский медицинский альманах. 2015. С.76–79.

8. Махова Ю.В. Модерация как фактор профессионального образования инженерно-педагогических работников технического колледжа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 8. С. 293–298.

9. Новые правила аккредитации образовательной деятельности вступили в силу. Официальный сайт федеральной службы по надзору в сфере образования. <https://obrnadzor.gov.ru/news/novye-pravila-akkreditacii-obrazovatelnoj-deyatelnosti-vstupili-v-silu/>

10. Приказ Минтруда России от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)».

11. Раисова К.А. Совершенствование системы менеджмента качества высшего медицинского образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д. мед. наук. Астана, 2014. 39 с.

12. Рубин Ю.Б., Соболева Э.Ю. Внутренние гарантии качества процедур независимой аккредитации в образовании // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 12–23.

13. Соболева Э.Ю. Экспертные проекты по оценке качества образования, реализуемого с использованием e-learning // Прикладная информатика. 2012. № 6. С. 15–23.

14. Словарь бизнес-терминов. Академик.ру. 2001. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/10951>

15. Словарь синонимов ASIS. В.Н. Тришин. 2013. https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/288582/%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F

16. Тимченко В.В. Сети независимой оценки качества образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2016. № 8 (30) С. 5–8.

17. A practical guide to assessment and reporting. <https://assessment.tki.org.nz/Moderation/Moderation-purposes>

18. Cambridge IGCSE Coursework handbook. <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/support-for-teachers/teaching-and-assessment/internal-moderation/>

19. CELTA. Syllabus and Assessment Guidelines. [www.cambridgeenglish.org.ru/images/21816-celta-syllabus.pdf](http://www.cambridgeenglish.org/images/21816-celta-syllabus.pdf).

20. IB assessment principles and practices: A guide to assessment for teachers and coordinators <https://www.ibo.org/contentassets/4d92e48d38a4415a87e11555e143a39f/assessment-guide-for-teachers-and-coordinators-en.pdf>

21. In-service certificate in English Language Teaching/ Syllabus and Assessment Guidelines 2015. <http://www.cambridgeenglish.org.ru/images/21797-icelt-syllabus.pdf>


22. Internal moderation. <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/support-for-teachers/teaching-and-assessment/internal-moderation/>

23. Lingvo Universal (En-Ru) (к версии ABBYY Lingvo x6) Англо-русский словарь общей лексики. ABBYY, 2014.


24. Moderation guidance. University of Edinburgh. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/assessment/moderation-guidance>
25. Oxford Dictionary (En-En) (для ABBYY Lingvo x6) Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. Oxford University Press 2010. 2069 pages.
26. Moderation. New Zealand Ministry of Education. https://assessment.tki.org.nz/Glossary#glossary_210
27. Phase 3 – Coursework & Moderation. <https://www.cambridgeinternational.org/exam-administration/cambridge-exams-officers-guide/phase-3-coursework-and-moderation/>
28. Professional Practice Note 15. Assessment moderation. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/professionalpractice/note15.pdf>
29. Visiting moderation. Cambridge Technicals. <https://www.ocr.org.uk/administration/cambridge-technicals/assessment/visiting-moderation>
30. Remote moderation. Functional Skills. <https://www.ocr.org.uk/administration/functional-skills/assessment/remote-moderation>
31. Wilmut, John and Tuson, Jennifer. Statistical moderation of teacher assessments. A report to the Qualifications and Curriculum Authority (QCA). <http://oucea.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/Wilmut-2004-review-of-TA.pdf>.

Procedures for external and internal evaluation of the quality of education in the activities of the head of an educational organization: audit and moderation

Konstantin B. Egorov

Candidate of Sciences (History), Docent, Rector
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia
egorov@pspu.ru
 0000-0001-6696-6332


Vera A. Zakharova

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor of the Department of elementary education Pedagogy,
Head of Education quality assessment center
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia
zaharova_va@pspu.ru
 0000-0003-1647-4553

Received 24.03.2022

Accepted 07.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/f5370-5680-4789-r

Abstract

The modern education system works in the context of updating approaches to the external evaluation of the quality of education (monitoring within the framework of state accreditation, professional public accreditation, independent assessment of qualifications, etc.). New models of external evaluation stimulate understanding of the internal system of quality evaluation in educational organizations. Accordingly, in the activities of the head of an educational organization, the importance of understanding the essence of the

procedures for external and internal evaluation increases. The training programs for heads of educational organizations at the university and in additional professional education should include sections on evaluation procedures in management. Such programs can be implemented by order of federal, regional or municipal education authorities. The article considers such procedures for assessing the quality of education as audit and moderation, analyzes the Russian and international practice of their application, investigates the origin and development of the term, and gives classifications. The use of audit and moderation is advisable in the management of educational holdings or a network of educational organizations.

Keywords

educational organization management, external evaluation, internal evaluation, head of an educational organization, higher education, additional professional education, general education, functional skills, audit, moderation.

References

1. Azar'eva V.V., Zvezdova A.B. Nezavisimaja ocenka kachestva obrazovanija: problemy i perspektivy // Kachestvo obrazovanija v Evrazii. 2018. № 6. S. 5–17.
2. Denisova O.P. Organizacionno-pedagogicheskaja sistema kompleksnoj podgotovki kadrovogo sostava vuza k jekspertize kachestva obrazovanija: koncepcija, model', tehnologii. Diss. ... d.ped. n. – Tol'jatti, 2014. – 393 s.
3. Gromovenko A.V., Taranenko N.Ju. Aktual'nye voprosy provedenija professional'no-obshhestvennoj akkreditacii na primere juzhnogo centra nezavisimoj ocenki kachestva professional'nogo obrazovanija // Sovremennye issledovanija problem upravlenija kadrovymi resursami. Sbornik nauchnyh statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. S. 123–132.
4. Egorov K.B., Zaharova V.A. Vneshnjaja ocenka v upravlenii obrazovatel'noj organizaciej // Vestnik PNIU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki № 2. 2021. S. 94–110.
5. Zhezlova S.A. Moderacija kak innovacionnaja forma povyshenija kvalifikacii uchitelja. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni k.ped. n. Kostroma, 2000. 166 s.
6. Kirij N.V., Peresyppin A.P. Cherez moderaciju k novomu kachestvu obuchenija v vuze // Integracija obrazovanija. 2009. № 4 (57). S. 37–40.
7. Levchenkova N.S., Nikolaev A.I., Nesterova M.M., Orehova N.S., Nakonechnyj D.A., Nikolaev D.A. Opyt vnedrenija sistemy menedzhmenta kachestva v sfere vysshego medicinskogo obrazovanija na kafedre terapevticheskoj stomatologii SGMA // Smolenskij medicinskij al'manah. 2015. S.76–79.
8. Mahova Ju.V. Moderacija kak faktor professional'nogo obrazovanija inzhenerno-pedagogicheskikh rabotnikov tehničeskogo kolledzha // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2010. № 8. S. 293–298.
9. Novye pravila akkreditacii obrazovatel'noj dejatel'nosti vstupili v silu. Oficial'nyj sajt federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovanija. <https://obrnadzor.gov.ru/news/novye-pravila-akkreditacii-obrazovatelnoj-deyatelnosti-vstupili-v-silu/>
10. Prikaz Mintruda Rossii ot 19.04.2021 № 250n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshheobrazovatel'noj organizaciej)».
11. Raisova K.A. Sovershenstvovanie sistemy menedzhmenta kachestva vysshego medicinskogo obrazovanija. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni d. med. nauk. Astana, 2014. 39 s.
12. Rubin Ju.B., Soboleva Je.Ju. Vnutrennie garantii kachestva procedur nezavisimoj akkreditacii v obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 2. S. 12–23.
13. Soboleva Je.Ju. Jekspertnye proekty po ocenke kachestva obrazovanija, realizuemogo s ispol'zovaniem e-learning// Prikladnaja informatika. 2012. № 6. S. 15–23.
14. Slovar' biznes-terminov. Akademik.ru. 2001. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/10951>

15. Slovar' sinonimov ASIS. V.N. Trishin. 2013. https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/288582/%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
16. Timchenko V.V. Seti nezavisimoj ocenki kachestva obrazovanija // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire. 2016. № 8 (30) S. 5–8.
17. A practical guide to assessment and reporting. <https://assessment.tki.org.nz/Moderation/Moderation-purposes>
18. Cambridge IGCSE Coursework handbook. <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/support-for-teachers/teaching-and-assessment/internal-moderation/>
19. CELTA. Syllabus and Assessment Guidelines. www.cambridgeenglish.org.ru/images/21816-celta-syllbus.pdf.
20. IB assessment principles and practices: A guide to assessment for teachers and coordinators <https://www.ibo.org/contentassets/4d92e48d38a4415a87e11555e143a39f/assessment-guide-for-teachers-and-coordinators-en.pdf>
21. In-service certificate in English Language Teaching/ Syllabus and Assessment Guidelines 2015. <http://www.cambridgeenglish.org.ru/images/21797-icelt-syllabus.pdf>
22. Internal moderation. <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/support-for-teachers/teaching-and-assessment/internal-moderation/>
23. Lingvo Universal (En-Ru) (k versii ABBYY Lingvo x6) Anglo-russkij slovar' obshhej leksiki. ABBYY, 2014.
24. Moderation guidance. University of Edinburgh. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/assessment/moderation-guidance>
25. Oxford Dictionary (En-En) (dlja ABBYY Lingvo x6) Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. Oxford University Press 2010. 2069 pages.
26. Moderation. New Zealand Ministry of Education. https://assessment.tki.org.nz/Glossary#glossary_210
27. Phase 3 – Coursework & Moderation. <https://www.cambridgeinternational.org/exam-administration/cambridge-exams-officers-guide/phase-3-coursework-and-moderation/>
28. Professional Practice Note 15. Assessment moderation. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/professionalpractice/note15.pdf>
29. Visiting moderation. Cambridge Technicals. <https://www.ocr.org.uk/administration/cambridge-technical/assessment/visiting-moderation>
30. Remote moderation. Functional Skills. <https://www.ocr.org.uk/administration/functional-skills/assessment/remote-moderation>
31. Wilmut, John and Tuson, Jennifer. Statistical moderation of teacher assessments. A report to the Qualifications and Curriculum Authority (QCA). <http://oucea.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/Wilmut-2004-review-of-TA.pdf>.

Особенности тьюторской позиции педагога в сопровождении одаренных детей


Юлия Александровна Белоус

Аспирант

Армавирский государственный педагогический университет

Армавир, Россия


immasquirrel@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.03.2022

Принята 19.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/z3654-9706-3197-w

Аннотация

В статье раскрываются содержательные аспекты проявления тьюторской деятельности в сопровождении одаренных детей. Одаренные дети – одна из важных задач развития современного отечественного образования и ее решение должно быть поставлено в приоритетном порядке. При этом создание условий для образования одаренных детей – это закономерный отклик на социальный заказ, обусловленный спецификой современного этапа развития нашего общества. Возможности обучения и воспитания одаренного ребенка в значительной степени зависят от сопровождающих его взрослых и, прежде всего, педагогов. В случае возникновения необходимости создания условий образовательной активности учеников, развития его способности к самоопределению и выбору образовательных перспектив, педагог может обратиться к технологиям тьюторского сопровождения. В связи с этим подготовка педагогов к выполнению данной задачи является актуальной и социально важной в системе высшего образования. С учетом того, что профессиональная деятельность педагога – полифункциональна, то тьюторское сопровождение может также осуществляться в разных направлениях деятельности педагога. Однако в отличие от традиционной педагогической деятельности, работа тьютора гораздо больше связана с направленным развитием познавательной самостоятельности обучающихся. Технология тьюторского сопровождения направлена на формирование и реализацию персональной образовательной стратегии, которая бы учитывала потенциал ученика, особенности социально-образовательного пространства и задачи конкретного вида деятельности.

Ключевые слова

Готовность, тьютор, сопровождение, одаренные дети, подготовка, образование, педагог, компетенции.

Введение

На сегодняшний момент актуальной и имеющей повышенный интерес для исследователей в России и во всем мире является проблема развития и поддержки одаренности подрастающего поколения. Согласно имеющимся психолого-педагогическим исследованиям, именно одаренные дети составляют основной ресурс дальнейшего продвижения общества во всех отраслях промышленности и народного хозяйства в целом. В связи с этим потребность в высоко развитых и квалифицированных специалистах достаточно высока в мире.

Поэтому работа по обеспечению дальнейшего становления одаренных детей является одной из основных задач современного образования. Эта проблема в современной ситуации жизни рассматривается в планах государственной политики и выделяется в качестве одного из приоритетных направлений социально-экономической политики России. Характер возможностей и направлений

решения данной проблемы отражен в комплексе документов, среди которых наиболее часто используются следующие:

1. Постановление Правительства Российской Федерации №751 от 4 октября 2000 года «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», с представлением ожидаемых результатов развития системы образования до 2025 года.
2. «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утвержденная Президентом РФ 3 апреля 2012 года;
3. Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении «Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» и др.

Именно содержательная сторона развития личности ребенка, формирование у него способностей и творческого потенциала и т.п. рассматривается как основная цель, поставленная перед системой отечественного образования в настоящее время.

При этом, обратной стороной работы по развитию одаренности у детей является повышение профессионального уровня педагогических кадров, как специалистов, обеспечивающих именно уровень и качество развития детей. Именно компетентный педагог обеспечивает высокий уровень и качественное наполнение процессов обучения и воспитания ребенка, показывающего проявления одаренности в том числе. Современным образовательным организациям требуются педагоги, имеющие достаточный уровень проявления компетентности и компетенций, связанных с работой в динамических условиях с категориями обучающихся, имеющими различные образовательные потребности, в том числе, и проявляющими нестандартность в мышлении, которая и отличает детей с одаренностью.

Соответственно, для организации успешного сопровождения и оптимального взаимодействия с одаренными детьми, во время обучения и профессиональной подготовки в вузе будущему педагогу необходимо сформировать базовые знания, умения, навыки, компетенции, определяющие общую профессиональную подготовку, развить базовые профессионально значимые личностные качества, но и сформировать готовность к работе именно с детьми, имеющими качественно особые образовательные потребности. В связи с этим, мы говорим о необходимости сочетания в подготовке учителей и воспитателей следующих аспектов: овладением значимыми компетентностями (в частности, в аспекте нашей работы, компетенций, формирование которых происходит в рамках освоения материала дисциплин психолого-педагогического цикла), их отработка, становление качественной профессионально-личностной позиции педагога. Данные аспекты фактически являются составляющими феномена готовности педагога к тьюторскому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, включая одаренных детей.

Материалы и методы исследования

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в ходе работы может быть определено содержательное наполнение подготовки бакалавров по вопросам тьюторского сопровождения одаренных детей с целью формирования их готовности к решению данной задачи образования.

В соответствии с логикой исследования нами был использован комплекс взаимодополняющих теоретических, эмпирических и статистических методов. Данный комплекс включал: теоретический анализ идей философской, педагогической, психологической, социологической науки и практики по изучению одаренности и подготовки педагогов к сопровождению одаренных детей, анкетирование, наблюдение, ранжирование, приемы математической обработки и пр. В данной статье нами представлены результаты проведенного теоретического анализа проблемы.

Результаты и обсуждение

В рамках проводимого нами исследования рассматривалось содержание феноменов «одаренность», «готовность», «сопровождение» и «подготовка».

По итогам проведенного теоретического анализа философских, педагогических, психологических работ по проблеме позволяет сделать вывод о достаточно большом историческом опыте изучения

одаренности. Так, представление содержания, качественной сущности, генезиса, структуры и типов одаренности имеются в исследованиях Ю.Д. Бабаевой (Бабаева, 1996), Д.Б. Богоявленской (Богоявленская, 2005), Л.А. Венгера (Венгер, 1973), Н.С. Лейтеса (Лейтес, 1996), А.И. Савенкова (Савенков, 2010), Б.М. Теплова (Теплов, 1985), М.А. Холодной (Холодная, 1997), В.Д. Шадрикова (Шадриков, 1996) и др.

Анализ различных концептуальных моделей одаренности (по Г.В. Бурменской, А.А. Лосевой, В.М. Слуцкому), показал, что данный феномен подразумевает взаимодействие следующих моментов:

- 1) личностные характеристики, включая высокую познавательную активность и интерес, потребность в осуществлении исследований, создании проектов, в целом творчеству;
- 2) интеллектуальные характеристики, в том числе, аналитичность и комплексность, гибкость и оригинальность мышления, осведомленность и широта знаний;
- 3) увлеченность ситуацией решения задачи, проблемы.

Также можем отметить, содержание и характер развития ребенка, в том числе, одаренного ребенка, определяется и происходит в системе взаимодействующих факторов, как внешних, так и внутренних. В качестве одного из базовых факторов, выступающих доминантой специфики подготовки ребенка к проявлению всех его способностей, можно обозначить личность педагога с его уровнем подготовки и характером готовности осуществлять учебно-воспитательный процесс.

По итогам теоретического анализа исследований содержания феномена «подготовка» можно отметить, что в ряде исследований, включая работы Г.М. Айдархановой, А.В. Жигайлова, Т.Г. Мороз, Г.В. Тарасовой, Ю.Ю. Удычака и др. рассматривается подготовка профессионалов в педагогической деятельности к работе с одаренными детьми. Также во многих исследованиях отмечается, что для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, включая одаренных детей, которые имеют нестандартность в поведении и мышлении современная система подготовки педагогов в вузе не имеет должной эффективности (Кондаурова, 2016).

Качественная и эффективная подготовка предполагает формирование готовности педагога оказывать значимые образовательные услуги. Если рассматривать феномен готовности к профессиональной деятельности в целом, то отмечают активность и активное состояние личности, определяющее деятельность; наличие установки на решение профессиональных ситуаций и задач и др.

Соответственно, организация эффективной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в частности, с одаренными детьми требует наличия специалиста, реализующего действительно индивидуально-личностный подход в обучении. Данный специалист должен обладать тьюторскими навыками, уметь проводить индивидуализацию образовательного процесса, организовывать поддержку и сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся. (Ковалева, 2006)

Различные аспекты развития деятельности педагога как тьютор раскрываются в работах В.В. Гарднера, Т.Ю. Сурниной, Е.А. Челноковой и др. Современные подходы к развитию тьюторства отражены также в работах В.А. Адольфа, Н.В. Борисовой, В.В. Давыдова, Т.А. Ковалевой, Н.В. Пилипчевской, Н.В. Рыбалкиной, А.Н. Тубельского, Г.Н. Щедровицкого, Б.Д. Эльконина и др.

В России была разработана и действует как нормативная Рабочая концепция одаренности. В данной концепции представлены базовые компоненты деятельности и направления работы тьютора, используемые в плане сопровождения детей с одаренностью. Основопологающим моментом характеристики уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми является общая профессиональная педагогическая подготовка (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки) и основные профессионально значимые личностные качества педагога. (Белоус, 2021)

И в то же время, понятие «тьюторства» трактуется двояко:

- 1) Как практика обучения – показывает ориентацию в первую очередь на построение, организацию, реализацию и коррекцию при необходимости «персональной образовательной программы». В данной программе должен учитываться потенциал ученика, условия образовательного процесса и социальной среды, задачи основной деятельности (Ковалева, 2010).

2) Как позиция учителя – направлена на выстраивание и поддержку процесса самообразования, а также сопровождение индивидуального образовательного плана обучающегося (Ковалева, 2006).

Качественное развитие и поддержка одаренного ребенка невозможны без организации процесса сопровождения. Смысл сопровождения в данном случае связан с наличием позиции «быть рядом», «помогать». Фактически же под педагогическим сопровождением подразумевается процесс взаимодействия между обучающимся и педагогом, в ходе которого обучающийся совершает определенное действие по конкретизированным и заранее известным нормам и алгоритмам, а педагог создает условия для оптимальной и эффективной реализации этого действия.

Внедрение технологии тьюторского сопровождения одаренных детей на практике работы образовательных организаций обусловлено современной ситуацией образовательного пространства. С помощью этих технологий можно решить поставленные задачи, предложенные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», предусматривающей в рамках формирования принципиально новой системы непрерывного образования «постоянное обновление, индивидуализацию запроса и возможностей его удовлетворять». Ключевая характеристика такого образования – не только передача знаний и технологий, а также формирование творческих компетентностей, «готовность к переобучению», «способность к обучению в течение всей жизни, выбирать и изменять профессиональный путь». (Наша новая школа, 2010). При этом, ситуация тьюторского сопровождения определяет перестройку педагогической задачи в сторону самостоятельной разработки приемлемых для данной личности норм и правил поведения и развития, как специфической «индивидуальной программе развития» ребенка.

Итак, в понятие «тьюторское сопровождение» включается работа педагога-тьютора по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с учебным и образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. (Ковалева, 2010). Данная точка зрения на представление возможностей деятельности тьютора включает также рассмотрение особенностей профессиональной деятельности в рамках учебной и исследовательской деятельности, а также социального проектирования.

В рамках учебной деятельности –сопровождение выражается в исполнении роли репетитора и консультанта. В ходе собеседования тьютор выясняет проблемы и определяет во взаимодействии пути их решения, в итоге помогая обучающемуся найти, выявить возможные точки роста и работать по их достижению. При этом, в процессе обучения, происходит построение индивидуальной траектории развития и обучения.

В рамках исследовательской деятельности педагог, который исполняет функции тьютора, сопровождает работу, которая выполняется обучающимися, помогает в оформлении работы, в поиске форм ее представления. Благодаря рефлексивной технологии тьютор может анализировать деятельность, ее результаты, скорректировав ход, направление или проблематику исследования, продолжить работу в выбранном направлении.

В рамках проектной деятельности направленность тьюторского сопровождение может быть связана с выполнением технологии социального проектирования. Так, педагог в аспекте проектной деятельности детализирует технологии составления проектов, показывает возможности выделения значимых проблем, определения характера и способов их решения.

В рамках организации практики социальной деятельности педагог, который обеспечивает сопровождение в качестве тьютора, может выполнять работу по организации для обучающихся разного рода социальных практик и деловых ситуаций, профессиональных проб, экскурсий на предприятия различного профиля, организации встреч со специалистами различных профессий, посещения выставок учебных мест «Образование и карьера» и др.

В рамках психолого-педагогического сопровождения и оказания помощи активность педагога как тьютора направлена на формирование оптимально комфортной и психологически безопасной образовательной среды для всех участвующих в учебно-воспитательном процессе. И в этом случае

могут быть использованы приемы и технологии снятия психоэмоционального напряжения, группового тренингового обучения, индивидуальной консультативной деятельности и др.

Самоопределение является одним из важнейших факторов в формировании мотивации ребенка на достижение цели, поэтому она должна быть подкреплена. Педагог в форме консультирования помогает понять и принять ситуации развития и реализации содержания собственной личности.

Так, в частности, можно заметить, что деятельность тьютора гораздо более тесно связана с целенаправленным развитием познавательной, самостоятельной деятельности обучающихся. В этом случае необходимо освоить управленческую функцию. Это включает следующие конкретные проявления: постановку и конкретизацию целей педагогической и учебной деятельности, обучения; оценку содержания и итогов взаимодействия между педагогом (тьютором) и обучающим, учебного и воспитательного процессов; оценку качества и особенностей выполненных заданий; разработку новых вариантов регуляции и влияния на деятельность субъектов образовательного процесса (учеников, педагога).

Заключение

Проведенный теоретический анализ состояния проблемы тьюторского сопровождения образовательной деятельности учащихся общеобразовательной школы в современной научной теории и практике позволяет сделать вывод о том, что идея тьюторской деятельности для современной школы является актуальной и востребованной. Многие исследователи этого явления указывают на то, что его возможности способствуют созданию необходимых условий для развития индивидуальной инициативы ребенка в современной школе, без чего невозможно говорить об эффективной поддержке детской одаренности и в том числе, на уровне государственной школьной политики.

А именно педагоги, готовые к взаимодействию и имеющие интерес в развитии одаренных детей, определяют и создают условия для активизации эмоциональной вовлеченности обучающегося в контекст учебного предмета. Тьюторство помогает установить связь между индивидуальными образовательными запросами одаренного ребёнка и достижением высокого результата в какой-либо сфере деятельности. Как правило, тьютор является наставником-сопровождающим, который помогает в постановке цели, организации внутренних и наружных ресурсов для ее достижения.

Для того чтобы качественно осуществлять тьюторскую деятельность на сегодняшний день, необходимо иметь профессиональную компетентность и готовность в осуществлении процесса сопровождения.

Список литературы

1. «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утвержденная Президентом РФ 03.04.2012. <http://www.menobr.ru/article/30058-kontseptsiya-podderjki-odarenyh-detey>
2. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков. М., 1996. 407 с
3. Белоус Ю.А., Спирина В.И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей // Вестник РМАТ. 2021. № 3. С. 75-80.
4. Богоявленская Д.Б., Богоявленская, М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. М.: МИОО, 2005. 176 с.
5. Венгер Л.А. Педагогика способностей. М.: Педагогика, 1973. 95 с.
6. Голубничая Е.В. Особенности организации подготовки педагога к работе с одаренными детьми в муниципальной системе образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 98-112.
7. Золотарева А.В., Лecomцева Е.Н., Пикина А.Л. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка : Учебное пособие– 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 184 с.
8. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
9. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор». М.:СФК, 2006. 246 с.

10. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.
11. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
12. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена приказом Президента РФ от 04 февраля 2010 г. Пр-271)
13. Постановление Правительства Российской Федерации «Национальная доктрина образования в РФ» от 4 октября 2000 г. № 751, где ожидаемые результаты развития системы образования рассчитаны до 2025 года. <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
14. Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. N 1239 "Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития". <http://base.garant.ru/71251462/#ixzz4pEp58KHc>
15. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
16. Седых Т.В., Краморова Т.О. Формирование профессионально- ценностных ориентаций у будущих тьюторов в условиях бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 212-218.
17. Сердюкова Н.С., Посохина Е.В., Серых Л.В. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении: методическое пособие. Белгород., Изд-во: БелРИПКППС, 2011. 122 с.
18. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Изб.труды. В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
19. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М.: Барс; Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1997. 392 с.
20. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1996. 319 с.

Peculiarities of tutor position of teacher accompanied by gifted children


Julia A. Belous

Graduate student

Armavir State Pedagogical University

Armavir, Russia


immasquirrel@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 08.03.2022

Accepted 19.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/z3654-9706-3197-w

Abstract

The article discusses the informative aspects of the manifestation of a tutor's position accompanied by gifted children. The support of gifted children is one of the most important tasks of the development of modern domestic education, the solution of which is determined at the state level. Creating conditions for the education of gifted children is a natural response to the social order, due to the peculiarities of the modern stage of the development of our society. However, the possibilities of teaching and raising a gifted child are largely determined by the adults accompanying them and, above all, teachers. If there is a need to create conditions for the educational activity of students, as well as the formation of their ability to self-determination and determine

educational prospects, the teacher can turn to the technology of tutor support. In this regard, the training of teachers to solve this problem is relevant and socially significant in the higher education system. Due to the fact that the professional activity of the teacher as a whole is multifunctional, tutor support can also be carried out in different areas of the teacher's work. Unlike traditional pedagogical activities, the activity of the tutor is much more associated with the purposeful development of cognitive independence of students. In fact, the technology of tutor support is aimed at creating and implementing a personal educational strategy that takes into account the potential of the student, the peculiarities of the socio-educational environment and the tasks of a specific type of activity.

Keywords

readiness, tutor, escort, gifted children, training, education, teacher, competencies

References

1. «Konceptcija obshhenacional'noj sistemy vyjavlenija i razvitija molodyh talantov», utverzhennaja Prezidentom RF 03.04.2012. <http://www.menobr.ru/article/30058-kontsepsiya-podderjki-odarenyh-detey>
2. Babaeva Ju.D. Psihologija odarennosti detej i podrostkov. M., 1996. 407 s
3. Belous Ju.A., Spirina V.I. Soderzhanie t'jutorskogo soprovozhdenija odarenyh detej // Vestnik RMAT. 2021. № 3. S. 75-80.
4. Bogojavlenskaja D.B., Bogojavlenskaja, M.E. Psihologija odarennosti: ponjatie, vidy, problemy. Vyp. 1. M.: MIOO, 2005. 176 s.
5. Venger L.A. Pedagogika sposobnostej. M.: Pedagogika, 1973. 95 s.
6. Golubnichaja E.V. Osobennosti organizacii podgotovki pedagoga k rabote s odarennymi det'mi v municipal'noj sisteme obrazovanija // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2019. № 1. S. 98-112.
7. Zolotareva A.V., Lekomceva E.N., Pikina A.L. T'jutorskoe soprovozhdenie odarenного rebenka : Uchebnoe posobie– 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2021. 184 s.
8. Kovaleva T.M. Osnovy t'jutorskogo soprovozhdenija v obshhem obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentjabrja», 2010. 56 s.
9. Kovaleva T.M. Professija «t'jutor». M.:SFK, 2006. 246 s.
10. Kondaurova I.K. Podgotovka budushhih uchitelej k rabote s det'mi, projavivshimi vydajushhiesja sposobnosti, v kontekste trebovanij koncepcii obshhenacional'noj sistemy vyjavlenija i razvitija molodyh talantov // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2016. T. 5. № 1 (14). S. 103-106.
11. Lejtes N.S. Psihologija odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N.S. Lejtesa. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1996. 416 s.
12. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola» (utverzhdena prikazom Prezidenta RF ot 04 fevralja 2010 g. Pr-271)
13. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii «Nacional'naja doktrina obrazovanija v RF» ot 4 oktjabrja 2000 g. № 751, gde ozhidaemye rezul'taty razvitija sistemy obrazovanija rasschitany do 2025 goda. <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
14. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 17 nojabrja 2015 g. N 1239 "Ob utverzhdenii Pravil vyjavlenija detej, projavivshih vydajushhiesja sposobnosti, soprovozhdenija i monitoringa ih dal'nejshego razvitija". <http://base.garant.ru/71251462/#ixzz4pEp58KHc>
15. Savenkov A.I. Psihologija detskoj odarennosti. M.: Genezis, 2010. 440 s.
16. Sedyh T.V., Kramorova T.O. Formirovanie professional'no- cennostnyh orientacij u budushhih t'jutorov v uslovijah bakalavriata // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2017. № 56-4. S. 212-218.
17. Serdjukova N.S., Posohina E.V., Seryh L.V. Organizacija t'jutorskogo soprovozhdenija v obshheobrazovatel'nom uchrezhdenii: metodicheskoe posobie. Belgorod., Izd-vo: BelRIPKPPS, 2011. 122 s.
18. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost'. Izb.trudy. V 2 t. T.1. M.: Pedagogika, 1985. 328 s.

19. Holodnaja M.A. Psihologija intelekta: Paradoksy issledovanija. M.: Bars; Tomsk: Izd-vo Tom. Un-ta, 1997. 392 s.
20. Shadrikov V.D. Dejatel'nost' i sposobnosti. M.: Logos, 1996. 319 s.

Система упражнений на формирование умения опознавать безличные предложения китайскими студентами на занятиях по РКИ

Цзоу Хуэйли

кандидат наук, Соискатель

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия


zouhuili@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята 21.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/p5822-5611-4619-h

Аннотация

Статья посвящена составлению системы упражнений, направленной на формирование умений опознавать безличные предложения в текстах китайскими студентами. Актуальность работы объясняется тем, что многие преподаватели сталкиваются с определенными трудностями при подготовке системы упражнений на формирование умений опознавать безличные предложения в тексте. Целью статьи является составление системы упражнений, направленной на формирование умений опознавать безличные предложения китайскими студентами в русских текстах. Основные задачи работы можно сформулировать следующим образом: 1) Обозначить теоретические аспекты изучения темы «Безличное предложение» при обучении русскому языку как иностранному; 2) отметить особенности преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов; 3) выявить сложности опознавания безличных глаголов китайскими студентами в русских текстах; 4) представить упражнения, направленные на формирование умения опознавать безличные предложения в русских текстах на материале современных учебных пособий; 5) построить систему упражнений при изучении темы «Безличное предложение» китайскими студентами на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор приходит к выводу о целесообразности поэтапного выполнения имитативных, подстановочных, трансформационных и репродуктивных упражнений для совершенствования языковых и речевых умений китайских студентов.

Ключевые слова

русский язык как иностранный, РКИ, китайские студенты, безличное предложение, система упражнений, методика преподавания русского языка как иностранного, языковые грамматические навыки.

Введение

Одним из аспектов формирования языковых компетенций у иностранных студентов является развитие навыков конструирования предложений, составляющих основное содержание обучения русскому языку как иностранному. Актуальность работы объясняется тем, что многие преподаватели сталкиваются с определенными трудностями при подготовке системы упражнений на формирование умений опознавать безличные предложения в тексте. Эти трудности, прежде всего, связаны с необходимостью повторения пройденного материала с целью предупреждения грамматических ошибок в речи иностранных студентов.

Целью статьи является составление системы упражнений, направленной на формирование умений опознавать безличные предложения китайскими студентами в русских текстах.

Основные задачи работы можно сформулировать следующим образом:

1. Обозначить теоретические аспекты изучения темы «Безличное предложение» при обучении русскому языку как иностранному.
2. Отметить особенности преподавания РКИ для китайских студентов.
3. Выявить сложности опознавания безличных глаголов китайскими студентами в русских текстах.
4. Представить упражнения, направленные на формирование умения опознавать безличные предложения в русских текстах на материале современных учебных пособий.
5. Построить систему упражнений при изучении темы «Безличное предложение» китайскими студентами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Основными методами работы являются: описательный метод (при теоретическом рассмотрении темы «Безличное предложение»), метод логического сопоставления (при подготовке упражнений, направленных на формирование умения опознавать безличные предложения в текстах), метод обобщения (при построении системы соответствующих упражнений).

Научной новизной работы является составление системы упражнений, направленных на формирование умения опознавать безличные предложения в русских текстах китайскими студентами.

Практическая ценность работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при разработке курсов «Русский язык как иностранный», «Методика преподавания РКИ» для китайских студентов.

Материалы и методы исследования

Теоретические аспекты изучения темы «Безличное предложение»

Как отмечает В.В. Бабайцева, безличные предложения являются самой распространенной группой односоставных предложений и включают в себя несколько разновидностей (Бабайцева, 2004).

В справочном пособии для студентов из стран СНГ дается следующее определение термину «безличное предложение»: предложение с одним главным членом – сказуемым, при котором нет, и не может быть подлежащего (Кожаева, 126).

В безличном предложении сказуемое может быть выражено следующими частями речи:

- 1) безличным глаголом: стемнело, нездоровится;
- 2) личным глаголом в значении безличного: пахнет;
- 3) глаголом со значением отрицания: не имеется;
- 4) наречиями с глаголом в неопределенной форме (Ему необходимо получить справку) или кратким страдательным причастием среднего рода (За ним было послано) (Кожаева, 126).

При подготовке занятий по русскому языку как иностранному преподаватель должен обратить внимание на особенности формирования речевой деятельности. Для этого необходимо рассмотреть типы упражнений – специально организованных или последовательных операций, направленных на развитие коммуникативных (речевых) и некоммуникативных (языковых) умений (Русский язык, 2004).

Грамматические навыки обучающихся могут быть языковыми и коммуникативными (коммуникативными). В данной работе будут представлены языковые грамматические навыки, с помощью которых студенты понимают образование грамматических форм безличных предложений и структур предложений с учетом лингвистических правил и парадигматических связей, т.е. вне процессов коммуникации. Речевые грамматические навыки представляют собой употребление грамматических явлений в речи в автоматизированном порядке с использованием стереотипных речевых связей и способностей их проявлений в разных видах речевой деятельности. Формированию и отработке речевых навыков может быть посвящена отдельная работа.

В работе исследователя Л.В. Архиповой выделяются четыре типа упражнений, направленных на формирование языковых грамматических навыков для формирования умения опознавать безличные глаголы:

1. Имитативные – поиск конструкции безличного предложения по аналогии. Тренировка каждого типа предложений должна пройти в попытке осмысления и запоминания нового материала.

2. Подстановочные – упражнения, в которых есть способность к репродукции по аналогии, модификация упражнения «подставь по образцу». Обычно задания подстановочного характера имеют формулировку «вставьте пропущенное слово».

3. Трансформационные упражнения, которые представляют собой задания на изменение конструкции. В этих упражнениях студентам дается подсказка – образец. Упражнения созданы для закрепления грамматических навыков. Они способствуют выбору соответствующей конструкции и формы сказуемого.

4. Репродуктивные – задания, направленные на создание высказываний с использованием образца. Здесь студент учится создавать безличные предложения самостоятельно. Основой может быть небольшой текст с использованием безличных предложений (Безличное, 2015).

Исследователи С.М. Петрова и А.И. Слепцова указывают на то, что большую сложность в китайской аудитории играет работа с текстом. Чаще всего китайским обучающимся сложно понять логику текста, его причинно-следственные связи, а также интуитивные связи. Поиск безличных предложений необходимо осуществлять в текстах на русском языке, что является необходимостью включения в учебный процесс графо-символического анализа. Этот анализ позволяет студентам расширить словарный запас, улучшить развитие связной речи и усилить интерес к русскому языку.

Результаты и обсуждение

Особенности преподавания РКИ для китайских студентов

Китайские студенты отличаются своими методами изучения нового материала на занятиях по русскому языку как иностранному. Как отмечает Ван Сюемэй, большое значение в процессе усвоения и формирования новых навыков играет память: многие конструкции и модели студенты зазубривают и многократно повторяют (Ван Сюемэй, 2018). Поэтому для эффективной работы с китайскими студентами необходима такая система работы, в которой безличные предложения можно было бы определить, обратившись к контексту или особенностям коммуникативной ситуации.

Кроме этого, особого внимания заслуживает то, что китайские студенты – это представители восточного типа мышления, поэтому следует учитывать ментальные особенности данной категории студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного. Как отмечает коллектив исследователей Кубанского государственного технологического университета, китайские студенты очень эмоциональны: в их деятельности эмоциональное начало преобладает над рациональным. Они уважением относятся к природе и ко всему естественному (Вакула, 2018).

Китайские обучающиеся отличаются нежеланием выражать свои мысли на публике. Преподаватель при анализе речевых и грамматических ошибок студентов должен проявлять уважение и тактичность в ходе работы над синтаксическими особенностями русского языка (Тань, 2017).

Китайские студенты с интересом выполняют грамматические упражнения, но с трудом вовлекаются в создание спонтанных речевых ситуаций, в которых так активно применяются безличные предложения. Преподаватель при подготовке упражнений должен быть готов к тому, что студентам понадобится время на усвоение и обдумывание нового материала. В процессе работы над поиском безличных предложений в тексте необходимо помнить, что внимательные китайские студенты будут обращаться к словарям и словарным формам, что может облегчить выполнение грамматических тренировочных заданий.

Сложности опознавания безличных глаголов в текстах

Большую сложность для китайских студентов представляет самостоятельное построение односоставных предложений. Особую трудность составляют безличные предложения, предикативная часть которых выражена безличным глаголом или личным глаголом в безличной форме, а также формой предикативного наречия в значении проявления процесса или состояния, которые зависят от активного субъекта, выраженного в форме косвенного падежа (чаще – Дательного или Родительного) имени существительного или местоимения (Безличное, 2015).

Кроме этого, сложность для китайских студентов представляют безлично-предикативные слова со значением состояния. При отработке навыков формирования умения находить безличные предложения необходимо сопоставлять их с личными.

Безличные глаголы чаще всего являются предикатом в односоставном предложении. Для более быстрого поиска безличных предложений обучающимся можно предложить выучить следующие глаголы: говорится, рассказывается, сообщается, хочется (хотелось), удастся (удалось), стоит, приходится (пришлось), следует.

С большим трудом студентам удается предложения с местоименными наречиями и отрицательными местоимениями (Ему не с кем идти на улицу).

После указания сложностей усвоения темы «Безличное предложение» необходимо перейти к указанию специальных упражнений, направленных на формирование навыка поиска безличных предложений.

Построение системы упражнений на формирование умения опознавать безличные глаголы в текстах

Прежде всего, необходимо проанализировать учебные пособия, в которых уже представлены задания на формирование умения опознавать безличные предложения. В учебном пособии Т.П. Барковой и Н.М. Немцовой выделен раздел, посвященный изучению Дательного падежа в безличных предложениях (Баркова, 2011).

В учебном пособии предлагаются задания следующего характера:

1. Выберите нужный предлог из предложенных грамматических форм: согласно, вопреки, навстречу, благодаря: Вопреки ожиданиям, мне не удалось завершить обучение в школе на отличные оценки.

2. Установите соответствие между частями А и Б: Для подготовки к экзамену по философии мне необходимо изучить несколько учебных параграфов. Мне так хотелось отдохнуть: поиграть на флейте и почитать журналы (Баркова, 2011).

Упражнения, направленные на формирование умения опознавать безличные глаголы, можно рассматривать на занятиях по РКИ выборочно, а есть способ рассмотрения этой темы в системе.

Вначале необходимо предложить обучающимся выполнение имитативных и трансформационных упражнений, направленных на распознавание безличных предложений в тексте. Задания могут быть следующие:

1. Найдите предложения, к которым нельзя подобрать подлежащее, выраженные одним действием (имитативное): «Светает», «Темнеет», «Знобит».

2. Используйте личный глагол в значении безличного (трансформационное): «Борщ пахнет очень вкусно» и «Пахнет свежескошенной травой».

3. Выберите в тексте глагольные формы с постфиксами «сь» и «ся», в которых не может использоваться подлежащее (имитативное): «Мне не сиделось на месте всю ночь», «И мне не спится».

4. Простое глагольное сказуемое «нет» превращает личное предложение в безличное. Найдите предложения с лексемой «нет» и превратите его в личное предложение (трансформационное): «У меня нет учебника» и «Я не взял с собой учебник».

5. Найдите в тексте предложения со словами категории состояния: холодно, одиноко, весело, грустно. Определите тип односоставных предложений (имитативное упражнение): «Ему одиноко», «Мне грустно и скучно».

6. Найдите в тексте предложения со словами «можно», «нельзя», «надо», «нужно» и другими подобными (имитативные): «Мне нужно сходить в магазин», «Ей необходимо выполнить упражнения».

Для выполнения этих упражнений необходимо учебное пособие с текстами на русском языке для иностранных студентов. В качестве примера можно привести учебное пособие Н.С. Новиковой, в котором представлены тексты по мотивам русских сказок, русских и зарубежных писателей: А.П. Чехова, О. Генри, Н.Н. Носова, Д. Лондона (Новикова, 2010).

Следующими примерами имитативных упражнений могут быть задания следующего характера:

1. Выразите свое согласие или несогласие: Сегодня в университете интересно? Тебе скучно? Да, сегодня мне было интересно на занятиях в университете. Нет, мне было нескучно».

2. Скажите своему другу, что поддерживаете его и испытываете такие же чувства: Ему сложно учиться на подготовительном факультете. Мне сложно учиться на подготовительном факультете.

3. Задайте собеседнику уточняющий вопрос: Сегодня прохладно и свежо. Сегодня прохладно? Сегодня на улице свежо?

После выполнения имитационных упражнений можно перейти к выполнению подстановочных заданий. Приведем примеры.

1. Поставьте вместо точек нужное слово: Город Москва очень красивый. В городе Москве очень ... (красивый – красиво). Какая интересная аудитория. В этой аудитории... (интересный – интересно).

2. Составьте предложение по образцу. Предложите синонимичные и антонимичные фразы: Мороз. Сегодня морозный день. Завтра станет морозно.

3. Составьте предложения в прошедшем и будущем времени: Вам весело? Вам вчера было весело? Вам будет весело завтра?

В этом упражнении можно использовать слова категории состояния: грустно, весело, тяжело, плохо, скучно, приятно, легко и др.

4. Сформулируете антонимичные фразы приведенным примерам: Вам нельзя заниматься за компьютером. Вам разрешается заниматься за компьютером.

5. Используйте в приведенных предложениях лексемы НАДО, НУЖНО, МОЖНО, НЕЛЬЗЯ, ТРУДНО: Петя приготовит вкусный ужин. Пете нужно приготовить вкусный ужин. Пете нельзя готовить вкусный ужин. Пете трудно самому приготовить вкусный ужин.

6. Вместо многоточия используйте отрицательные местоимения или наречия: Почему Вы не садитесь на стул? Мне не сесть, все места в зале заняты.

7. Дополните предложения, включив в них слова ПРИШЛОСЬ, НУЖНО: Вам нужно ему позвонить. Ему пришлось уехать.

8. Откажите Вашему собеседнику, продемонстрировав отказ и нежелание выполнять какие-либо действия: Мне нужно идти в библиотеку. Нет, сегодня мне не хочется идти в библиотеку.

9. Ответьте на вопросы отрицательно. Обратите внимание на вид глаголов в получившихся конструкциях: Статью нужно отправить в пятницу? Нет, Вам не нужно отправлять статью в пятницу.

После работы с имитативными и подстановочными упражнениями, можно переходить на следующий уровень – трансформационные упражнения. Приведем примеры соответствующих заданий:

1. Измените личные и назывные предложения безличными без потери основного смысла: Сегодня туманная погода. Сегодня туманно.

2. Согласитесь с точкой зрения собеседника: Сегодня на улице такая грязь. Да, сегодня очень грязно.

3. Поделитесь своими планами с окружающими, используя слово НУЖНО: Сегодня мне нужно выполнить работу. Завтра мне нужно встретить друга в аэропорту.

4. Замените предложения таким образом, чтобы они отражали ненужность действия: Марина хочет пойти в театр – Марине не хочется идти в парк.

5. Замените личные предложения безличными: Я никому не говорил о спектакле – Мне некому рассказывать о спектакле.

6. Трансформируйте сложные предложения в простые: У меня нет времени, чтобы пойти гулять с друзьями – Мне некогда гулять с друзьями.

Задания на выполнение репродуктивных упражнений находятся на пересечении языковых и речевых умений опознавать безличные предложения. Дело в том, что в процессе выполнения этих упражнений китайские студенты могут научиться опознавать безличные предложения, но и самостоятельно их создавать. Приведем примеры репродуктивных упражнений:

1. Скажите, что нужно сделать главным героям одним предложением: Марина работает в бухгалтерии, и она хочет пойти в отпуск. Марине нужно написать заявление на предоставление отпуска.

2. Скажите людям, куда им необходимо обратиться: Арина плохо себя чувствует. Арине необходимо обратиться в больницу.

3. Напишите о своих дальнейших планах, используя следующие подсказки: Ты хочешь пойти в кино. Мне хочется пойти в кино.

4. Попросите у друга одолжить Вам какую либо вещь и объясните причину: Максим, дай мне, пожалуйста, аккумулятор для телефона. Максим, мне должна позвонить моя мама.

5. Ответьте на вопросы, используя отрицательные местоимения: Марта, тебе кто-нибудь помогал выполнять этот проект? Нет, мне пришлось все делать самой.

Таким образом, нам удалось рассмотреть разные виды упражнений на формирование умения опознавать безличные предложения.

Заключение

Таким образом, мы сделали попытку рассмотреть типы упражнений на формирование умения опознавать безличные предложения китайскими студентами на занятиях по русскому языку как иностранному. Сначала мы рассмотрели теоретические аспекты изучения темы «Безличное предложение», а также рассмотрели способы выражения сказуемого в безличном предложении. Мы выяснили, что для формирования умения опознавать безличные предложения необходимо выполнять упражнения для тренировки языковых грамматических навыков. Кроме этого, мы определили типы упражнений, которые необходимо выполнять для закрепления желаемых навыков: имитативные, трансформационные, подстановочные и репродуктивные.

Далее мы проанализировали особенности усвоения программы занятий по русскому языку китайскими студентами. Нам удалось прийти к выводу, что необходимо представлять большее число грамматических упражнений, а также использовать репродуктивные упражнения, способствующие развитию не только языковых, но и речевых навыков. В частности, репродуктивные упражнения позволяют обучиться построению безличных предложений.

Следующим этапом было выделение сложностей опознавания безличных предложений в тексте. Указанные сложности позволили составить систему упражнений, направленную на формирование умений опознавать безличные предложения в тексте. Китайским студентам необходимо выполнять все виды упражнений, чтобы беспрепятственно опознавать безличные предложения в тексте и уметь самостоятельно формулировать свои мысли с использованием данных односоставных предложений.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Система односоставных предложений в современном русском языке. М.: Дрофа, 2004. 512 с.
2. Баркова Т.П., Немцова М.Н. Русский язык. Работайте самостоятельно!: Учебное пособие. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 126 с.
3. Безличное предложение: методическая разработка для преподавателей русского языка как иностранного и студентов-иностранцев подготовительного факультета, изучающих русский язык / сост. Л.В. Архипова. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. 36 с.
4. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>
5. Ван Сюемэй. Основы разработки системы упражнений для обучения видам глагола в китайской аудитории // Вестник КГУ. 2018. № 1. С. 130-133.
6. Кожаева О.С., Тимошенко Т.Е. Русский язык: справочное пособие для студентов из стран СНГ. М.: Изд-во «Дом МИСиС», 2011. 126 с.
7. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 368 с.

8. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высших учебных заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. Центр «ВЛАДОС», 2004. 270 с.

9. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17. С. 288-291. URL <https://moluch.ru/archive/151/42833/> (дата обращения: 19.04.2022).

The system of exercises on formation of ability to recognize impersonal verbs by Chinese students in Russian as a foreign language classes


Zou Huili

Postgraduate

Pushkin State Russian Language Institute

Moscow, Russia


zouhuili@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 11.03.2022

Accepted 21.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/p5822-5611-4619-h

Abstract

The article is devoted to compiling a system of exercises aimed at forming the skills of identifying impersonal sentences in texts by Chinese students. The relevance of the paper is explained by the fact that many teachers face certain difficulties when preparing a system of exercises to form the skills of identifying impersonal sentences in the text. The aim of the article is to make a system of exercises aimed at forming the skills of identifying impersonal sentences in Russian texts by Chinese students. The main objectives of the work can be formulated as follows: 1) To outline the theoretical aspects of studying the topic «Impersonal sentence» when teaching Russian as a foreign language; 2) to note the specifics of teaching Russian as a foreign language for Chinese students; 3) to identify the difficulties of identifying impersonal verbs by Chinese students in Russian texts; 4) to present exercises aimed at forming the ability to identify impersonal sentences in Russian texts on the material of modern textbooks; 5) to build a system of exercises when studying the topic «Impersonal sentence» by Chinese students. The author concludes that it is advisable to perform imitative, substitution, transformational and reproductive exercises in stages to improve the linguistic and speech skills of Chinese students.

Keywords

Russian as a foreign language, Chinese students, impersonal sentence, system of exercises, methodology of teaching Russian as a foreign language, linguistic grammatical skills.

References

1. Babajceva V.V. Sistema odnosostavnyh predlozhenij v sovremennom rusском jazyke. М.: Drofa, 2004. 512 s.
2. Barkova T.P., Nemcova M.N. Russkij jazyk. Rabotajte samostojatel'no!: Uchebnoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VPO «TGTU», 2011. 126 s.
3. Bezlichnoe predlozhenie: metodicheskaja razrabotka dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo i studentov-inostrancev podgotovitel'nogo fakul'teta, izuchajushhih russkij jazyk / sost. L.V. Arhipova. Tambov: Izd-vo FGBOU VPO «TGTU», 2015. 36 s.

4. Vakula E.A., Kolesnikova V.V., Mozhaeva E.Ju. Osobennosti prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo kitajskim slushateljam na nachal'nom jetape obuchenija // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2018. № 4. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>
5. Van Sjuemjej. Osnovy razrabotki sistemy uprazhnenij dlja obuchenija vidam glagola v kitajskoj auditorii // *Vestnik KGU*. 2018. № 1. S. 130-133.
6. Kozhaeva O.S., Timoshenko T.E. Russkij jazyk: spravochnoe posobie dlja studentov iz stran SNG. M.: Izd-vo «Dom MISiS», 2011. 126 s.
7. Novikova N.S., Shherbakova O.M. Udivitel'nye istorii. 116 tekstov dlja chtenija, izuchenija i razvlechenija: Uchebnoe posobie. M.: Flinta: Nauka, 2010. 368 s.
8. Russkij jazyk kak inostrannyj. Metodika obuchenija russkomu jazyku: ucheb. posobie dlja vysshih uchebnyh zavedenij / [G.M. Vasil'eva i dr.]; pod red. I.P. Lysakovoj. M.: Gumanitar. izd. Centr «VLADOS», 2004. 270 s.
9. Tan' Ja. Jetnopsihologicheskie osobennosti obuchenija kitajskih uchashhihsja // *Molodoj uchenyj*. 2017. № 17. S. 288-291. URL <https://moluch.ru/archive/151/42833/> (data obrashhenija: 19.04.2022).

Тенденции развития инклюзивного образования


Елена Николаевна Дзятковская

Доктор биологических наук, профессор

«Институт стратегии развития образования Российской Академии образования»

Москва, Россия

dziatkov@mail.ru


 0000-0002-8187-1160

Антон Дмитриевич Дзятковский

Доктор философии в области образования, Ведущий менеджер по разработке программного обеспечения Platinum

Москва, Россия


dziatkov@mail.ru

 0000-0001-7408-3054

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята 21.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/m9700-0560-8850-k

Аннотация

Цель статьи – проанализировать современные тенденции развития инклюзивного образования в мире. Сделан вывод о расширении этого понятия, увеличении числа стран, охваченных этим процессом, разнообразии используемых моделей, усилении их социального контекста, обращении к междисциплинарному подходу и осознании большого числа нерешенных проблем.

Ключевые слова

интеграция; инклюзия; модели инклюзивного образования; тенденции.

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», на тему «Апробация методов работы с детьми с трудностями в обучении».

Введение

It is generally accepted that the legal and political basis for co-education of physically and mentally handicapped children with normal children emerged in the early 1960s. However, history shows that in the 1920s and 1930s in some German provinces (e.g. Brandenburg, 1832, 1838) education authority circulars prescribed that blind and deaf children should be admitted to elementary school. The French Declaration of the Rights of Man and the Citizen (1789) played a key role in spreading this practice. Samuel Heinicke (1727-1790), the founder of German surdopedagogy, organizer and leader of the first educational institution (school) for deaf children in Germany, is considered the pioneer of this idea. In 1803 in Seitz (Germany) an additional class for "mentally handicapped children" was opened in a school for the poor. The European experience of co-education at the beginning of the 19th century was strongly influenced by the ideas of J. G. Pestalozzi (1746-1827), about the necessity and possibility of educating all children and preparing them for future working life, about versatile child development in accordance with their nature and needs, about the importance of education for mentally retarded, physically and socially challenged children (Furyaeva, 2018).

The first European experience of co-education revealed many problems in the development of children with disabilities. Therefore, in the second half of the 19th century, the idea of creating special educational

institutions to provide education for people with disabilities by qualified teachers, which was progressive for that time, spread in Europe. Until the 1970s, the idea of isolating children with disabilities from their peers and giving health professionals primary responsibility for their education was dominant. However, in the 1970s, some countries began to question the medical approach to children with special needs, seeking their full social and educational integration into society.

Материалы и методы исследования

The active assimilation by the world community of the global humane idea of human rights, born on the European continent under the influence of the consequences of World War II (Universal Declaration of Human Rights, 1948), is accompanied by a growing commitment to the joint education of ordinary children and children with disabilities. In 1994, at the World Conference on Special Needs Education in Salamanca, held under the auspices of UNESCO, the term 'inclusion' was introduced by governments and international organisations and the principle of inclusive education was proclaimed (The Salamanca statement, 1994). According to the Global Education Monitoring Report "For All Means All" (2021), the social value of the idea of inclusive education can be compared to the prohibition of slavery or apartheid (Global Education Monitoring, 2021). For people from socially vulnerable groups, it is a way to eliminate discrimination in the educational process, a key to social justice, to overcome their social exclusion and the possibility of realising their rights to jobs.

In the 21st century, the process of introducing inclusive education has embraced the entire civilised world. At the turn of the century, the leaders of several leading powers named this direction of the educational process as a priority concept (European Agency for Development, 2018). The concept of inclusive education has been supported by UNESCO, the United Nations Children's Fund (UNICEF), the OECD and the World Bank. In 2006, the UN adopted the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Article 24 of the Convention calls on States Parties to 'ensure a system of inclusive education at all levels'. European states, despite a difficult period of migration and demographic challenges and austerity measures, take seriously the promise of "inclusive education for all" (Convention on the Rights of Persons with Disabilities).

In 2000, the OECD's Education for All project and the UN Global Agenda, including the Millennium Development Goals for universal primary education, were adopted, which have now evolved into Sustainable Development Goal 4 of the Global Agenda 2030 (2015) (Sustainable Development Goals, 2015).

Результаты и обсуждение

In the 21st century, the ideas of inclusion have moved beyond just the ethical realm. It has been linked to sustainable development, society's rethinking of the interaction between society and nature as a whole, and has been called the moral imperative of a sustainable development society, which has complemented the environmental imperative of valuing all life on the planet. Ideas of inclusion have come to be seen in terms of sustainable development because they put new meanings into the idea of harmonising human nature and social development. The "cult of usefulness" is being transformed into a "culture of dignity", of respectful acceptance and support for people with disabilities (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Under Sustainable Development Goal 4, accessible education for all throughout life is presented as education for sustainable development (Sustainable Development Goals, 2015). Inclusive education is now an officially accepted trend in education systems in 75% of countries, and continues to be embraced by more countries. However, perceptions of models of co-education for people with different learning needs have changed historically.

It is believed that a society cannot be sustainable if it excludes anyone, and education cannot be of high quality if it is not inclusive (European Agency for Development, 2018). It is no coincidence that social inclusion is included in SDG 8 "Decent work and economic growth" (Sustainable Development Goals, 2015). There has also been a change in the way children with different learning needs learn together. Since the mid-twentieth century, first in the USA and then in Europe, the term mainstrim(ing) has appeared. At first it was used more often in the USA in relation to problems of racial, ethnic minorities, later - to children of immigrants, and from the 60s of the 20th century it came into speech on the European continent and was used in the context of people with disabilities (invalids). Initially, responsibility for the development of these children was attributed to health

and social care, and their interaction with regular children was limited to informal communication: learning was under the same roof: side by side, but not together (specialised groups, classes in mass educational organisations). In the 70s the term 'integration' emerged which emphasised social and educational integration in the same class. Its aim was to 'normalise' children in order to fit into the existing model of learning, without adapting it to disabled people. However, the introduction of integration has shown that the mere presence of a child with special educational needs in a regular mass class cannot yet be a guarantee of a meaningful education. The UNESCO Education Monitoring Report "For All Means All" (2021) states that by providing access to mainstream schools for children with special needs, but by segregating them into separate classes or teaching them in separate programmes, schools emphasize their specificity and contradict the principle of inclusion: it is not just each child who matters, but each child who matters equally (Global Education Monitoring, 2021).

If integration implies that the child has to adapt to the education system, inclusion implies that the system has to adapt to the needs of the child. Inclusion is a change in the organisation of school systems and environments, aiming to meet the diverse needs and learning opportunities of all children. The focus shifts from what the child cannot do to what they can do. Inclusion means that the school should be designed to educate any child: some will need a separate education programme, some will need a ramp, a lift.

UNESCO's analysis of education by a set of indicators revealed that a number of countries retain the option of integration (learning side by side rather than together), which is presented as inclusion. The policy of 'crossing them out' (segregating them) and 'stressing' their particularities persists, with academic success as the main criterion for assessment. UNESCO notes that inclusion needs to be understood as a process, and that this process is long, complex and demanding, with no tolerance for formalism. Formal inclusion, where a child is given access to a mainstream education system without the necessary facilities, is a hidden form of discrimination. In this case, the child's situation does not improve, but rather deteriorates (Global Education Monitoring, 2021).

While inclusion originally referred to children with disabilities, today inclusion is understood broadly: when all children, regardless of their social status, racial or ethnic origin or disability or religion, can learn together and successfully socialize. In today's understanding, inclusion means that all children, regardless of their physical, mental, intellectual, cultural, ethnic, linguistic or other conditions, are included in mainstream education, learning together with their non-disabled peers in the same mainstream schools, where all students of a given age receive an equivalent educational experience in an environment that best meets their needs and preferences. This broad understanding of inclusion is understandable, as every child needs learning methods and support mechanisms to help them succeed and become a member of society. Each child needs to be dealt with individually, regardless of whether or not he or she has a developmental disability, and multilevel tasks allow each child to be dealt with at his or her own pace and capacity, so that education can 'reach out' to each child. That is, the global community rejects a narrow understanding of inclusion and envisages the creation of a flexible education system that serves the needs of different groups of students and contributes to the elimination of all forms of discrimination (Anastasiou, 2015; Global Education Monitoring, 2021; Hodkinson, 2009).

However, widening the notion of inclusion has had mixed results. There are countries that, due to their historical cultural traditions, categorically do not accept the positions of sexual minorities. Furthermore, the mentality of society and its historically ambivalent attitudes towards 'otherness' cannot be changed overnight.

Reviews of inclusive practices have led some researchers to conclude that the notion of inclusive education has reached a tipping point, as perceptions of increasing numbers of students with diverse educational needs increase (2). Many countries have already reached a plateau of inclusion in recent years and some, like Australia, are becoming increasingly less inclusive. In a 2018 OECD report, Australia ranked fourth (out of 36 OECD countries) in a ranking of segregated school systems. The reason is the widening gap in educational attainment between students from advantaged and disadvantaged families who are unable to attend prestigious schools. Students from disadvantaged families or minority groups in Australia are more likely to be diagnosed with a disability or impairment, and one in three students from disadvantaged backgrounds miss key developmental milestones in their first year of school (Social inclusion in Australia, 2010).

But while Australia was one of the first countries to embrace inclusive education after the Salamanca Conference, many countries are still at an early stage and are faced with the fact that the transition to inclusion

requires a fundamental restructuring of all education. Inclusion implies systemic changes in general, vocational and higher education at three levels simultaneously: macro (policy, legislation, funding scheme), meso (municipal administration, schools) and micro (classroom, educational process) and means a significant transformation of culture, policy and practice in all formal and non-formal educational settings. This is a major challenge that encourages inclusion to be seen not as a fact but as a long-term process. The EFA Global Monitoring Report 2021 emphasises that moving away from an education system which suits some children but forces others to adapt cannot happen with a stroke of the pen. All countries have problems and none have yet reached the ideal (Global Education Monitoring, 2021).

This has prompted the Committee on Disability to allow governments to define inclusive education for themselves, which can be interpreted as an implicit acknowledgement of all the difficulties and dilemmas in overcoming the obstacles to full inclusion. In Norway, for example, all secondary schools are inclusive and implement different systems of education, ranging from fully immersive to partially inclusive. What makes Norwegian schools very different is the presence of nine adults for every seven children. Each child has his or her own assistant. A teacher is assigned to the group. Rehabilitation therapists, psychologists, speech therapists, sign language interpreters, doctors, and educators are available. The school day starts with 15 minutes of common lessons, then children go to their individual classes and attend lessons according to individual programme (Flem, 2020). At the same time, in many countries in Asia and Africa, inclusion is still in its infancy.

Analysis of European practices of inclusion points to important elements of socio-cultural transformation, such as public support for inclusion; a culture of relationships between those involved in integration; trained teachers; adapted curricula and assessment; a supportive and accessible school environment; collaborative teaching and learning; individualization and flexibility of educational processes; diversification of educational services; changes in the educational environment; and development of professional development programmes for teachers. The students' sense of belonging to an inclusive school is a factor that is taken into account. For example, students in the European region are three percentage points less likely to feel that they are a stranger in school than their peers in other regions. Only 1 in 10 students in Albania and Belarus feels like an outsider at school. At the same time, students from the Czech Republic, Poland and the Russian Federation showed the lowest results in a survey of children on whether they were happy at school (Global Education Monitoring, 2021).

Italy has a long history of school inclusion. The School Integration Act of 1971 guaranteed the right of all children with disabilities, except those with the most complex needs, to study in mainstream classes, while a 1977 law obliged primary and secondary schools to apply the principle of inclusion. Annexes to the Education Act stipulated that children with disabilities should go to school close to home and study in classes with their peers, class sizes should not exceed 20 and there should be no more than two children with disabilities. Such children should be provided with qualified support from teachers and multidisciplinary professionals working with them in agreed programmes. In Italy today, more than 90% of children with disabilities are educated in mainstream institutions. Law No. 104 on the Right of Children with Special Needs to Enrol in Mass Schools, adopted in 1992, emphasises not only socialisation but also quality academic teaching. For example, Article 13 guarantees "support for the activities of special educators" and stipulates that such educators "take part in co-teaching the classes in which they work, participate in the formulation of education and training programmes and review and verification of the activities of class and college councils and teachers". The assistance package includes guarantees of family participation in the creation of an individual programme for the child. The Italian Ministry of Education, together with the Ministry of Technology Innovation, adopted a programme to support the development of e-education for persons with disabilities and persons with disabilities called "New Technologies and Disability", a project which is currently being actively developed. It aims at creating a database of national, European and international practices for training students with disabilities for use by teachers and others; providing special training for operators (teachers) working in e-learning; increasing the number of technological and software tools for teaching persons with disabilities; conducting research and increasing experience in e-learning for persons with disabilities. If secondary schools do not accept students with disabilities on the grounds of a lack of adequate human resources, the courts immediately oppose these decisions. Denial of school

transport is considered direct discrimination, and lack of sufficient hours for learning support or communication is considered indirect (Anastasiou, 2015).

According to the UNESCO Education Monitoring Report in 30 Western and Eastern European and Caucasus countries, the implementation of inclusive education is hampered by a narrowed understanding of inclusion (based on health, language, ethnicity or religion); unpreparedness of teaching staff; and the persistence of standardised assessment procedures that sow the seeds of exclusion. For example, the International Programme for Student Assessment (PISA) excludes children who have not reached grade 7, children from remote and special schools, students with moderate or severe intellectual or physical disabilities, and children with insufficient language skills (Global Education Monitoring, 2021).

In Australia, educational reforms by the neoliberalist government to standardise the national curriculum, introduce a nationwide testing regime and a school comparison tool have contributed to increased segregation. According to Artiles (2003), there are 'winners and losers' in any standardised curriculum, with disadvantaged groups and/or minorities being the most likely losers (Boyle, 2020).

Analysing the evolution of models of disability helps to understand general trends in the inclusion process (Isăilă, 2021; Oppression, 2012; Rothman, 2010).

Historically, the first model was that of mercy. "Disability" was seen as a tragedy, a broken fate, and the disabled person was seen as an unfortunate person in need of pity, love and lifelong care. Even today, the creation of inclusive classes is often seen as a kind of charity for children classed as 'special'. In the educational process, there is an emphasis on them, rather than on every child, which is a hidden form of segregation.

The medical model that emerged next in history qualified 'disability' as a human condition that arises from damage at body level and requires lifelong treatment or medical support, as the diagnosis is 'forever', with little or no prospect of its removal. Hence the lowered expectations for the child's academic success, family life and life career. "Children with special needs were placed in institutions, where specialised approaches, programmes and methods were taught, focusing on nosology. Learning difficulties were attributed both to intellectual disability and to negative personality traits (stubbornness, disobedience, unwillingness to learn, etc.). The medical model did not take into account that children 'without a diagnosis' may also have defects that do not manifest under favourable conditions. The medical model also dictated the language used by teachers: it was full of medical terms (special needs, therapy, rehabilitation, retardation, defect, impairment, diagnosis, etc.).

In the second half of the 20th century, with the development of ideas about the social barriers of 'special' children, a social model of disability began to emerge. The social model aims primarily to remove the social and cultural barriers that stand in the way of including people with disabilities and impairments in active social life. The principles implemented by the social model: the value of each person does not depend on their abilities and achievements; everyone is capable of feeling and thinking; everyone has the right to communicate and to be heard; all people need each other; true education can only take place in the context of real relationships, all people need peer support and friendship; for all learners, progress is more achieved in what they can do than in what they cannot; diversity enhances all aspects of human life (Global Education Monitoring, 2021).

As the social model of disability has spread around the world, the number of special schools has decreased and the number of schools called inclusive schools has increased. However, they do not always provide an appropriate environment. Therefore, in some countries, although a broad definition of inclusion is used, schools continue to focus primarily on the special educational needs and disabilities of 'special' groups of learners. Although the social model of disability is progressive compared to the medical model, it has been criticised if it is absolutist, detached from medical and biological indications. The medical approach cannot simply be discarded. A shift from the medical model to the social model, accompanied by a rejection of the medical model, is fraught with a worsening of the situation of vulnerable children. The promise of inclusive education will not be fulfilled if the social model is implemented without considering remedial indications (13).

A means of building a continuum between medical and social approaches to inclusion might be a model whereby biological (genetic, anatomical, physiological, biochemical, etc), psychological (emotions, attitudes, values) and social (cultural, social environment, financial situation) factors all play an important role in the development of an illness or a disorder in a person. This approach will help to overcome the reductionism of medical and social models. It relies on an understanding of the importance of the compensatory capacity of the

organism, its ability to find "workarounds" to the defect if favourable psychosocial conditions are created for it. That is, the level of defect compensation is determined by both the organism's reserve forces and external socio-cultural factors. This approach is implemented in the International Classification of Functioning, Disability and Health of the World Health Organization (ICF) (International Classification of Functioning, Disability and Health). It links human functioning with health conditions, environmental factors (socio-cultural and natural) and the personal attributes of the individual. The ICF is a holistic view of the individual that takes into account both his or her biological capabilities and the role of the social environment in shaping health resources, compensation for disability, socialisation and self-actualisation.

Importantly, the ICF does not divide people into "normal" and "special", as every person may have some degree of disability or disability during their lifetime. In fact, the ICF is a classification of the 'health components' of any individual. Disability is seen as impaired functioning in the environment (in different activities and spheres of life). This comprehensive assessment of a person's functioning makes it possible to assess the rehabilitative potential of the person's environment. This extends the notion of a barrier-free educational system and draws attention to a person's internal resources for recovery, their adaptation-compensatory potential, their self-identification, their internal picture of health and illness, and their motivation for self-healing. ICF is a universal tool for describing problems of human functioning, which is used by doctors, rehabilitation therapists, social workers, educators and psychologists in many countries of the world. Today, the ICF is used to organize inclusive education in Italy, Germany, Bulgaria and is being introduced in Kazakhstan.

Заключение

Trends in the changing understanding of inclusion reflect the process of humanization and democratization of society. Inclusion is changing from a narrow pedagogical concern to become a societal transition towards sustainable development in which people can live together and value diversity. Notions of the quality of education are changing - as education that is accessible to all, 'without excluding or marginalizing anyone'. Attitudes towards inclusion are changing as the focus tends to shift from medical diagnoses to health resources - body, person, culture and social environment. Although the trend towards inclusion in education is worldwide, the problems involved cannot be regarded as having been solved. Therefore, inclusion has come to be seen as a long term process, transforming not only education itself, but also society as a whole, including law, policy, funding, administration, design, equipment, etc.

Список литературы

1. Anastasiou D., Kauffman J. M., Di Nuovo S.F. (2015) Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion // *European Journal of Special Needs Education*, 30(4)
2. Boyle C. & Anderson J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *PROSPECTS*. V.49.
3. Convention on the Rights of Persons with Disabilities // United Nations. Department of Economic and Social Affairs Disability // URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
4. European Agency for Development in Special Needs Education (2018) / Inclusion Europe. Promoting common values and inclusive education: reflections and messages. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/promoting_common_values_and_inclusive_education.pdf
5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) / Inclusion Europe. European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology report. (A. Lénárt, J. Ramberg and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-methodology-report-updated-2018>
6. Flem A., Keller C.E. (2020) Inclusion in Norway: a study of ideology in practice // *European Journal of Special Needs Education*, 15(2).
7. Furyaeva T.W. (2018) Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX – beginning of XXI centuries) // *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(1).

8. Global Education Monitoring Report (2021). Inclusion and Education: All means all. Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/gem-report-2021>.
9. Hodkinson A., Devarakonda Ch. (2009) Conception of inclusion and inclusive education. A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India // Research in Education. Vol. 82. № 1.
10. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization // <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
11. Isäilä N. (2021) Social inclusion in the context of informational society // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 46. URL: <https://cyberleninka.org/article/n/153483>
12. Oppression: A Social Determinant of Health / Ed. E.A. McGibbon (2012). Black Point, Winnipeg: Fernwood Pub..
13. Rothman J.C. (2010) The Challenge of Disability and Access: Reconceptualizing the Role of the Medical Model // Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation. Vol. 9. № 2–3. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20730675/>
14. Social inclusion in Australia: how Australia is faring Australian social inclusion board (2010). Department of the Prime Minister and Cabinet. URL: <https://textarchive.ru/c-2084762.html>
15. Sustainable Development Goals. United Nations. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/goals>
16. The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994). URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Trends in inclusive education


Elena N. Dzyatkovskaya

Doctor of Biological Sciences, professor

Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Moscow, Russia

dziatkov@mail.ru

 0000-0002-8187-1160


Anton D. Dzyatkovskii

PhD in Education

Lead Business Development Manager at Platinum Software Development Company

Moscow, Russia


dziatkov@mail.ru

 0000-0001-7408-3054

Received 11.03.2022

Accepted 21.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/m9700-0560-8850-k

Abstract

The aim of the article is to analyze current trends in the development of inclusive education in the world. The conclusion is made about the expansion of this concept, the increase in the number of countries covered

by this process, the variety of models used, the strengthening of their social context, the appeal to an interdisciplinary.

Keywords

integration; inclusion; models of inclusive education; trends.


The article was prepared within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the FBGNU Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, VNIK on "Approbation of Methods of Work with Children with Learning Difficulties".

References


1. Anastasiou D., Kauffman J. M., Di Nuovo S.F. (2015) Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion // *European Journal of Special Needs Education*, 30(4)
2. Boyle C. & Anderson J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *PROSPECTS*. V.49.
3. Convention on the Rights of Persons with Disabilities // United Nations. Department of Economic and Social Affairs Disability // URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
4. European Agency for Development in Special Needs Education (2018) / Inclusion Europe. Promoting common values and inclusive education: reflections and messages. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/promoting_common_values_and_inclusive_education.pdf
5. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) / Inclusion Europe. European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology report. (Odense, Denmark. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-methodology-report-updated-2018>
6. Flem A., Keller C.E. (2020) Inclusion in Norway: a study of ideology in practice // *European Journal of Special Needs Education*, 15(2).
7. Furyaeva T.W. (2018) Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX – beginning of XXI centuries) // *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(1).
8. Global Education Monitoring Report (2021). Inclusion and Education: All means all. Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/gem-report-2021>.
9. Hodkinson A., Devarakonda Ch. (2009) Conception of inclusion and inclusive education. A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India // *Research in Education*. Vol. 82. № 1.
10. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization // <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
11. Isäilä N. (2021) Social inclusion in the context of informational society // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 46. URL: <https://cyberleninka.org/article/n/153483>
12. Oppression: A Social Determinant of Health / Ed. E.A. McGibbon (2012). Black Point, Winnipeg: Fernwood Pub..
13. Rothman J.C. (2010) The Challenge of Disability and Access: Reconceptualizing the Role of the Medical Model // *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*. Vol. 9. № 2–3. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20730675/>
14. Social inclusion in Australia: how Australia is faring Australian social inclusion board (2010). Department of the Prime Minister and Cabinet. URL: <https://textarchive.ru/c-2084762.html>
15. Sustainable Development Goals. United Nations. Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/goals>
16. The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994). URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Технология проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся

Галина Ивановна Дубась

кандидат биологических наук, декан естественнонаучного факультета, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Пермь, Россия
dubas@pspu.ru
 0000-0000-0002-7400-355X


Анна Владимировна Худякова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и технологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Пермь, Россия
ahudyakova@pspu.ru
 0000-0002-5262-606X

Поступила в редакцию 24.03.2022

Принята 07.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/w5829-6212-1931-h

Аннотация

В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся. Приведено описание разработанной авторами технологии проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности. Представлены примеры и шаблоны формулировок вопросов для конструирования ситуационных задач, направленных на три группы компетенций, входящих в состав естественнонаучной грамотности. Описаны результаты педагогического эксперимента по апробации разработанной технологии проектирования ситуационных задач. Теоретические методы исследования включали в себя: контент-анализ научной и учебно-методической литературы по теории и практике конструирования ситуационных задач; обобщение анализа подходов к проектированию заданий для развития естественнонаучной грамотности. В качестве эмпирических методов были использованы наблюдение, педагогический эксперимент и анкетирование. При разработке диагностического инструментария структура профессиональных компетенций педагогов рассматривалась как совокупность трёх компонентов: знания, умения и практический опыт. В исследовании приняли участие 70 педагогов образовательных организаций Пермского края и 30 студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о результативности применения технологии проектирования ситуационных задач для развития профессиональных проектных компетенций педагогов и студентов.

Ключевые слова

ситуационная задача, естественнонаучная грамотность, технология проектирования, профессиональная подготовка учителей.

Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 730000Ф.99.1) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Введение

Естественнонаучная грамотность, связанная с умением аргументированно обсуждать проблемы, относящиеся к естественным наукам и технологиям (OECD, 2019), переносит акцент с экспериментальных заданий, основанных на описании лабораторных установок, на межпредметные задания с описанием реальных жизненных ситуаций. Данные задания носят название ситуационные задачи. Как показывают результаты общероссийского исследования «Оценка по модели PISA» (ФИОКО, 2019 – 2020), именно с решением ситуационных задач возникают трудности у 15-летних учащихся.

В отличие от сюжетных и контекстных задач, в условиях которых также описаны конкретные жизненные проблемные ситуации, ситуационные задачи имеют ярко выраженный практико-ориентированный характер и позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных предметов (Акулова, 2008). В ситуационной задаче представлено описание ситуации, более или менее типичной для определённого вида деятельности. Это описание включает изложение условий деятельности и желаемого результата. Решение задачи заключается в определении способа деятельности. Таким образом, ситуационные задачи на развитие естественнонаучной грамотности включают в себя описание жизненной проблемной ситуации, связанной с экспериментальной деятельностью обучающихся.

Анализ научной педагогической литературы и практической деятельности учителей физики, химии и биологии, результатов проведённого нами констатирующего эксперимента показал, что педагоги и студенты педагогического вуза испытывают определённые трудности в конструировании ситуационных задач, связанных с описанием экспериментальной деятельности в реальных жизненных ситуациях. Поэтому является актуальной разработка и обучение педагогов технологии проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования был проведён контент-анализ понятия «ситуационная задача», анализ научной и учебно-методической литературы по теории и практике конструирования ситуационных задач (Акулова, 2008; Демидова, 2008; Илюшин, 2013; Крысанова, 2009; Пурышева, 2020; Шефер, 2013). При разработке технологии проектирования ситуационных задач, связанных с экспериментальной деятельностью обучающихся, были также проанализированы подходы к проектированию заданий для развития естественнонаучной грамотности в рамках отдельных предметов: физики (Шимко, 2019; Абдулаева, 2020), химии (Пентин, 2016; Киселёв, 2020), биологии (Никишова, 2019).

В качестве эмпирических методов исследования были использованы наблюдение, педагогический эксперимент и анкетирование. В исследовании приняли участие 30 студентов 4-5 курсов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) и 15 педагогов образовательных организаций – апробационных площадок г. Перми и Пермского края по проекту «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования»: МАОУ «Гимназия № 6» г. Перми, МАОУ «Лицей №10» г. Перми, МАОУ «Гимназия №33» г. Перми, МБОУ «Добрянская СОШ № 5» Пермского края, МБОУ «СОШ № 8» г. Краснокамска Пермского края. Кроме того, в качестве респондентов были выбраны учителя предметов естественнонаучного цикла, обучающиеся на курсах повышения квалификации ПГГПУ (25 человек) и учителя физики, принимавшие участие в Краевой олимпиаде Университетского округа ПГГПУ для педагогов Пермского края в 2021 году (30 человек). Таким образом, в апробации технологии проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности приняли участие 100 человек.

На формирующем этапе проводилось исследование профессиональных компетенций участников педагогического эксперимента. При разработке диагностического инструментария мы использовали модель Л.В. Шкериной для описания профессиональной компетенции студента – будущего учителя – как его способности (готовности) к реализации профессиональной педагогической деятельности в виде совокупности следующих элементов: знания (когнитивный компонент), умения (праксиологический компонент), опыт (праксиологический компонент), ценностные отношения

(аксиологический компонент) (Шкерина, 2021). Структура профессиональных компетенций педагогов рассматривалась нами как совокупность трёх компонентов:

- знание уровней, критериев и показателей развития естественнонаучной грамотности;
- умение анализировать задания по модели PISA и соотносить их с основными компонентами естественнонаучной грамотности;
- практический опыт разработки ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся.

Знание уровней, критериев и показателей развития естественнонаучной грамотности и умение анализировать задания PISA проверялось в форме анкетирования. Анкета включала в себя 20 вопросов закрытого типа: вопросы с одним правильным вариантом ответа, вопросы с несколькими правильными вариантами ответа, вопросы на соответствие.

Практический опыт разработки ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся диагностировался в ходе выполнения учителями практических работ по проектированию.

Результаты и обсуждение

Проведённое на начальном этапе исследования анкетирование педагогов показало, что учителя имеют слабое представление о содержании, уровнях, критериях и показателях развития естественнонаучной грамотности. Для формирования экспериментальных умений обучающихся педагоги используют типовые задания и готовые лабораторные работы. У большинства респондентов отсутствует практический опыт разработки заданий для развития естественнонаучной грамотности обучающихся.

Для того чтобы преодолеть эту трудность, необходимо организовать целенаправленную работу по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов в области проектирования ситуационных задач, направленных на развитие естественнонаучной грамотности обучающихся, и систематического использования данных задач на уроках предметов естественнонаучного цикла.

Мы согласны с мнением А.Ю. Пентина в том, что одним из важных условий формирования естественнонаучной грамотности школьников является повышение профессиональной компетентности учителей (Пентин, 2012). Так как именно учитель определяет необходимость использования заданий при планировании и организации учебного процесса.

Контент-анализ определений понятия «ситуационная задача» позволил выявить общие характеристики данных заданий: жизненная и практическая значимость, проблемная ориентированность, развитие компетенций и универсальных учебных действий обучающихся.

В своём исследовании мы придерживаемся следующего определения: «ситуационная задача – это средство обучения, в своей содержательной основе имеющее практически значимый материал для обучающегося, и позволяющее осваивать интеллектуальные операции и научные принципы познания как составляющие методологического и метапредметного содержания обучения» (Шеромова, 2017).

Принципы конструирования ситуационных задач, предложенные в работах Л.С. Илюшина, О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой (Акулова, 2008; Илюшин, 2013), основаны на использовании таксономии Б.Блума к работе с текстами и направлены в большей степени на развитие читательской грамотности обучающихся, заключающейся в способности понимать, использовать и оценивать тексты.

Естественнонаучная грамотность состоит из трёх компетентностей: научно объяснять явления; понимать основные особенности естественнонаучного исследования; интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов. Именно эти компетенции и умения, их составляющие, служат основой для типологии ситуационных задач, связанных с описанием экспериментальной деятельности в повседневной жизни. Поэтому необходима модификация конструктора заданий для проектирования ситуационных задач экспериментального характера. Принципиальными отличиями ситуационных задач от традиционных экспериментальных заданий являются: компетентностный характер; контекстность; комплексность; постановка проблемы в реальной жизненной ситуации; отсутствие описания лабораторного оборудования и установок.

Приведём пример ситуационной задачи на интерпретацию данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Характеристики задачи:

- Содержательная область оценки: физические системы.
- Компетентностная область оценки: интерпретация данных для получения выводов.
- Контекст: личный.
- Уровень сложности: средний.
- Формат ответа: задание с развёрнутым ответом.
- Объект оценки: анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие

выводы.

– Текст задачи:

Почему рукам в варежках тепло? Егор решил это выяснить с помощью эксперимента. Сначала он измерил температуру термометром в пустой варежке. Затем надел варежку и снова измерил температуру. Какую гипотезу доказал Егор в своём эксперименте?

– Вариант правильного ответа:

Варежка удерживает тепло. Варежка сама по себе не согревает, а лишь удерживает тепло, вырабатываемое нашим телом.

Анализ банка заданий на развитие естественнонаучной грамотности обучающихся (<http://skiv.instrao.ru/>) позволил определить характерные черты данных заданий.

1. В тексте задачи описывается реальная проблемная жизненная ситуация, связанная с экспериментальной деятельностью.

2. Постановка проблемы основана на экспериментальных данных или описании проводимого эксперимента и позволяет обучающимся сформировать свою точку зрения на изложенную проблему.

3. При составлении задач используются иллюстрации, схемы, таблицы, графики, представляющие описание или результаты проведённых экспериментов.

4. Решение задачи направлено на интерпретацию данных или объяснение ситуации и не предполагает больших вычислений.

Рассмотрим последовательность основных этапов проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся.

1. Составление текста для описания проблемной ситуации. Содержание текста должно соответствовать одной из областей: «Физические системы», «Живые системы» и «Науки о Земле и Вселенной». В тексте обязательно должно присутствовать описание экспериментальной деятельности обучающихся в реальной жизненной ситуации. Для составления текста можно воспользоваться результатами домашних экспериментов или исследовательских проектов обучающихся. Объём текста, уровень его трудности, содержания, структуры, языка должен соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

2. Выбор отдельных умений – объектов оценки – из состава трёх основных компонентов естественнонаучной грамотности, соответствующих трем группам компетенций, для разработки заданий к тексту. Каждое задание должно проверять одно действие, входящее в состав конкретной компетенции.

3. Определение основных характеристик задания: компетентностная область оценки, контекст, объект оценки.

4. Разработка заданий разных типов. Задания, по которым обучающиеся самостоятельно конструируют ответ, должны составлять не менее половины всей работы.

5. Разработка критериев оценки заданий. Для оценки заданий используется дихотомическая шкала для заданий с выбором ответа и политомическая для заданий со свободно-конструируемым ответом.

6. Апробация заданий. Доработка текстов заданий с учетом выявленных затруднений обучающихся. Определение уровня сложности заданий.

Приведем примеры формулировок ситуационных задач для развития трёх основных компетенций, составляющих естественнонаучную грамотность.

Пример №1. Характеристики задачи:

- Содержательная область оценки: физические системы.
- Компетентностная область оценки: научное объяснение явлений.
- Контекст: личный.
- Уровень сложности: средний.
- Формат ответа: задание с развёрнутым ответом.
- Объект оценки: делать и научно обосновывать прогнозы о протекании процесса или явления.

– Текст задачи:

В чашку налили горячий кофе. Витя прочитал, что остывает быстрее то, что имеет большую разницу температур с окружающей средой. Когда лучше налить холодное молоко в кофе, чтобы оно остыло быстрее: сразу или попозже?

– Вариант правильного ответа:

Быстрее остынет кофе без добавления молока, так как разница температуры кофе с окружающей средой будет больше, поэтому молоко лучше наливать позже.

– Система оценивания:

2 балла: дан верный вариант ответа и приведено обоснование.

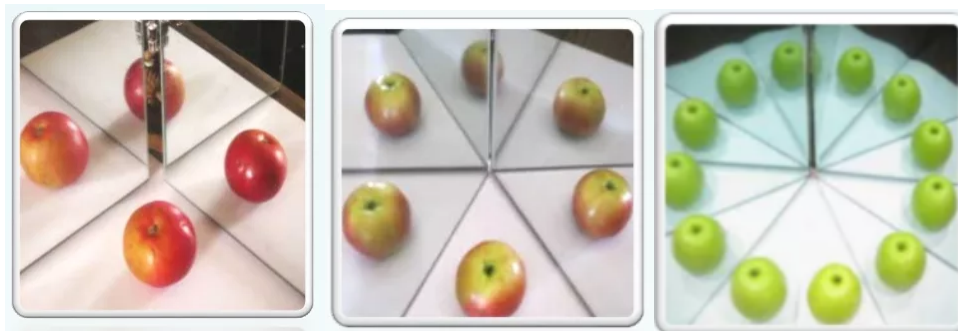
1 балл: дан верный вариант ответа, но в обосновании допущены ошибки или обоснование отсутствует.

0 баллов: дан неверный ответ или ответ отсутствует.

Пример №2. Характеристики задачи:

- Содержательная область оценки: физические системы.
- Компетентностная область оценки: понимать основные особенности естественнонаучного исследования.
- Контекст: личный.
- Уровень сложности: средний.
- Формат ответа: задание с развёрнутым ответом.
- Объект оценки: распознавать и формулировать цель данного исследования.
- Текст задачи:

Помните ли вы волшебные картинки в калейдоскопе, которые меняются от малейшего поворота? Они получены путём отражения в нескольких зеркалах мелких кусочков разноцветного стекла. Таня и Оля решили провести эксперимент с двумя зеркалами и яблоком. Девочки ставили зеркала под разными углами, и считали количество увиденных изображений (рис.1). Какую гипотезу доказали Таня и Оля в своём эксперименте?



Угол между зеркалами 90°

Угол между зеркалами 60°

Угол между зеркалами 30°

Рисунок 1. Результаты эксперимента с двумя зеркалами и яблоком

Вариант правильного ответа:

Девочки доказали гипотезу: чем меньше угол между зеркалами, тем больше изображений предмета.

– Система оценивания:

1 балл: гипотеза сформулирована верно.

0 баллов: гипотеза сформулирована неверно или отсутствует.

Пример №3. Характеристики задачи:

– Содержательная область оценки: живые системы.

– Компетентностная область оценки: интерпретация данных для получения выводов.

– Контекст: личный.

– Уровень сложности: низкий.

– Формат ответа: задание с развёрнутым ответом.

– Объект оценки: анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы.

– Текст задачи:

В эксперименте по исследованию зависимости пульса от различных физических нагрузок принимали участие пять учеников 8 класса: Вова, Глеб, Кирилл, Стас, Егор. Все участники выполняли физические упражнения: бег, отжимания, приседания, подтягивания. Сначала у всех ребят был измерен пульс в состоянии покоя. У всех он оказался в пределах нормы.

Участники эксперимента поэтапно выполняли физические упражнения. Ритм выполнения упражнений выбирали средний. Сразу по окончании выполнения упражнения методом пальпации было подсчитано число пульсовых ударов. Между различными физическими упражнениями ребята делали перерывы для отдыха. Результаты эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты эксперимента

Участники эксперимента	ЧСС в покое	ЧСС после бега	ЧСС после отжиманий	ЧСС после приседаний	ЧСС после подтягиваний
Вова	69	85	76	91	98
Глеб	74	89	90	77	92
Кирилл	71	95	96	83	90
Стас	67	77	78	72	80
Егор	72	90	93	81	96
Среднее арифметическое	71	87	87	81	91

Какие два вывода можно сделать по результатам данного эксперимента?

– Вариант правильного ответа:

При физических нагрузках частота сердечных сокращений увеличивается. Упражнение «подтягивание» самое трудоемкое, поскольку после него частота сердечных сокращений выше, чем после других упражнений.

– Система оценивания:

2 балла: верно сформулировано два вывода.

1 балл: верно сформулирован один вывод.

0 баллов: выводы сформулированы неверно или отсутствуют.

Для помощи педагогу в проектировании заданий был сформирован список вопросов для конструирования ситуационных задач на развитие трёх основных компетентностей естественнонаучной грамотности.

Для развития умения научно объяснять явления целесообразно задавать вопросы типа:

- «Как объяснить...?», «Почему?»
- «Какой из видов самый...?»
- «Что лучше?», «Когда лучше?», «Как лучше?»
- «Какое свойство/ явление/ принцип положено в основу?»
- «Расположите в порядке возрастания/убывания...»
- «Каковы отличия между?»
- «Какой вариант выбрать и почему?»
- «Какое свойство/ явление демонстрируется в эксперименте?»
- «Что произойдёт, если...?»
- «Какие элементы вы выбрали бы, чтобы изменить?»
- «К какому сорту вы бы отнесли?»
- «Почему это лучше, чем?»
- «В каких приборах используется.....?»
- «В основе работы каких приборов / инструментов лежит данная закономерность?»
- «Что произойдёт, если...?»

При формулировке ситуационных задач на развитие способности понимать основные особенности естественнонаучного исследования можно использовать вопросы:

- «Какова была цель эксперимента?»
- «Каковы основные этапы эксперимента?»
- «Какая гипотеза была доказана в эксперименте?»
- «Какое предположение проверялось в этом опыте?»
- «Какое оборудование можно использовать для проверки гипотезы?»
- «Можно ли проводить эксперимент в условиях....?»
- «Как объяснить?»
- «Что является зависимой /независимой переменной в данном эксперименте?»
- «Как повысить надёжность/точность экспериментальных данных?»
- «Какие характеристики должны контролироваться /соблюдаться/оставаться постоянными при проведении эксперимента?»
- «Оцените правильность/погрешность проведения эксперимента»

Умение интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов развивается при анализе описания эксперимента и его результатов с последующей формулировкой вопросов типа:

- «Какой вывод можно сделать по результатам эксперимента?»
- «Какое ещё основание для классификации можно предложить?»
- «Что бы Вы посоветовали для...?»
- «Постройте график /диаграмму по результатам табличных данных»
- «Изобразите схематично описание экспериментальной установки»
- «На каком допущении строится данное рассуждение?»
- «Какие рассуждения положены в основу?»
- «Оцените аргументы и доказательства....»

Предложенная технология проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности была апробирована в ходе педагогического эксперимента с педагогами и студентами. На первом этапе участникам предлагалось решить демонстрационные варианты стандартизированных измерительных материалов, созданных Институтом стратегии развития образования РАО в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» (<http://skiv.instrao.ru/>). После этого было дано задание разработать подобные задачи на основе текстов естественнонаучного содержания сайта «Элементы» (<https://elementy.ru/>). Только 20% респондентов

справились с данным заданием и смогли составить задачи на развитие трёх компетентностей, входящих в естественнонаучную грамотность.

На втором этапе работы участники знакомились с технологией проектирования ситуационных задач, основными компетенциями, составляющими естественнонаучную грамотность, типами, характеристикой и шаблонами формулировок вопросов для конструирования ситуационных задач на развитие естественнонаучной грамотности.

Результаты входного и итогового анкетирования педагогов и студентов продемонстрировали положительную динамику в развитии всех компонентов их профессиональной компетенции проектирования ситуационных задач (табл.2).

Таблица 2. Результаты входного и итогового анкетирования профессиональных компетенций педагогов в проектировании ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся

Компоненты профессиональной компетенции	Входная диагностика			Итоговая диагностика		
	неверно	частично верно	верно	неверно	частично верно	верно
знание уровней, критериев и показателей развития естественнонаучной грамотности	24%	56%	20%	13%	0%	87%
умение анализировать задания по модели PISA и соотносить их с основными компонентами естественнонаучной грамотности	32%	52%	16%	3%	49%	48%
практический опыт разработки ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся	80%	-	20%	0%	-	100%

Заключение

Анализ результатов педагогического эксперимента позволяет сделать вывод, что использование технологии проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся способствует повышению профессиональных проектных компетенций педагогов и студентов.

Если на начальном этапе только 20% респондентов демонстрировали знание уровней, критериев и показателей развития естественнонаучной грамотности, то на заключительном этапе уже 87% участников давали правильные ответы на данные задания. Умение анализировать задания по модели PISA и соотносить их с основными компонентами естественнонаучной грамотности на начальном этапе демонстрировали 16% педагогов, на заключительном этапе только 3% участников не справились с заданиями подобного типа. После изучения технологии разработки ситуационных задач, 100% педагогов смогли спроектировать задачи, направленные на оценку основных компонентов естественнонаучной грамотности, а также составить характеристику и критерии оценки заданий. Список вопросов (шаблонов) для конструирования ситуационных задач на развитие трёх основных компетентностей естественнонаучной грамотности оказал учителям существенную помощь в проектировании заданий.


Созданный в результате экспериментальной работы банк ситуационных задач для формирования и оценки уровня развития естественнонаучной грамотности обучающихся может быть использован в практической деятельности педагогов и для демонстрации методического опыта.

Список литературы


1. Абдулаева О.А., Ляпцев А.В. Естественнонаучная грамотность. Физические системы: тренажер: 7–9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / под ред. И.Ю. Алексашиной. М.: Просвещение, 2020. 224 с.
2. Акулова О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова; О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 90 с.
3. Демидова М.Ю. Компетентностно-ориентированные задания в естественно-научном образовании // Народное образование. 2008. № 4(1377). С. 216-224.
4. Естественнонаучная грамотность. Банк заданий // Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost>
5. Илюшин Л.С. Использование "Конструктора задач" в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 123-132.
6. Киселев Ю.П., Ямщикова Д.С. Естественно-научная грамотность. Живые системы: тренажер: 7–9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / под ред. И.Ю. Алексашиной. М.: Просвещение, 2020. 224 с.
7. Крысанова О.А. Ситуационная задача // Физика в школе. 2009. № 3. С. 6-8.
8. Никишова Е.А. Формирование у обучающихся читательской и естественнонаучной грамотности при изучении биологии // Педагогические измерения. 2019. № 2. С. 72-78.
9. Оценка по модели PISA. Динамика результатов 2019 – 2020 гг. // ФИОКО. <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Динамика-результатов-2019-2020.pdf>
10. Пентин А.Ю. От задачи формирования естественнонаучной грамотности учащихся к необходимым компетентностям учителей естественнонаучных дисциплин // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. С. 158.
11. Пентин А.Ю., Заграничная Н.А., Паршутина Л.А. Комплексные межпредметные задания с химической составляющей как инструмент формирования и диагностики естественно-научной грамотности учащихся // Школьные технологии. 2016. № 6. С. 120-128.
12. Пурышева Н.С., Крысанова О.А. Ситуационная задача про спячку медведя или как содержание физики «синхронизировать» с процессом освоения физики современными обучающимися // Физика в школе. 2020. № 2. С. 23-31.
13. Шеромова Т.С. Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика их использования в аспекте метапредметности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 2. С. 159-162.
14. Шефер О.Р., Вихарева Е.П. Тексты физического содержания как средство формирования у учащихся умения работать с научно-популярной информацией. Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2013. 148 с.
15. Шимко Е.А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности учащихся // Школьные технологии. 2019. № 2. С. 102-112.
16. Шкерина Л.В. Мониторинг качества профессиональной подготовки учителя математики; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. 238 с.
17. OECD (2019), "What is PISA?", in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris. – P. 98 – 100 DOI: <https://doi.org/10.1787/2c7c311d-en>

The technology of designing situational problems for the development of students' science literacy

Galina I. Dubas

PhD in Biological Sciences, Dean of the Natural Sciences Faculty, Associate Professor
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia
dubas@pspu.ru
 0000-0002-7400-355X


Anna V. Hudyakova

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics and Technology
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia
ahudyakova@pspu.ru
 0000-0002-5262-606X

Received 24.03.2022

Accepted 07.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/w5829-6212-1931-h

Abstract

The article deals with the problem of improving teachers' professional competencies in formation of students' science literacy. A description of the authors' technology for designing situational problems for the development of science literacy is given. Examples and templates for questions that help to construct situational tasks for three groups of science literacy competencies are presented. The results of the experimental implementation of the developed technology for designing situational problems are described. Theoretical research methods included as follows: content analysis of scientific, educational and methodical literature on the theory and practice of constructing situational problems; generalization of the analysis of approaches to the design of tasks for the science literacy development. Observation, pedagogical experiment and questioning were used as empirical methods. When developing diagnostic tools, the structure of teachers' professional competencies was considered as a combination of three components: knowledge, skills and practical experience. The study involved 70 teachers from educational institutions of the Perm Krai (Russian Federation) and 30 students of Perm State Humanitarian Pedagogical University. The conducted research makes it possible to draw a conclusion about the effectiveness of the application of the technology of designing situational problems for the development of teachers' and students' professional competencies.

Keywords

situational problem, science literacy, design technology, professional training of teachers.

The article was prepared as part of the state assignment for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation (dated 08/18/2021 No. 07-00080-21-02, registry entry number 730000F.99.1) "Conditions for the development of functional literacy among students in the framework of the implementation of educational programs of primary general education."

References

1. Abdulaeva O.A., Ljapcev A.V. Estestvennonauchnaja gramotnost'. Fizicheskie sistemy: trenazher: 7–9 klassy: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. I.Ju. Aleksashinoy. M.: Prosveshhenie, 2020. 224 s.

2. Akulova O.V. Konstruirovanie situacionnyh zadach dlja ocenki kompetentnosti uchashhihsja: uchebno-metodicheskoe posobie dlja pedagogov shkol / O.V. Akulova, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova; O.V. Akulova, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova. Sankt-Peterburg: KARO, 2008. 90 s.
3. Demidova M.Ju. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v estestvenno-nauchnom obrazovanii // Narodnoe obrazovanie. 2008. № 4(1377). S. 216-224.
4. Estestvennonauchnaja gramotnost'. Bank zadaniy // Setevoj kompleks informacionnogo vzaimodejstviya sub#ektorov Rossijskoj Federacii v proekte «Monitoring formirovanija funkcional'noj gramotnosti uchashhihsja». <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost>
5. Iljushin L.S. Ispol'zovanie "Konstruktora zadach" v razrabotke sovremennogo uroka // Shkol'nye tehnologii. 2013. № 1. S. 123-132.
6. Kiselev Ju.P., Jamshhikova D.S. Estestvenno-nauchnaja gramotnost'. Zhivye sistemy: trenazher: 7–9 klassy: uchebnoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. I.Ju. Aleksashinoj. M.: Prosveshhenie, 2020. 224 s.
7. Krysanova O.A. Situacionnaja zadacha // Fizika v shkole. 2009. № 3. S. 6-8.
8. Nikishova E.A. Formirovanie u obuchajushhihsja chitatel'skoj i estestvennonauchnoj gramotnosti pri izuchenii biologii // Pedagogicheskie izmerenija. 2019. № 2. S. 72-78.
9. Ocenka po modeli PISA. Dinamika rezul'tatov 2019 – 2020 gg. // FIOKO. <https://fioko.ru/Media/Default/Documents/MSI/Dinamika-rezul'tatov-2019-2020.pdf>
10. Pentin A.Ju. Ot zadachi formirovanija estestvennonauchnoj gramotnosti uchashhihsja k neobhodimym kompetentnostjam uchitelej estestvennonauchnyh disciplin // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru. 2012. № 1. S. 158.
11. Pentin A.Ju., Zagranichnaja N.A., Parshutina L.A. Kompleksnye mezhpredmetnye zadaniya s himicheskoy sostavljajushhej kak instrument formirovanija i diagnostiki estestvenno-nauchnoj gramotnosti uchashhihsja // Shkol'nye tehnologii. 2016. № 6. S. 120-128.
12. Purysheva N.S., Krysanova O.A. Situacionnaja zadacha pro spjachku medvedja ili kak sodержание fiziki «sinхronizirovat'» s processom osvoenija fiziki sovremennymi obuchajushhimisja // Fizika v shkole. 2020. № 2. S. 23-31.
13. Sheromova T.S. Situacionnye zadachi istoricheskogo haraktera: struktura i specifika ih ispol'zovanija v aspekte metapredmetnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2017. T. 23. № 2. S. 159-162.
14. Shefer O.R., Vihareva E.P. Teksty fizicheskogo sodержanija kak sredstvo formirovanija u uchashhihsja umenija rabotat' s nauchno-populjarnoj informaciej. Cheljabinsk : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Kraj Ra", 2013. 148 s.
15. Shimko E.A. Uslovija formirovanija i diagnostiki otdel'nyh komponentov estestvennonauchnoj gramotnosti uchashhihsja // Shkol'nye tehnologii. 2019. № 2. S. 102-112.
16. Shkerina L.V. Monitoring kachestva professional'noj podgotovki uchitelja matematiki; Krasnojarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva. Krasnojarsk: Krasnojarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2021. 238 s.
17. OECD (2019), "What is PISA?", in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris. – P. 98 – 100 DOI: <https://doi.org/10.1787/2c7c311d-en>

Анализ международных подходов к оценке функциональной грамотности обучающихся


Марина Алексеевна Худякова

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

mamigx@pspu.ru

 0000-0003-4897-3701


Ирина Николаевна Власова

кандидат педагогических наук, доцент, начальник научного отдела

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия


vlasova@pspu.ru

 0000-0002-3998-2561

Поступила в редакцию 26.03.2022

Принята 18.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/r2780-0711-5020-i

Аннотация

Становление информационного общества предполагает фундаментальную трансформацию системы образования. Массовое образование должно формировать обновленные компетенции, которые включают не только такие качества как мобильность и креативность, но и современные коммуникативные навыки, умения по работе с большими объемами информации, действия по оцениванию и планированию. Это обостряет вопрос качества образования. В России проблематика повышения качества обучения неоднократно ставилась в научных публикациях и программных документах. Одной из задач, сформулированных в «Федеральном докладе о состоянии и перспективах образования в России» 2020 года, было обеспечение интеграции российского образования в мировое пространство. Однако вопрос качества образования в ходе реализации этого направления остается актуальным, в том числе, на уровне внедрения модернизированных технологий обучения. Результаты программы международного исследования качества образования PISA (Programme for International Student Assessment) подтвердили этот вывод. Сейчас в России результаты и анализ материалов этого международного исследования привлекают пристальное внимание ученых и специалистов, так как содержат обширный информационный потенциал для формулирования важных предложений. Однако углубленный анализ результатов PISA, который бы имел политическое значение для развития образования, еще предстоит осуществить. Цель статьи – оценить образовательные достижения учащихся по итогам участия в международной программе PISA-2020 и определить направления и институциональные механизмы реформирования российской школы, которые помогут реализовать мировые приоритеты в образовательной сфере.

Ключевые слова

функциональная грамотность, анализ, PISA, TIMSS, общее образование, международные программы, обучение.

Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой

записи 730000Ф.99.1) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования»

Введение

Новизна статьи заключается в выявлении основных причин недостаточного качества обучения по формированию функциональной грамотности обучающихся и обосновании инновационной системы мер – экономических, финансовых, организационных, социологических, направленных на повышение уровня доступности образования и повышения качества обучения. Методом исследования является контент-анализ эмпирического материала с целью изучения проблем повышения уровня функциональной грамотности в общем образовании (Азимов, 2009).

В 2000 году Россия впервые приняла участие в международном исследовании PISA, которое направлено на определение уровня математической, естественнонаучной и читательской грамотности. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся разработана в 1997 году с целью сопоставления образовательных достижений школьников разных стран. Программа охватывает учащихся, которым исполнилось 15 лет. Исследование PISA отличается от других аналогичных исследований объективностью и детальной структурированностью статистических вычислений, и обеспечивает достоверность сопоставления результатов. Авторитет PISA поддерживается тем, что она с каждым трехлетним периодическим циклом обследований усиливает влияние на педагогические сообщества многих стран и их образовательную политику (Виноградова, 2018).

Материалы и методы исследования

Взаимодействие политических и исследовательских организаций имеет целью определить ключевые задачи качественного развития образования, которые требуют дальнейшей разработки и конкретизации. Концепция инновационного обучения во многих аспектах остается неопределенной для ряда стран, в том числе России. Однако очевидно, что постановка проблемы развития образования в таком контексте требует интеграции всех элементов системы обучения и влияет на формирование национальной образовательной политики на основе принципов равенства и доступности (Ковалева, 2019). Новизна позиции заключается, во-первых, в расширении метапредметных функций обучения за пределы сугубо образовательного процесса, во-вторых, в компетенциях, нужных для приобретения новых знаний для получения актуальных коммуникативных навыков и практически ориентированных умений.

Надо подчеркнуть, что авторитет PISA обеспечен достоверностью результатов исследования благодаря инструментарию, разработанному в процессе интерактивной деятельности консорциума, различных международных экспертных комиссий и ведущих специалистов стран-участников первого эшелона обследования (Кузнецова, 2014).

Школьники Российской Федерации неоднократно участвовали и в другом международном сравнительном мониторинговом исследовании качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), целью которого является сравнительная оценка подготовки обучающихся 4 и 8 классов по математике и предметам естественнонаучного цикла в странах с различными системами образования.

Результаты и обсуждение

Все большее значение для достижения высокого уровня достоверности результатом исследований приобретает не применение инструкций и правил, разработанных международным центром стандартизации и технологии проведения исследований, а внедрение системы контроля по этапам формирования выборки, перевода и адаптации инструментария, проведение анкетирования и тестирования, проверки и обработки данных (Ковалева, 2019).

Международные эксперты проверяют правильность перевода текстов, тестов и анкет. В школах во время тестирования учеников находятся внешние независимые наблюдатели. Результаты работы по выполнению задач с открытыми развернутыми текстами анализируются международными и

национальными экспертами. Расхождения в оценке отдельных задач в странах, участвовавших в исследовании, удаляются из анализа. Этим обеспечивается содержание принципа стандартизации проведения международного исследования.

Российские участники исследования, опираясь на итоги оценки качества образования в других странах, понимают, что страна может получить неудовлетворительные результаты. Это обусловлено двумя факторами: гендерными ямами и процессом обучения в российской школе, где цели обучения отличаются от целей, которые определяет PISA и TIMSS, и практикой аттестации образовательных достижений школьников (О национальных, 2018).

Однако несмотря на эти различия, российские участники исследования руководствовались необходимостью модернизации образования на основе объективной информации о состоянии учебных достижений школьников – уровнем функциональной грамотности, в сравнении с качеством образования в других странах.

Результаты PISA и TIMSS не только подтвердили мысль о необходимости инициирования правительством шагов по реформированию образовательной сферы, но и заставили обратить внимание на целесообразность привлечения к реализации целевой функции реформы широких кругов общества. Ключевым моментом инноваций должно быть формирование учебных стратегий, сосредоточенных на сокращении разрыва в успеваемости учеников разных категорий и обеспечение всем соискателям равного доступа к качественному образованию (Инновационные, 2019; Худякова, 2021].

Результаты исследования не ориентирован на сравнение, например, групп наименее и наиболее подготовленных учащихся, как в других социологических исследованиях, направленных на получение сравнительных показателей. Так в PISA шкала оценки качества образования построена таким образом, чтобы она могла охватить 90% учащихся среднего звена. Международный опыт показал, что концентрация внимания на повышении уровня образования учащихся средней группы автоматически повышает эффективность всей образовательной системы (Алексашина, 2019). Об этом свидетельствует опыт Финляндии, обучающиеся которой не дают первых мест на школьных олимпиадах, однако эта страна много лет является лидером в исследованиях PISA.

В Федеральном отчете по результатам международного исследования качества образования PISA-2020 приведена интерпретация баллов PISA. Сравнивая соотношение учащихся, уровень функциональной грамотности (математической, естественнонаучной и читательской) которых ниже или выше базового, и долю тех учащихся, которые достигли самых высоких уровней сформированности грамотности в разных отраслях, можно не только определить средний уровень достижений (определяется средними баллами по стране), но и способность системы образования поддерживать высокие достижения и обеспечивать минимальные стандарты в образовании (Басюк, 2019). Последнее является свидетельством инклюзивности в образовании, то есть того, насколько отечественное образование является успешным в охвате образованием всех своих учеников, независимо от их социально-экономического статуса, состояния здоровья, некоторых других факторов.

Отечественная система образования, как это определено PISA, должна гарантировать всем детям возможность достичь того, что они ценят в жизни. Результаты учащихся трактуются в PISA как кумулятивный эффект ряда факторов: возраста, учебных программ, типа заведений, расположения, ресурсного обеспечения, гендерных особенностей учащихся, семейной среды (Действующая, 2017). Методология PISA – не единственный доступный путь оценивания качества образования. Более достоверное заключение можно получить на основе лонгитюдных опросов, однако они не получили распространения для оценивания качества образования, поскольку организационно сложны и требуют значительных затрат.

Метод исследования PISA, хотя и уступает лонгитюдному методу оценивания качества результатов обучения, все же предоставляет достаточную информацию для определения эффективности школьного образования (Егорычев, 2014). В выборку включены 15-летние ученики. Задания PISA направлено на оценку влияния школьного образования на уровень функциональной грамотности, на умения применять полученные знания на практике. Среди подростков были ученики, имеющие большой стаж обучения в школе (10 класс), которые продемонстрировали лучшие способности

по решению поставленных задач, чем ученики с меньшим стажем (9 класс). Результаты исследования PISA свидетельствуют, что это реальное утверждение. Ученики десятых классов показывают высшие достижения, чем ученики девятых (Жмуров, 2020).

Сопоставление этих двух характеристик выборки путем простого сравнения является методическим подходом к оценке эффективности обучения по данным PISA и отдельных срезов исследования. Охват выборкой PISA 15-летних подростков России (показатель покрытия) составляет почти 87% и хорошо и согласуется со средним значением покрытия в странах организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), где он составляет 88 %. В целом коэффициент покрытия в России соответствует официальным административным данным об уровне получения обучающимися базового общего среднего образования, который можно вычислить, основываясь на данных из источников официальной статистики или данных, полученных на основании исследования домохозяйств (Компетенции, 2019). Структура выборки России представлена на фоне структуры выборки стран ОЭСР (имеем в виду среднее значение для всех стран этой организации), а также со структурой выборок так называемых референтных стран.

Референтные страны – это страны, образовательные характеристики результаты успеваемости учащихся которых в этом отчете взяты для сравнения с аналогичными параметрами России. Отбор референтных стран был осуществлен на основе учета сходства с экономическим состоянием этих стран с социально-экономическим состоянием развития России или, учитывая их культурное или историческое родство. В перечень вошли: Беларусь, Грузия, Эстония, Молдова, Польша и Словацкая Республика.

Исследование PISA направлено на определение уровня сформированности читательской, математической и естественнонаучной грамотности 15-летних подростков. Кроме того, в каждом цикле исследования страны могут участвовать в оценке достижений учеников в определенной инновационной отрасли, так в PISA-2020 такой была глобальная компетентность (Grizioti, 2020).

В России, в отличие от многих стран, к участию в исследовании PISA были привлечены подростки, которые являлись как учащимися учреждений общего среднего образования, так и студентами учреждений высшего образования – III уровня аккредитаций или учащимися учреждений профессионального (профессионально-технического) образования. Для оценки уровня функциональной грамотности учащихся в области чтения, математики и дисциплин естественнонаучного цикла использованы тесты, разработанные ОЭСР. Результаты исследования овладения российскими учащимися метапредметными умениями (работа с информацией, логические действия и т.п.) выявили уровень ниже среднего по сравнению со значениями в странах ОЭСР во всех областях PISA: читательской, математической, естественнонаучной грамотности. Они не соответствовали ожиданиям и в образовательных кругах вызвали даже определенный шок (в мире это явление называется PISA-шок). Подобное в свое время пережили многие ведущие страны мира (Германия, Франция, Швеция и др.). Самый простой способ сравнить результаты PISA разных стран – это сравнить средние результаты учащихся каждой из стран по образовательным отраслям, то есть сравнить уровни сформированности читательской, математической и естественнонаучной грамотности (Нгувиук, 2019).

Для каждой предметной отрасли, в отношении которой проводится оценивание PISA, определяется базовый уровень сформированности грамотности (в текстах исследования это уровень 2), который считается минимальным и достигается обучающимися в конце первого этапа среднего образования. Во всех трех предметных областях PISA базовый уровень – это уровень, на котором школьникам предлагаются задания, для выполнения которых нужны, по крайней мере, минимальная способность работать с текстовым, математическим или естественнонаучным материалом, а также умение самостоятельно мыслить.

Средняя успеваемость российских учащихся в трех отраслях PISA на фоне средних баллов по странам ОЭСР и референтных стран оказалась невысокой.

Уровень проверяемых компонентов функциональной грамотности российских учеников ниже среднего в странах ОЭСР во всех трех отраслях: средний показатель стран учеников ОЭСР по чтению составляет 488,89, по математике – 492,03 и с естественнонаучных дисциплин – 490,78 баллов.

Разница успеваемости учащихся в России по сравнению со средними значениями учащихся стран ОЭСР по чтению составляет 23 балла, математике – 39, а из естественнонаучных дисциплин – 22. Во-вторых, показатели России по сравнению с показателями некоторых референтных стран (Эстония, Польша, Венгрия и Беларусь) ниже по чтению, математике и естественнонаучным дисциплинам, которые для этих стран являются близкими к средним значениям в странах ОЭСР, зато Грузия и Молдова имеют ниже значения, чем Россия, по всем трем отраслям грамотности. В отличие от большинства референтных стран, в России самой проблемной из трех отраслей PISA является математика (Platov, 2019).

Среди основных задач исследования была проверка такого важного показателя как достижение одного из глобальных индикаторов целей устойчивого развития (Цель 4 «качественное образование»), то есть доли 15-летних учеников, которые по крайней мере вышли на минимальный уровень сформированности читательской, математической и естественнонаучной грамотности. Мониторинг успешности страны в этом направлении показал, что только 74,1 % российских 15-летних подростков достигли базового уровня сформированности читательской грамотности, 64,0 % – математического и 73,6% – естественнонаучной. Сравнение результатов учеников, которые продемонстрировали самые высокие достижения в стране, с международными результатами показало, что лидеры России среди ученического контингента значительно уступают своим сверстникам из других стран.

Читательская грамотность. Во всех странах есть ученики, которые показывают грамотность в отдельных областях знаний ниже первого уровня. На этом уровне читательской грамотности находятся ученики, которые в чтении ниже, чем те, которые нужны для достижения ими базового уровня, но в то же время этот подуровень является ближайшим к базовому, по сравнению с показателями 1с и 1b. Среди учащихся с низким уровнем сформированности читательской грамотности те ученики, которые достигли уровня 1а, являются самыми близкими к тому, чтобы достичь базового уровня. Доля учащихся, которые способны успешно выполнить задание уровня 1 по чтению, но не способны справиться с задачами высших уровней, составляет в странах ОЭСР 15 %, в России – только 7% учащихся. Для 16,7% учеников уровень 1а – самый высокий уровень чтеца.

Математическая грамотность. Термин «грамотность» в математическом контексте означает умение использовать школьные математические знания в различных ситуациях требующих размышлений, интуиции и нестандартных решений. Среди учеников с низким уровнем математической грамотности 20,3% достигают уровня 1. Однако 15,6 % не достигают даже этого уровня, то есть не могут решить задачу, в которой дана вся нужная информация, где вопрос сформулирован четко и необходимо выполнить только стандартную процедуру в соответствии с прямой инструкцией по понятной ситуации.

В России 36,0% учащихся не достигают базового уровня (уровня 2) математической грамотности. Доля подростков на этом уровне в России значительно больше, чем в среднем в странах ОЭСР, а также в Эстонии, Польше, Словацкой Республике и Беларуси, но несколько меньше, чем в Грузии и Молдове.

В рамках проводимого исследования в ПГГПУ по условиям формирования функциональной грамотности младшего школьника ведется разработка математических заданий на рассуждение в ситуациях неопределенности, которые имеет определенную научную новизну и практическую значимость для начального образования. Формируемые умения у младших школьников в области решения математических задач такого типа и их совершенствование в основной школе положительно скажется на результатах исследований по типу PISA, обеспечит конкурентоспособность российских школьников и российского образования в мировом образовательном пространстве (Основания, 2021; Сравнительный, 2021).

Естественнонаучная грамотность. Задачи по дисциплинам естественнонаучного цикла, как и задачи по чтению и математике, требуют от учащихся использовать знания для понимания окружающей среды, делать выводы на основе изменений, которые происходят в быту и окружающей природе благодаря научно-технической деятельности (Robert, 2018).

Сформированность минимальной грамотности из естественнонаучных дисциплин детализирована в двух уровнях – уровень 1а и 1b. Учащиеся на уровне 1а могут выбрать лучшее из предложенных научных объяснений полученных данных, если речь идет о привычных контекстах.

Ученики, которые находятся на уровне 1b с вопросами естественнонаучной грамотности, могут использовать базовые элементарные предметные знания, чтобы распознать отдельные аспекты простых научных явлений.

В России уровня 1a достигают 19,2 % учащихся, а 7,3 % имеют худшие результаты. В среднем в странах ОЭСР успеваемость 16,5% учащихся соответствует требованиям уровня 1a и лишь в 5,8% подростков она ниже. В России уровня 1b достигают 6,3 % 15-летних подростков. В странах ОЭСР уровню 1b соответствует 5,2 % учащихся в области естественных наук, а 0,7 % учащихся не достигают его.

Гендерное неравенство. Обеспечение гендерного равенства возможностей в достижении высоких образовательных результатов становится актуальной проблемой в мире, которую многие страны успешно преодолевают. Исследование PISA-2020 выявило в России гендерные различия, особенно в области чтения. В стране средняя успеваемость юношей в чтении ниже, чем девушек, соответственно, 450,1 и 483,6 баллы. При этом разрыв между достижениями юношей и девушек в России больше (33,5 балла), чем в среднем в странах ОЭСР (30,1 балла) и в референтных странах (кроме Грузии и Молдовы, где разница составляет 38 и 40 баллов соответственно). Такой разрыв эквивалентен более чем одному дополнительному году учебы.

Заключение

Для статистической оценки достижений стран в качестве обучения с неодинаковой структурой национальных образовательных технологий важное значение имеет показатель эффективности одного года обучения. Разница результатов между странами обусловлена многими факторами, важнейшими из них являются обучение различным образовательным программам: общеобразовательными и профессиональными.

Межнациональная разница в результатах образования может объясняться и различными долями 15-летних учеников, получающих образование по этим программам. Оценка одного года обучения может быть достоверной, если процедурно решены вопросы измерения. Лонгитюдный инструментальный для этого не подходит в силу затратности. Целесообразно для оценивания грейд-эффекта, полученного с помощью срезанных, то есть эмпирических данных, которые касаются определенного момента времени, а не какого-то периода, использовать метод разрывной регрессии.

Методологически важно применение такого инструментария, в частности, для справедливого сравнения качества школьного образования как в межгосударственном контексте, так и на национальном уровне. Технология применения метода разрывной регрессии является предметом обсуждения в научных кругах и используется в управлении образованием за рубежом. Логическая проблема должна быть и в фокусе оценивания качества образования в России.

Исследование PISA выявило устойчивую тенденцию к росту разрыва между системой образования и рынком труда, что поставило перед государством задачу реформирования образования таким образом, чтобы обеспечить молодым людям успешное достижение профессиональной социализации. Однако страна сейчас оказалась в состоянии, когда государство намерено реформировать систему образования в условиях отсутствия у молодого поколения мотивационных стимулов к обучению. Аналогичная ситуация была характерна ранее и для развитых стран. Например, в США двадцать лет назад вкладывание денег в государственное образование и привлечение лучшего контингента преподавателей не давало ожидаемого эффекта. Проблема, по мнению социологов, заключалась в неблагоприятной среде для поддержки учеников и формирования у них стимулов к обучению. Процесс мотивации сложен и неоднозначен. В рамках психологических теорий мотивация считается междисциплинарным концептом и рассматривается как многоструктурное понятие.

Структурно-функциональный подход к росту уровня мотивации учащихся и формирование функциональной грамотности обуславливается пониманием корреляции между функциями образования и ожиданиями учеников. Совпадение этих процессов обеспечивает формирование мотивационных ценностей в системе образования. В концепции структурно-функционального анализа теория изучает как индивидуальную мотивацию, так и внешние элементы ее формирования. Следовательно,

инструментарий изучения и измерения мотивационных ценностей должен обращать внимание, во-первых, на сформированную мотивацию или на то, что формируется самими подростками; во-вторых, на факторы внешней среды, которые влияют на внутреннюю мотивацию и способствуют рациональному выбору учащихся. В соответствии с этим в ходе исследования должен сформироваться комплекс оперантов (шкал) для оценивания современного качества образования как институт социализации.


Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. Москва, 2018.
3. Ковалева Г.С. На пути решения стратегических задач // Вестник образования России. 2019. № 14. С. 49-52.
4. Ковалева Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. №16. С. 32-36.
5. Кузнецова М.И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя. Москва, 2014.
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018). <https://base.garant.ru/71937200>
7. Алексашина И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И.Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. 160 с. (Петербургский вектор введения ФГОС ООО).
8. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61). С. 13-33.
9. Действующая редакция государственной программы «Развитие образования» утверждена Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года №1642 // Официальный сайт Правительства РФ. <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/>
10. Егорычев А.М. Традиции и новации в системе современного образования // Вестник «Орленку». 2014. №1. С. 14-19.
11. Жмуров Д.В. Национальная педагогическая энциклопедия: открытый образовательный ресурс. <https://didacts.ru/termin/kompetentnost.html>
12. Инновационные технологии как фактор реализации компетентного подхода в образовании: монография / Н.В. Буренкова, Т.В. Данилова, М.С. Сидорина, А.П. Тонких и др. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 220 с.
13. Исследование PISA-2018. <https://fioco.ru/pisa-2018>
14. Компетенции "4К": формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт. - сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. 76 с.
15. Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников: коллект. моногр. / К.Э. Безукладников, И.Н. Власова, Д.Л. Готлиб [и др.]; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова; под общ. ред. М.А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2021. 252 с. (Серия: Условия формирования функциональной грамотности младших школьников)
16. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллект. Моногр. / К.Э. Безукладников, И.Н. Власова, Д.Л. Готлиб [и др.]; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова; под общ. ред. М.А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2021. 170 с. (Серия: Условия формирования функциональной грамотности младших школьников)


17. Худякова М.А., Власова И.Н., Селькина Л.В., Худякова А.В., Шустова С.В. (2021) Основы формирования функциональной грамотности школьников. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14 (33), e16757. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16757>
18. Grizioti, Marianthi, Kynigos, Chronis. (2020). "Computer-Based Learning, Computational Thinking, and Constructionist Approaches", In: Arthur Tatnall (Eds.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_75-1]
19. Hrybiuk, O. (2019), "Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools", *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznanskiej. Organizacja i Zarz^dzanie*, <https://doi.org/10.21008/j.0239-9415.2019.079.07>
20. Platov, A.V., Zikirova, S.S. and Podsevalova, E. (2019), "Gaps in educational programs in the context of global digitalization", *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iscde-19.2019.141>
21. Robert, I., (2018), "Didactic-technological paradigms in informatization of education", *SHS Web of Conferences*, 55. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185503014>

Analysis of international approaches to assessing the functional literacy of students

Marina A. Khudyakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of Younger Schoolchildren
Perm State University of Humanities and Pedagogy
Perm, Russia
mamigx@pspu.ru
 0000-0003-4897-3701


Irina N. Vlasova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Scientific Department
Perm State University of Humanities and Pedagogy
Perm, Russia
vlasova@pspu.ru
 0000-0002-3998-2561

Received 26.03.2022

Accepted 18.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/r2780-0711-5020-i

Abstract

The formation of the information society involves a fundamental transformation of the education system. Mass education should form updated competencies, which include not only such qualities as mobility and creativity, but also modern communication skills, skills to work with large amounts of information, assessment and planning actions. This exacerbates the issue of the quality of education. In Russia, the problem of improving the quality of education has been repeatedly raised in scientific publications and program documents. One of the tasks formulated in the 2020 Federal Report on the State and Prospects of Education in Russia was to ensure the integration of Russian education into the world space. However, the issue of the quality of education in the course of the implementation of this direction remains relevant, including at the level of the introduction of modernized learning technologies. The results of the international study of the quality of education PISA

(Programme for International Student Assessment) confirmed this conclusion. Now in Russia, the results and analysis of the materials of this international survey attract the close attention of scientists and specialists, as they contain extensive information potential for formulating important proposals. However, an in-depth analysis of the results of PISA, which would have political implications for the development of education, has yet to be carried out. The purpose of the article is to assess the educational achievements of students based on the results of participation in the international program PISA-2020 and to determine the directions and institutional mechanisms for reforming the Russian school, which will help to realize the world priorities in the educational sphere.

Keywords

functional literacy, analysis, PISA, TIMSS, general education, international programs, training.

The article was prepared as part of the state assignment for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation (dated 08/18/2021 No. 07-00080-21-02, registry entry number 730000F.99.1) "Conditions for the development of functional literacy among students in the framework of the implementation of educational programs of primary general education"

References

1. Azimov Je.G, Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). Moskva, 2009.
2. Vinogradova N.F., Kochurova E.Je., Kuznecova M.I. i dr. Funkcional'naja gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlja uchitelja. Moskva, 2018.
3. Kovaleva G.S. Na puti reshenija strategicheskikh zadach // Vestnik obrazovanija Rossii. 2019. № 14. S. 49-52.
4. Kovaleva G.S. Chto neobходимо znat' kazhdomu uchitelju o funkcional'noj gramotnosti // Vestnik obrazovanija Rossii. 2019. №16. S. 32-36.
5. Kuznecova M.I. Sovremennaja sistema kontrolja i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov: posobie dlja uchitelja. Moskva, 2014.
6. O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 (red. ot 19.07.2018). <https://base.garant.ru/71937200>
7. Aleksashina I.Ju. Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashhihsja: Uchebno-metodicheskoe posobie / I.Ju. Aleksashina, O.A. Abdulaeva, Ju.P. Kiselev; nauch. red. I.Ju. Aleksashina. SPb.: KARO, 2019. 160 s. (Peterburgskij vektor vvedenija FGOS OOO).
8. Basjuk V.S., Kovaleva G.S. Innovacionnyj proekt Ministerstva prosveshhenija «Monitoring formirovanija funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravlenija i pervye rezul'taty // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2019. №4 (61). S. 13-33.
9. Dejstvujushhaja redakcija gosudarstvennoj programmy «Razvitie obrazovanija» utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva ot 26 dekabnja 2017 goda №1642 // Oficial'nyj sajt Pravitel'stva RF. <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/>
10. Egorychev A.M. Tradicii i novacii v sisteme sovremennogo obrazovanija // Vestnik «Orlenku». 2014. №1. S. 14-19.
11. Zhmurov D.V. Nacional'naja pedagogicheskaja jenciklopedija: otkrytyj obrazovatel'nyj resurs. <https://didacts.ru/termin/kompetentnost.html>
12. Innovacionnye tehnologii kak faktor realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: monografija / N.V. Burenkova, T.V. Danilova, M.S. Sidorina, A.P. Tonkih i dr. Saratov: Aj Pi Ar Media, 2019. 220 s.
13. Issledovanie PISA-2018. <https://fioco.ru/pisa-2018>
14. Kompetencii "4K": formirovanie i ocenka na uroke: Prakticheskie rekomendacii / avt. - sost. M.A. Pinskaja, A.M. Mihajlova. M.: Rossijskij uchebник, 2019. 76 c.

15. Osnovaniya didakticheskikh reshenij, napravlennyh na formirovanie funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollekt. monogr. / K.Je. Bezukladnikov, I.N. Vlasova, D.L. Gotlib [i dr.]; nauch. red. K.Je. Bezukladnikov, V.A. Zaharova; pod obshh. red. M.A. Hudjakovoj; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm', 2021. 252 s. (Serija: Uslovija formirovanija funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov)
16. Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovanija funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollekt. Monogr. / K.Je. Bezukladnikov, I.N. Vlasova, D.L. Gotlib [i dr.]; nauch. red. K.Je. Bezukladnikov, V.A. Zaharova; pod obshh. red. M.A. Hudjakovoj; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm', 2021. 170 s. (Serija: Uslovija formirovanija funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov)
17. Hudjakova M.A., Vlasova I.N., Sel'kina L.V., Hudjakova A.V., Shustova S.V. (2021) Osnovy formirovanija funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov. Revista Tempos E Espaços Em Educação , 14 (33), e16757. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16757>
18. Grizioti, Marianthi, Kynigos, Chronis. (2020). "Computer-Based Learning, Computational Thinking, and Constructionist Approaches", In: Arthur Tatnall (Eds.), Encyclopedia of Education and Information Technologies, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_75-1]
19. Hrybiuk, O. (2019), "Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools", Zeszyty Naukowe Politechniki Poznanskiej. Organizacja i Zarz^dzanie, <https://doi.org/10.21008/j.0239-9415.2019.079.07>
20. Platov, A.V., Zikirova, S.S. and Podsevalova, E. (2019), "Gaps in educational programs in the context of global digitalization", Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2019). <https://doi.org/10.2991/iscde-19.2019.141>
21. Robert, I., (2018), "Didactic-technological paradigms in informatization of education", SHS Web of Conferences, 55. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185503014>

Дистанционное обучение как фактор повышения уровня школьного образования в постпандемийный период


Наталья Владимировна Буренкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

nat-burenkova@yandex.ru

 0000-0002-9527-7971


Ирина Васильевна Быкова

кандидат биологических наук, доцент кафедры техносферная безопасность

Брянский государственный технический университет

Брянск, Россия

irina.bykova2015@yandex.ru

 0000-0001-8332-1827


Александр Павлович Тонких

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия


a_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334

Поступила в редакцию 04.03.2022

Принята 11.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/f5853-6763-3503-c

Аннотация

В начале 2020 года мир охватила пандемия COVID-19, которая затронула все сферы общественной жизни и привела к глобальному кризису. Одной из сфер, которая пострадала больше всего, стало школьное образование. Из-за высоких показателей инфицирования соискатели образования и преподаватели во всем мире были вынуждены перейти на дистанционную модель обучения, к которой большинство образовательных учреждений не было готово. По данным ООН, пандемия вызвала наибольший срыв образовательных систем в истории, затронув почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах. Резкий переход на дистанционную форму обучения не только нанес стресс участникам образовательного процесса, но и углубил образовательное неравенство в мире в целом и в России в частности. Ведь доступ семей к Интернету и технических устройств, необходимых для онлайн-обучения, существенно различается в зависимости от региона проживания и материального состояния. Кроме этого, в среднем образовании из-за ограниченного взаимодействия учащихся с учителями часть учебных обязанностей последних неизбежно ложится на родителей. Это также может вызвать значительные различия в усвоении учебного материала между школьниками в зависимости от культурного капитала семьи и от формы занятости родителей (очной или удаленной). Цель статьи целью выявить и обобщить проблемы, с которыми столкнулось мировое образовательное сообщество в течение прошлого года, выделить основные факторы образовательного неравенства в условиях

пандемии и рассмотреть способы устранения неодинакового доступа к образованию на примере России и нескольких других стран.

Ключевые слова

COVID-19, пандемия, школьное образование, интернет, дистанционное обучение.

Введение

Заметное влияние на образовательную неравенство пандемия оказала на страны третьего мира. Например, в Индии значительное количество школ по состоянию на конец 2020 года так и не возобновили глазную работу после того, как эпидемия болезни начала идти на спад (Al-Samarrai, 2020). Лауреат Нобелевской премии по экономике Абхиджит Банерджи утверждает, что Индия медленнее других стран открывает школы, закрытые на время пандемии. По его словам, это усиливает и без того ярко выраженное образовательное неравенство, ведь по всей стране лишь около 25% домохозяйств имеют высокоскоростной интернет, который позволяет проводить дистанционные занятия.

Поэтому разница в образовательных результатах учащихся из семей с высоким и низким уровнем дохода становится еще больше (OECD, 2020).

Похожая ситуация наблюдается в Ираке: отсутствие качественной интернет-связи в некоторых регионах поставило под угрозу дальнейшее обучение соискателей образования.

Это неравенство усиливается еще и тем, что государственные и частные учебные заведения имеют неодинаковые возможности внедрение дистанционного образования, ведь первые имеют более низкий уровень финансового обеспечения, чем вторые. Из-за этого государственные учреждения не всегда могут оплатить труд учителей в условиях мирового кризиса, а также качественное интернет-соединение для проведения занятий, что также затрудняет доступ к образованию детей из семей с низким доходом (Рейтинг, 2020).

Материалы и методы исследования

В европейских странах пандемия COVID-19 имела схожее влияние в контексте образовательного неравенства, однако в меньшей степени. Например, в Великобритании в подавляющем большинстве школ больших городов подключен скоростной Интернет, чего нельзя сказать о домохозяйства в небольших городах и сельской местности (The world's, 2020).

А поскольку около 98 % британских школьников не посещали школы начиная с марта 2020 года (исключение сделали для детей представителей так называемых «необходимых профессий – медицинских работников, работников супермаркетов, водителей общественного транспорта и тому подобное), то возможность обучаться для них напрямую зависела от доступа к Интернету, а он в свою очередь – в большой степени от региона проживания (The World, 2020).

Качество обучения по этим факторам так же отличается: ученики, которые имели доступ к Интернету, получали полноценные дистанционные уроки и учительскую поддержку, а те, которые не имели, – самостоятельно выполняли задания по школьной программе, часто без возможности сдать их на проверку.

Результаты и обсуждение

В мире ситуация меняется быстро. Например, в Ирландии ситуация с обеспечением школ скоростным интернетом хуже: лишь 58% заведений имеют к нему доступ. Поэтому во многих семьях образовательная функция легла на плечи родителей (Universities, 2020).

Исследование, проведенное в апреле 2021 года, показало, что родители, которые имеют лишь среднее образование или не имеют подтвержденного образовательного уровня вообще, меньше помогали своим детям с учебой, прежде всего, с использованием онлайн-ресурсов, учебных платформ и приложений для видео-телефонии. В результате только 25 % ирландских школьников посещали виртуальные уроки, хотя около 80 % получали домашние задания по электронной почте. Таким образом,

пандемия углубила образовательное неравенство между учениками, в частности в зависимости от степени образования их родителей (Government, 2020).

Среди европейских стран следует выделить Нидерланды и Бельгию.

подавляющее большинство домохозяйств этих стран имеют доступ к скоростному интернету, большинство учеников и студентов имеют собственные компьютеры, а в учреждениях высшего образования технологии дистанционного обучения использовались еще до начала пандемии.

Детей из малообеспеченных семей государство обеспечило ноутбуками, а некоторые провайдеры временно предоставили бесплатный интернет и доступ к онлайн-платформам, таким как Microsoft Teams. В Нидерландах для облегчения процесса дистанционного обучения была создана онлайн-платформа обмена образовательными материалами (Canada's, 2020). Благодаря указанным выше факторам странам удалось избежать резкого усиления образовательного неравенства между различными слоями населения.

В Германии в прошлом году было проведено исследование, которое доказало наличие связи между уровнем образования индивида и его профессиональными возможностями в период пандемии. Оказалось, что среди лиц с высшим образованием около 45 % имели возможность работать удаленно после начала карантина, тогда как для тех, кто имел только среднее образование, этот показатель равнялся 17 %, а для лиц без полного среднего образования – 11%.

Также исследование показало, что лица без образования или со средним образованием составляют большинство тех, кто потерял работу во время пандемии. Среди индивидов с незаконченным образованием было больше тех, кто уволился, чем тех, кто смог работать удаленно. Следовательно, в условиях пандемии не только усиливается неравенство доступа к образованию, но и сам образовательный уровень становится фактором неравенства в других сферах (Prime, 2020).

Из неевропейских стран развитый ресурс для дистанционного обучения имеет Австралия, которая на протяжении многих лет демонстрирует высокий уровень школьного образования.

По состоянию на 2018 год 97 % домохозяйств с детьми в возрасте до 15 лет имели доступ к Интернету, а среднее количество цифровых устройств в таких семьях составляла 7,8. От начала весеннего карантина правительство инвестировало в развитие дистанционного образования, а учителя отметили улучшение навыков пользования Интернетом (Regional, 2020).

Однако проблема углубления образовательного неравенства не обошла Австралию. Ведь из-за ограниченности связи с учителями часть учебной нагрузки легла на родителей. Из-за этого школьники, в которых по крайней мере один из родителей не работал или работал из дома, стали показывать лучшую успеваемость, чем те, у кого оба родителя работали вне дома. И так, форма профессиональной вовлеченности родителей стала тем фактором образовательного неравенства, влияние которого усилилось именно из-за пандемии.

В Южной Корее также наблюдается высокий уровень учебных достижений школьников, и благодаря совместному учебному плану для всех типов школ, развитой ИТ-инфраструктуре и доступности интернет-соединения и технического оборудования в большинстве регионов страны быстро и без проволочек перешла на дистанционную форму обучения (Буренкова, 2020).

Однако из-за распространенности платного частного образования здесь давно существует выраженное образовательное неравенство по финансовому фактору. Результаты проведенных в 2014 году исследований показали, что некоторые формы частного образования оказались эффективнее государственную образование и поспособствовали повышению образовательного уровня страны в целом.

Однако по состоянию на 2019 год около четверти школьников не имели возможности учиться по такой форме и получали «менее качественное» государственное образование (Демидова, 2007).

Разница между уровнем знаний учащихся из семей с разным уровнем достатка еще больше углубилась во время прошлогоднего карантина, когда соискатели частной образования продолжали учиться как раньше, а соискатели государственной вынуждены были адаптироваться к ограниченному взаимодействию с учителями и новым требованиям обучения.

Через ограниченный доступ к Интернету и технических средств, а также из-за того, что некоторые родители не имеют возможности помогать детям с дистанционным обучением, увеличение разницы в успеваемости между учащимися из богатого и бедного слоев населения наблюдается в Южной Америке (Луныко, 2014).

Ситуация осложняется тем, что латиноамериканские страны и до пандемии были среди мировых лидеров по доле взрослого населения без школьного образования.

По состоянию на 2017 год процент лиц с низким и средним уровнями дохода, которые не получили начального образования, составил 33,8 % и 16,8 % соответственно, а тех, кто не получил полного среднего, – 41,5 % и 32,7 % соответственно.

По состоянию на начало пандемии системы образования стран Южной Америки были не готовы к внедрению обучения онлайн, ведь интернет-связь на континенте является очень дорогим и подключен далеко не во всех домохозяйствах: например, в Мексике и Колумбии доступ к Интернету имеет лишь около половины населения (Родионов, 2013). То же касается и обеспеченности техническими средствами. Также в начале карантина южноамериканские страны столкнулись с проблемой неприспособленности имеющихся виртуальных образовательных платформ к обучению во время пандемии. Они не соответствовали критериям функциональности, финансовой ответственности и бесперебойности доступа, поэтому не смогли стать одинаково удобной для всех альтернативой очному обучению. Не менее весомой причиной проблем стал указанный выше низкий уровень образования на континенте, через который значительное количество родителей, на которых легла часть учительских обязанностей, не имеет необходимого экономического и культурного капитала для помощи детям в учебе дома.

Кроме этого, исследование 2021 года, которое проводилось в Мексике, Колумбии и Чили, выявило неизбежную проблему формы занятости родителей: в семьях, где родители работали вне дома, детям не было кому помочь с обучением, а в семьях, где родители работали дома, детям часто не хватало места для уединения для онлайн-занятий.

В США неравенство в доступе к образованию и учебным результатам наблюдается как в сфере среднего образования, так и в сфере высшего. Это показало исследование Университета штата Аризона и совместное исследование Вирджинского, Брауновский университеты и некоммерческой организации NWEA. Было установлено, что учащиеся 3-8 классов за прошлый год освоили менее 70 % материала, чем за любой из предыдущих учебных лет.

Среди студентов колледжей углубление образовательного неравенства проявляется прежде всего через финансовый фактор. Из-за пандемии, 10% студентов вынуждены были отложить завершение обучения и еще примерно столько же – отчислиться по крайней мере с одного учебного курса. Согласно упомянутому выше исследованию, основной причиной этого стала финансовая нестабильность: в более чем половине из студентов близкий член семьи потерял работу из-за экономического кризиса, а почти 30% студентов лишились собственного дохода. Те же, кто сможет завершить обучение, по прогнозам, будут получать на 5 % меньшую заработную плату, чем выпускники предыдущих лет (Сахапов, 2016).

Стоит отметить, что студентов с низким доходом, которые решили отсрочить завершение обучения, почти на 50 % больше, чем студентов с высоким уровнем дохода, которые приняли такое решение.

Исследования выявили еще один фактор образовательного неравенства и во время пандемии, который достоин отдельного внимания. Было выяснено, что студенты из более бедных регионов США все меньше прибегали к онлайн-занятиям с прогрессированием пандемии. Более того, на территории более богатых регионов зафиксировано вдвое больше поисковых запросов на тему образовательных онлайн-ресурсов, чем на территории более бедных.

Однако, что стало причиной этих явлений – разница в техническом обеспечении или разный уровень мотивации – исследователи не уточняют.

Из-за вынужденного перерыва в очном обучении спад в результатах обучения предусматривают и в Канаде, которая традиционно имеет высокие образовательные результаты по программе международного оценивания учащихся-PISA.

По прогнозам, результаты на следующем тестировании снизятся примерно на 6 % по читательской грамотности, на 5,9 % – по математической грамотности и на 4 % – по естественным наукам. Однако отмечено, что уровень спада можно уменьшить благодаря широкому внедрению цифровых технологий обучения и активному дистанционному привлечению учителей к домашней образованию их учеников.

Итак, основным индикатором неравенства в стране, вероятно, будет обеспеченность школ и домохозяйств техническими средствами связи.

Отдельного рассмотрения требует влияние пандемии COVID-19 на усиление неравенства между учащимися стандартных образовательных программ и учащимися с особыми потребностями. Например, в США, несмотря на наличие так называемых индивидуализированных образовательных программ, созданных для облегчения обучения таких школьников, обеспечение дистанционного образования для них состоялось на значительно худшем уровне, чем для других учеников.

Основной причиной стало то, что школьники с особыми потребностями оказались лишеными стабильного рутинного режима обучения, который давал им возможность догонять результаты учеников стандартных программ.

По словам работников образовательных заведений, через физическое дистанцирование этих детей от учителей подавляющая часть учебных обязанностей легла на родителей, что в гораздо меньшей степени коснулось тех учеников, которые способны усваивать материал без посторонней помощи. Кроме этого, в США проводятся регулярные оценивания учеников с особыми потребностями, по результатам которого им предоставляются специальные образовательные услуги. Однако во время весеннего карантина эти тестирования были отменены, и обучение для таких школьников не проводилось. Некоторые из них по состоянию на осень 2021 года не получили компенсаторных услуг за длительное отсутствие обучения. Это существенно увеличило их отставание в знании школьной программы от других учеников (Safaie, 2020).

Влияние пандемии на систему школьного образования. В России даже до пандемии наблюдалось несоответствие между Законодательным видением Института образования и реальными возможностями доступа населения к ней. На государственном уровне отмечается, что все граждане России должны иметь равный доступ к получению образования, а шансы быть принятыми в учебные заведения должны зависеть исключительно от знаний и способностей желающих поступить.

Однако, по данным аналитического центра CEDOS, доступность высшего образования была неодинаковой для жителей разных регионов и типов населенных пунктов, учащихся различных типов школ, выходцев из разных социальных классов и семей разного достатка и тому подобное. Неравенство доступа также усугублялась семейными установками и различными мотивационными факторами, которые часто связаны с вышеперечисленными факторами.

Пандемия COVID-19 в России повлияла на уровень учебных результатов и степень образовательного неравенства подобно другим странам мира. 12 марта 2020 года были закрыты все учебные заведения, позже были изменены правила составления ГИА и отсрочена основная сессия ЕГЭ.

Одной из главных проблем внедрения в России дистанционного образования стало отсутствие универсального доступа населения к Интернету и технического оборудования, что привело к выраженной цифровой неравенства.

По данным Федеральной службы качества образования, 62,3 % директоров школ указали, что большинство учителей и/или учеников не имели дома необходимого для обучения технического оборудования, а 46,9 % отметили отсутствие у них скоростного Интернета. Другой опрос, проведенный образовательным омбудсменом, показало, что более 80 % школьников использовали смартфоны для дистанционного обучения, а ноутбуками и стационарными компьютерами с этой целью пользовались менее половины учащихся.

Это создало неравные возможности обучения для семей с различным техническим обеспечением, потому что некоторые задачи невозможно было выполнить с телефона. Особенно это сказалось на семьях, у которых нет компьютера, а также на тех, где он один на всю семью. Ведь у многих учеников родители работали дистанционно и / или есть братья или сестры школьного или студенческого возраста.

Опрос, проведенный ФУ "Институт образовательной аналитики" совместно с Фондом ООН (ЮНИСЕФ), подтвердил наличие такой проблемы. В блоке вопросов об обеспечении учебных заведений цифровыми технологиями ни одна из мер, направленных на это обеспечение, не была оценена даже половиной опрошенных как таковая, которая будет точно оговорена. Большинство респондентов (61,2%) подтвердили, что нет возможности обеспечить необходимыми цифровыми устройствами учащихся, которые в этом нуждаются, путем распределения тех, что сейчас есть в заведении. Невелика вероятность и того, что их предоставят учителям путем разделения или закупки (Институт образовательной аналитики, Министерство образования России, 2020).

Еще одной проблемой, которая также отмечалась в отношении некоторых других стран, является предоставление значительного количества материала на самостоятельную обработку соискателям образования. Опрос ФУ «Институт образовательной аналитики» совместно с Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) показало, что о такой метод обучения во время карантина отметила подавляющее большинство опрошенных – 93,9 % (Институт образовательной аналитики, Министерство образования России, 2020).

Такая модель обучения, нетипичная для многих учреждений среднего образования в России и некоторых вузов, усложнила усвоение материала для многих учеников и студентов, фактически превратив дистанционное обучение в самостоятельное. Согласно опросу ФСКО, 41,2% учащихся средних учебных заведений отмечали, что учителя им присылали перечень материалов для самостоятельной проработки, тогда как о проведении дистанционных занятий сказали лишь 17,2 % опрошенных. Такое же изменение методологии обучения наблюдалось и в заведениях высшего образования.

Отсюда следует логичное предположение, что это негативно повлияло на уровень знаний и что неравенство в результатах углубилось по критерию образовательного уровня родителей, которые помогают детям с онлайн-обучением.

Заключение

Кроме указанных выше проблем, которые стали общими для многих стран мира, в России также встала проблема отсутствия доплат школьным учителям, несмотря на смену формата обучения и чрезмерные нагрузки (особенно в тех школах, где совмещали очную и дистанционную формы обучения).

К этому добавилась необходимость самостоятельного овладения учителями методик дистанционного образования. Все это не только усложняет учебный процесс для всех его участников, но и, вероятно, могло сказаться на профессиональной мотивации учителей, которые не получали соответствующего материального вознаграждения за сверхурочный труд. Вузы также страдают от этой проблемы, однако для них ситуация несколько лучше, ведь они имеют более широкую автономию и могут привлекать средства из специальных фондов.

Также в стране во время пандемии усилилось влияние фактора места жительства на образовательное неравенство.

Список литературы

1. Буренкова Н.В., Данилова Т.В., Тонких А.П. Инновационный подход к формированию модели современного учителя российской школы // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 4 (40). С. 65-73.
2. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация проблемного обучения в вузе // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 4. С. 6-12.

3. Лунько М.Е. Факторы и особенности развития мирового рынка услуг // NovalInfo. 2014. № 24. С. 1-4.
4. Рейтинг стран мира по уровню образования. URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/education>. Universities research taskforce draws on large membership// ResearchProfessional News.
5. Родионов Д.Г., Кушнева О.А., Рудская И.А. Рейтинг университетов как инструмент в конкурентной борьбе на мировом рынке образовательных услуг // Инновации. 2013. № 11 (181). С. 89-97.
6. Сахапов Р.Л., Абсалямова С.Г., Абсалямов Т.Б. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 3 (91). С. 140-146.
7. Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala. 2020. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing, World Bank, Washington, DC URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>
8. Canada's COVID-19 Economic Response Plan. Government of Canada. URL: <https://www.canada.ca/en/department-finance/economic-response-plan.html>
9. Government support package for universities and students. Government of the United Kingdom. URL: <https://www.gov.uk/government/news/government-support-package-for-universities-and-students>
10. OECD 2020. "VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems", Policy Brief, OECD, Paris. URL: https://read.oecd-library.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-ofcrisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems
11. Prime Minister announces support for research staff in Canada. Prime Minister of Canada. URL: <https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/05/15/prime-minister-announces-support-research-staff-canada>
12. Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education. International Association of Universities. URL: https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf
13. Safaie N., Romanovich M.A., Romanovich L.G, Yarmolenko I.V. 2020. Technopark and its role in improving the competitiveness of the country's economy: current issues in Russia and Iran. IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 945, 012076.
14. The World Bank Open Data. URL: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=educationstatistics-all-indicators>
15. The world's smartest source of education market intelligence. URL: <https://www.holoniq.com/research/>
16. Universities research taskforce draws on large membership. URL: <https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-uk-2020-universities-research-taskforce-draws-on-large-membership/>

Distance learning as a factor in improving the level of school education in the post-pandemic period


Natalia V. Burenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management


Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Bryansk, Russia


nat-burenkova@yandex.ru

 0000-0002-9527-7971

Irina V. Bykova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
irina.bykova2015@yandex.ru
 0000-0001-8332-1827


Alexander P. Tonkikh

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
a_tonkih@mail.ru
 0000-0002-2140-8334

Received 04.03.2022

Accepted 11.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/f5853-6763-3503-c

Abstract

At the beginning of 2020, the COVID-19 pandemic swept the world, which affected all spheres of public life and led to a global crisis. One of the areas that suffered the most was school education. Due to high infection rates, education applicants and teachers around the world were forced to switch to a distance learning model, for which most educational institutions were not ready. According to the UN, the pandemic has caused the greatest disruption of educational systems in history, affecting almost 1.6 billion students in more than 190 countries. The abrupt transition to distance learning not only caused stress to participants in the educational process, but also deepened educational inequality in the world as a whole and in Russia in particular. After all, the access of families to the Internet and the technical devices necessary for online education varies significantly depending on the region of residence and financial condition. In addition, in secondary education, due to the limited interaction of students with teachers, part of the educational responsibilities of the latter inevitably falls on parents. It can also cause significant differences in the assimilation of educational material between schoolchildren, depending on the cultural capital of the family and on the form of employment of parents (full-time or remote). The purpose of the article is to identify and summarize the problems faced by the world educational community over the past year, to identify the main factors of educational inequality in the context of the pandemic and to consider ways to eliminate unequal access to education on the example of Russia and several other countries.

Keywords

COVID-19, pandemic, school education, Internet, distance learning.

References

1. Burenkova N.V., Danilova T.V., Tonkih A.P. Innovacionnyj podhod k formirovaniyu modeli sovremennogo uchitelja rossijskoj shkoly // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2020. № 4 (40). S. 65-73.
2. Demidova T.E., Tonkih A.P. Realizacija problemnogo obuchenija v vuze // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. 2007. № 4. S. 6-12.
3. Lun'ko M.E. Faktory i osobennosti razvitija mirovogo rynka uslug // NovalInfo. 2014. № 24. S. 1-4.

4. Rejting stran mira po urovnju obrazovanja. URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/education>. Universities research taskforce draws on large membership// ResearchProfessional News.
5. Rodionov D.G., Kushneva O.A., Rudskaja I.A. Rejting universitetov kak instrument v konkurentnoj bor'be na mirovom rynke obrazovatel'nyh uslug // Innovacii. 2013. № 11 (181). S. 89- 97.
6. Sahapov R.L., Absaljamova S.G., Absaljamov T.B. Virtual'naja mobil'nost' kak faktor povyshenija kachestva i dostupnosti obrazovanja // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ja. Jakovleva. 2016. № 3 (91). S. 140-146.
7. Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala. 2020. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing, World Bank, Washington, DC URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>
8. Canada's COVID-19 Economic Response Plan. Government of Canada. URL: <https://www.canada.ca/en/department-finance/economic-response-plan.html>
9. Government support package for universities and students. Government of the United Kingdom. URL: <https://www.gov.uk/government/news/government-support-package-for-universities-and-students>
10. OECD 2020. "VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems", Policy Brief, OECD, Paris. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-ofcrisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems
11. Prime Minister announces support for research staff in Canada. Prime Minister of Canada. URL: <https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/05/15/prime-minister-announces-support-research-staff-canada>
12. Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education. International Association of Universities. URL: https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf
13. Safaie N., Romanovich M.A., Romanovich L.G, Yarmolenko I.V. 2020. Technopark and its role in improving the competitiveness of the country's economy: current issues in Russia and Iran. IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 945, 012076.
14. The World Bank Open Data. URL: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=educationstatistics-all-indicators>
15. The world's smartest source of education market intelligence. URL: <https://www.holoniq.com/research/>
16. Universities research taskforce draws on large membership. URL: <https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-uk-2020-universities-research-taskforce-draws-on-large-membership/>

Управление процессом адаптации выпускников начальной школы к обучению в основной школе как условие реализации преемственности уровней образования


Юлия Юрьевна Скрипова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия


yla059@pspu.ru

 0000-0003-2838-3376

Поступила в редакцию 19.03.2022

Принята 03.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/x3907-1998-9382-s

Аннотация

Переход обучающихся из начальной школы в основную многие исследователи традиционно относят к кризисным периодам в жизни школьника, связанным с необходимостью мобилизации его адаптационного потенциала и осуществления системы мероприятий по педагогическому обеспечению успешной адаптации пятиклассников. Школьная практика подтверждает выводы ученых о том, что в этом возрасте обучающиеся переживают адаптационную ситуацию, близкую к той, которая уже была в первом классе. В статье обсуждается вопрос управления администрацией образовательной организации процессом адаптации выпускников начальной школы к обучению в основной школе. На наш взгляд, предложенный вариант организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса способствует реализации преемственности ступеней общего образования, снимая риски дезадаптации обучающихся.

Ключевые слова

преемственность начального и основного уровней общего образования, адаптация выпускника начальной школы в пятом классе, управление процессом адаптации выпускников начальной школы.

Введение

Переход обучающихся из начальной школы в основную относится к кризисным периодам в жизни школьника, является сложной адаптационной ситуацией. Сложность адаптационной ситуации для выпускника начальной школы, перешедшего в пятый класс, предопределена, по мнению ряда исследователей, совпадением во времени “внешнего” и “внутреннего” кризисов (Литвиненко, 2009), (Цукерман, 2001). “Внешний” кризис связан с изменением образовательной среды, в которой находится обучающийся. “Внутренний” кризис обусловлен психологическими особенностями младших подростков.

Если администрация образовательной организации в полной мере понимает специфику разных видов адаптации выпускников начальной школы в пятом классе, знает, какие факторы способствуют успешному протеканию адаптационного процесса в начале учебного года в пятых классах, это, на наш взгляд, позволяет администрации образовательной организации выстроить полисубъектную систему деятельности по психологическому и педагогическому обеспечению адаптации обучающихся. С точки зрения менеджера представляется возможным организационно и содержательно обеспечить процесс адаптации выпускников начальной школы при переходе к следующему уровню образования с максимально эффективным использованием имеющихся ресурсов.

Результатом анализа современных исследований стал вывод об отсутствии единства мнений об условиях реализации преемственности уровней образования: на ком лежит ответственность (на

учителях начального общего образования или учителях основного общего образования), как должны быть построены программы, учебные пособия, какие формы и методы организации учебной деятельности обеспечат адаптацию пятиклассников и т.п.

Таким образом, вопрос о том, какими способами можно обеспечить успешную адаптацию обучающихся при переходе из начальной школы в основную является актуальной проблемой. Объектом исследования стал учебно-воспитательный процесс в начальной и основной школе, предметом исследования – управление процессом адаптации выпускников начальной школы к обучению в основной школе как условие реализации преемственности уровней образования. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность проекта по управлению процессом адаптации выпускников начальной школы при переходе на следующую ступень образования. Экспериментальная работа была направлена на проверку гипотезы исследования: процесс адаптации выпускников начальной школы в пятом классе будет проходить более успешно, если администрация образовательной организации будет планировать и организовывать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в четвертом-пятом классах, учитывая особенности разных видов адаптации, включая в процесс управления переходом выпускников начальной школы в основную мероприятия, направленные на взаимодействие педагогов, психолога, родителей и обучающихся.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования являются философский, социокультурный, социологический, психологический и педагогический подходы к рассмотрению явления преемственности, физиологическая, психологическая и социальная составляющие адаптации обучающегося, теоретические основы управления процессом адаптации выпускников начальной школы при переходе в основную школу. Методы исследования: теоретический анализ научных изданий, методической литературы и нормативных документов, обобщение, педагогический эксперимент, анкетирование, методы математической статистики.

Результаты и обсуждение

Анализ научных публикаций показывает существование разных подходов к изучению преемственности: философского, психологического, педагогического и др. Философский и психологический подходы достаточно подробно исследованы и обоснованы А. К. Мендыгалиевой (Мендыгалиева, 2014), (Мендыгалиева, 2015). В педагогической науке преемственность понимается в разных аспектах, включает разнообразные компоненты, определяется различными факторами. В. Н. Просвиркин понимает преемственность как “процесс ... поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, основанного на генетической связи этапов обучения и развития ребёнка, осуществляемого при опоре и учёте новообразований предшествующих этапов в последующих и построения системы условий, способствующих комфортному переходу детей и учащихся с одной ступени образовательного процесса на последующую, позволяющих всесторонне развивать личность ребёнка с учётом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности” (Просвиркин, 2008). По мнению В. Н. Просвиркина, “идеальной преемственности быть не может, а вот определить сходства и различия, создать педагогические, медико-физиологические и социально-психологические условия, найти пути и осуществить деятельность, направленную на снятие или снижение этих различий с учетом общности, и при этом сформировать, сохранить мотивацию и успешность в обучении – это реально” (Просвиркин, 2008). Об актуальности создания условий преемственности пишет С. В. Косикова, отмечая, что многие исследователи указывают на “фрагментарность образовательного процесса в школе, характеризующуюся тем, что данный процесс состоит из отдельных уровней обучения (дошкольная подготовка – начальная школа – средняя школа – вуз), связь между ними разорвана или носит случайный, неупорядоченный, чисто формальный характер. Учитывая дискретность существующей системы российского образования (деление на уровни), для обеспечения непрерывного развития личности на переходных этапах образования необходимо создание условий преемственности отдельных уровней” (Косикова, 2018).

В нашем исследовании была выявлена специфика преемственности начального и основного уровней общего образования. В определениях разных авторов можно заметить преобладание одного из пяти подходов к преемственности. “Преемственность в образовании между начальным и основным уровнями образования – это связь между ступенями развития и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при переходе от одной ступени обучения к другой” (Скафа и др., 2019). Преемственность как процесс развития уровней образования отражается в планировании содержания образования; оптимальном выборе и целесообразном сочетании методов, форм, средств, технологий обучения и воспитания; соблюдении единства педагогических действий и требований; создании необходимых условий для непрерывного использования и развития усвоенных обучающимися знаний, умений и компетенций (Тарасова и др., 2017) Преемственность выступает и как способ организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, и как фактор, обеспечивающий процесс развития личности (Керженцева, 2007). Интерес представляет идея О. А. Мешковой, Е. С. Божко о вертикальном и горизонтальном аспектах преемственности, которая легла в основу разработки нашего проекта (Мешкова и др., 2017).

Таким образом, с одной стороны, преемственность уровней образования реализуется через содержание, формы и методы обучения, с другой стороны, для реализации преемственности учителям необходимо знать динамику развития личности.

Особенности обучающихся-младших подростков, оказывающие влияние на процесс обучения на этапе перехода с уровня начального на уровень основного общего образования, отражены в исследованиях Г. А. Цукерман (Цукерман, 2001), А. К. Мендыгалиевой (Мендыгалиева, 2012).

В научной литературе выделяют три вида адаптации: физиологическую, психологическую и личностную, которые тесно взаимосвязаны между собой. Недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, взаимодействия с одноклассниками, самочувствии и состоянии здоровья обучающегося.

Субъектам образовательного процесса (администрации, педагогам и родителям) важно понимать физиологические механизмы адаптации обучающихся пятого класса, исследование которых представлено в медицинских журналах. Т. А. Лезарева, С. А. Лытаев показывают, какой может быть “цена” адаптации (Лезарева и др., 2019). Эта же проблема описывается в исследовании Л. Ф. Трохимчук, О. И. Шквириной, Е. Р. Кристаленко, которые отмечают, что “одинаково хорошие результаты интеллектуальной деятельности могут быть достигнуты при ...разных энергетических затратах организма, т.е. за счёт неодинаковой “физиологической цены” адаптации, так как даже адекватная возможностям школьников образовательная среда оказывает существенное воздействие на психофизиологические функции, вызывая значительную мобилизацию ресурсов организма. При неадекватных учебных нагрузках, авторитарной педагогической тактике и дефиците времени на фоне нерациональной организации учебного процесса, формируется состояние психической напряжённости, которая может привести к снижению работоспособности и даже истощению функциональных резервов организма...” (Трохимчук и др., 2012).

В психологии понятие “адаптация” является одним из ключевых. Психологическая адаптация охватывает личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную стороны детской психики.

Личностная, или социальная адаптация – это “процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности” (Кондакова, 2016).

Для нашего исследования актуально следующее определение понятия: “Под адаптацией пятиклассника ... понимается многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития, детерминированный объективными ... и субъективными факторами и содействующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие” (Литвиненко, 2009).

В исследовании Д. В. Шлыковой были выделены три группы обучающихся пятого класса с различной степенью адаптированности к школе. (Шлыкова, 2015). Администрация образовательной организации, учителя и психолог на основе выделенных исследователем показателей могут выявить обучающихся каждой группы и спланировать психологическое и педагогическое сопровождение детей.

С. А. Котова обозначила основные проблемные ситуации, с которыми сталкивается ученик пятого класса (Котова, 2012). Обсуждение таких ситуаций на школьных методических объединениях учителями начальной и основной школы будет содействовать созданию педагогических условий для успешной адаптации обучающихся, пришедших в пятый класс.

Успешность адаптации пятиклассников в новой образовательной среде определяется их готовностью к обучению в основной школе. Однако далеко не все выпускники начальной школы должным образом подготовлены к переходу на новую ступень. В связи с этим А. А. Шарамко выделяет составляющие такой готовности (Шарамко, 2015). Следовательно, администрация образовательной организации должна организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса таким образом, чтобы обеспечить достаточный уровень готовности выпускников начальной школы к переходу в пятый класс.

Исследователи О. А. Воскресенко, Е. В. Леонова выделяют внешние и внутренние факторы, детерминирующие успешность адаптации обучающихся пятых классов (Воскресенко, 2020; Леонова, 2011). Учёт этих факторов открывает возможность для целенаправленной организации деятельности по педагогическому обеспечению успешной адаптации пятиклассников.

С понятием «адаптация» связано понятие «адаптивность». В работах Н. Н. Куимовой, В. А. Кручинина, И. А. Иванова дается определение понятия «адаптивность», в младшем подростковом возрасте адаптивность находится в стадии формирования. Исследователи выделяют компоненты структуры адаптивности и качественные показатели проявления каждого из компонентов (Куимова и др., 2016). Информация, представленная этой группой ученых, может быть основой для организации администрацией образовательной организации педагогического сопровождения процесса адаптации при переходе выпускников начальной школы в основную школу.

Управление процессом адаптации путем организации взаимодействия администрации, учителей, психолога, родителей и обучающихся ведет к снижению напряжения функциональных систем организма, снятию тревожности детей, адекватной самооценке и повышению качества обученности. В ином случае происходит дезадаптация, т.е. отсутствие или снижение учебной мотивации, ухудшение успеваемости, конфликты с одноклассниками, учителями и, возможно, родителями, проблемы в здоровье и другие опасные для подростка последствия.

На основе теоретических положений, представленных выше, был разработан управленческий проект. В первую очередь были выявлены проблемы, возникшие в результате перехода выпускников начальной школы 2019-2020 учебного года в среднее звено. Были оценены внутренние сильные и слабые стороны, внешние возможности и угрозы образовательной организации (далее – Гимназии).

Внутренние сильные стороны образовательной организации:

- учителя начальной школы с большим педагогическим опытом;
- психологическая служба гимназии;
- обеспечение кабинетов современными техническими средствами;
- достаточный уровень знаний обучающихся четвертых классов – 75 %, успеваемость – 100% (2019-2020 учебный год);
- высокопрофессиональный педагогический состав: высшая категория – 58 %, первая категория – 19%; молодые специалисты – 26% высшее образование – 94%;
- наличие совета старшекласников.

Внутренние слабые стороны образовательной организации:

- большой объём урочной и внеурочной деятельности;
- здание начальной и основной школы находятся на разных улицах;
- отсутствие единства в определении форм, методов и приёмов обучения в начальной и основной школе;

– уменьшение качества знаний пятиклассников (43%), снижение успеваемости (95%) (2019-2020 учебный год);

– выявлена тенденция к дезадаптации пятиклассников (высокий уровень тревожности у 64% пятиклассников).

Внешние возможности образовательной организации: организация взаимодействия с родителями, их участие в мероприятиях параллели выпускных классов, изменение отношения к основной школе в положительную сторону.

Внешние угрозы образовательной организации: низкая мотивация учителей к решению вопроса обеспечения преемственности уровней образования, нежелание делиться педагогическим опытом использования форм, методов и приёмов обучения в начальной школе, которые могут быть использованы в основной школе, нежелание родителей принимать участие в жизни Гимназии.

На основе анализа сильных и слабых сторон Гимназии были выделены основные проблемы:

– отсутствие единства методических подходов, обеспечивающих преемственность уровней образования;

– низкая мотивация учителей к совместной деятельности, направленной на обеспечение успешной адаптации обучающихся;

– повышенный уровень тревожности у большинства пятиклассников по результатам психологического исследования;

– территориальная;

– невысокий интерес родителей к деятельности Гимназии, низкая посещаемость родительских собраний.

В Гимназии существует традиционный адаптационный лагерь, который организуется в последнюю неделю летних каникул. Но его работа была признана неэффективной, так как лагерь не предусматривал работу с родителями, будущими педагогами-предметниками, психологом и не имел утверждённую программу мероприятий.

Анализ полученных данных показал, что существующая система мероприятий для реализации преемственности и обеспечения адаптации обучающихся недостаточно эффективна, и требуется принятие новых управленческих решений. Таким решением стала разработка управленческого проекта.

Целью управленческого проекта являлась организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленная на обеспечение адаптации обучающихся четвертых-пятых классов для реализации преемственности между начальным и основным уровнями образования. Реализация проекта включала системную деятельность администрации образовательного учреждения, учителей начальных классов, учителей-предметников, психологов и других специалистов. Вместе с этим осуществлялось целенаправленное включение в процесс адаптации родителей и учеников четвертых-пятых классов. Вся система целенаправленных действий обеспечивала реализацию преемственности и по горизонтали, и по вертикали.

С марта 2021 по ноябрь 2021 учебного года совместно с администрацией образовательной организации проект был реализован. Проведенные мероприятия представлены в таблице 1.

Таблица 1. Планирование мероприятий по управлению процессом адаптации обучающихся (конец 2020-2021 учебного года – начало 2021-2022 учебного года) для реализации преемственности начального и основного общего образования в образовательной организации

Месяц	Мероприятие	Исполнители и участники
Март	Составление графика проведения диагностических и общешкольных мероприятий.	Администрация, учителя, психолог
	Совместный «круглый стол» на тему «Единые педагогические требования к обучению и поведению пятиклассников».	Учителя начальных классов, учителя-предметники, психолог
Апрель	Посещение учителями-предметниками уроков учителей начальных классов, выявление	Учителя начальных классов, учителя-предметники, психолог

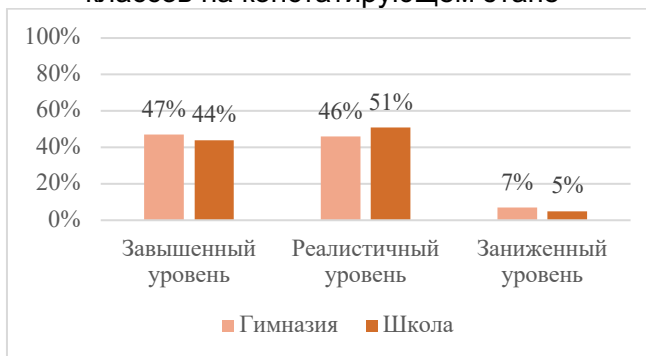
	педагогического стиля учителя, обмен опытом организации учебной деятельности обучающихся четвертых классов (формы, методы и приёмы работы). Знакомство со стилем работы.	
	Проведение психологических диагностик уровня самооценки, притязаний и тревожности. Анализ результатов.	Психолог
	Психолого-педагогический семинар «Обеспечение успешной адаптации учащихся пятых классов в основной школе».	Психолог, завуч основной школы, учителя начальных классов, учителя-предметники
	Проведение учителями-предметниками уроков по истории, географии, русскому языку, математике в начальной школе.	Учителя начальных классов, учителя-предметники, выпускники начальной школы
Май	Проведение педагогического совета для определения состава классных руководителей будущих пятых классов.	Администрация, учителя-предметники
	Проведение общешкольного родительского собрания по основным вопросам обучения и воспитания будущих пятиклассников с участием а и среднего звена.	Психолог, педагог-предметники, учителя начальных классов, родители
	Коррекционно-развивающая деятельность: психологическое занятие "Я могу", тренинг "Повышение уровня психологической комфортности в период адаптации", психологическая игра "Спрятанные проблемы".	Психолог, обучающиеся
	Посещение будущим классным руководителем уроков в начальной школе, знакомство с учебными результатами, личностными достижениями учащихся, установление контакта с детьми.	Учителя-предметники, обучающиеся
	Проведение родительского собрания с участием будущего классного руководителя.	Учителя-предметники, учителя начальных классов, родители
Август	Проведение тренинговых занятий по профилактике дезадаптации и формированию социальных навыков учащихся пятых класса "Новичок в средней школе".	Психолог, учителя-предметники, будущие пятиклассники
	Проведение родительских собраний в 5-х классах на тему "Предподростковый возраст. Особенности. Рекомендации".	Психолог, учителя-предметники, родители
	Проведение учителями-предметниками занятий с целью повышения уровня мотивации к обучению.	Учителя-предметники, будущие пятиклассники
	Представление деятельности «Музыкального калейдоскопа» учителем музыки с ознакомительной целью деятельности кружка.	Учитель музыки, будущие пятиклассники
	Проведение советом старшеклассников квеста - знакомство с новым местом учебы.	Старшеклассники, будущие пятиклассники
	Знакомство с направлениями деятельности совета старшеклассников: медиа-центр, клуб «ПРОтение», спортивный клуб "Попади в 10-ку"	Старшеклассники, будущие пятиклассники

Сентябрь - октябрь	Организация общешкольного дня здоровья с целью оздоровления и сплочения обучающихся, учителей, родителей	Администрация, учителя-предметники, обучающиеся, родители
	Посещение уроков.	Администрация, учителя-предметники, обучающиеся
	Проведение классных часов в период адаптации с целью снижения тревожности у обучающихся.	Учителя-предметники, обучающиеся
	Отбор кандидатов для участия в совете старшеклассников.	Старшеклассники, пятиклассники
Ноябрь	Выявление детей "группы риска", разработка и реализация плана сопровождения обучающихся.	Администрация, психолог
	Проведение диагностик и их обсуждение.	Администрация, психолог, учителя-предметники
	Педагогический совет с классными руководителями по актуальным проблемам пятиклассников.	Администрация, психолог, учителя-предметники
	Психолого-педагогический совет: «Итоги и перспективы».	Администрация, психолог, учителя-предметники, учителя начальных классов, представители родительской общественности

Эффективность проекта управления процессом адаптации обучающихся четвертых-пятых классов проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы в двух образовательных организациях (далее – Гимназия, Школа). На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы с марта 2020-2021 по ноябрь 2021-2022 учебного года совместно с администрацией школы был реализован разработанный проект.

Далее представлены в сравнении результаты констатирующего и контрольного этапов. Для проверки эффективности мероприятий, запланированных в проекте, применялись методика Дембо-Рубинштейн (адаптация А. М. Прихожан) для определения уровня самооценки и притязаний обучающихся, шкала явной тревожности для детей (CMAS) (адаптация А. М. Прихожан), сравнение успеваемости обучающихся четвертых классов (годовые результаты) и обучающихся пятых классов (первая четверть). Далее в диаграммах представляются результаты сравнительного анализа по всем показателям в экспериментальной группе (Гимназия) и контрольной группе (Школа). Выборка составила 74 человека. На основе анализа результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах были построены диаграммы (рис. 1), отражающие уровни притязаний обучающихся Гимназии и Школы.

Уровни притязаний обучающихся четвертых классов на констатирующем этапе



Уровни притязаний обучающихся пятых классов на контрольном этапе

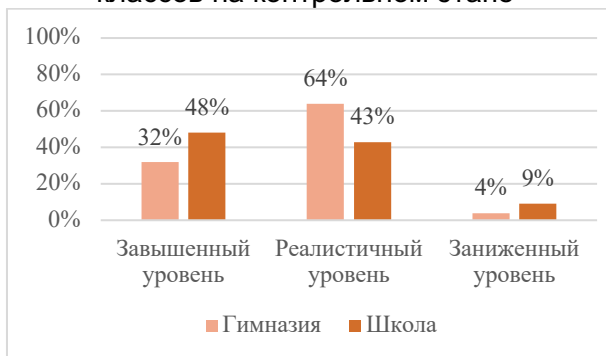


Рисунок 1. Доля обучающихся Гимназии и Школы, имеющих разный уровень притязаний на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

После проведённых мероприятий реалистичный уровень притязаний проявился у обучающихся экспериментальной группы в большей степени, чем у обучающихся контрольной.

На основе анализа результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах были построены диаграммы (рис.2), отражающие уровни самооценки обучающихся Гимназии и Школы.

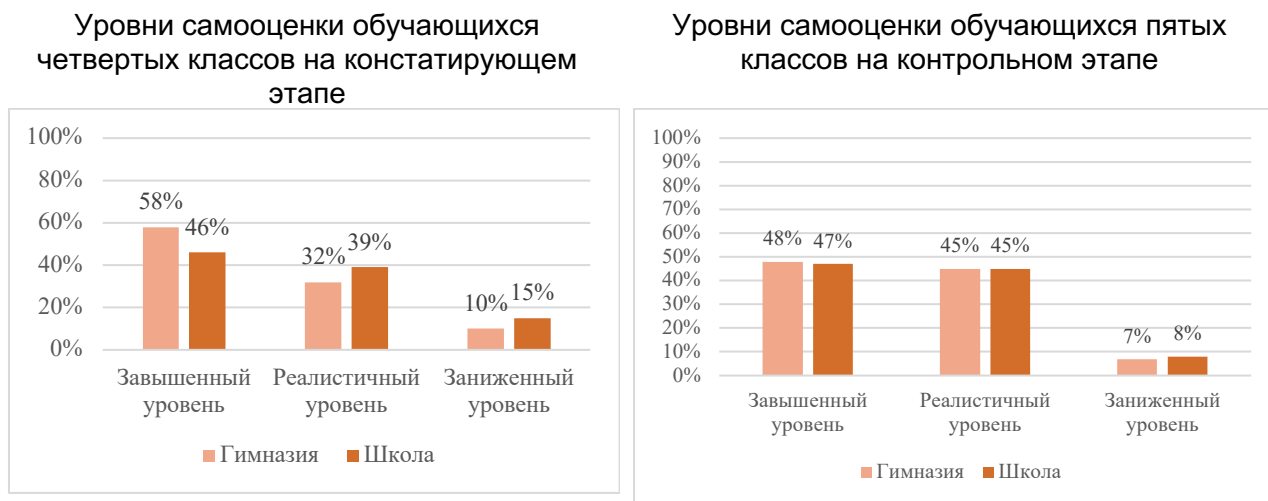
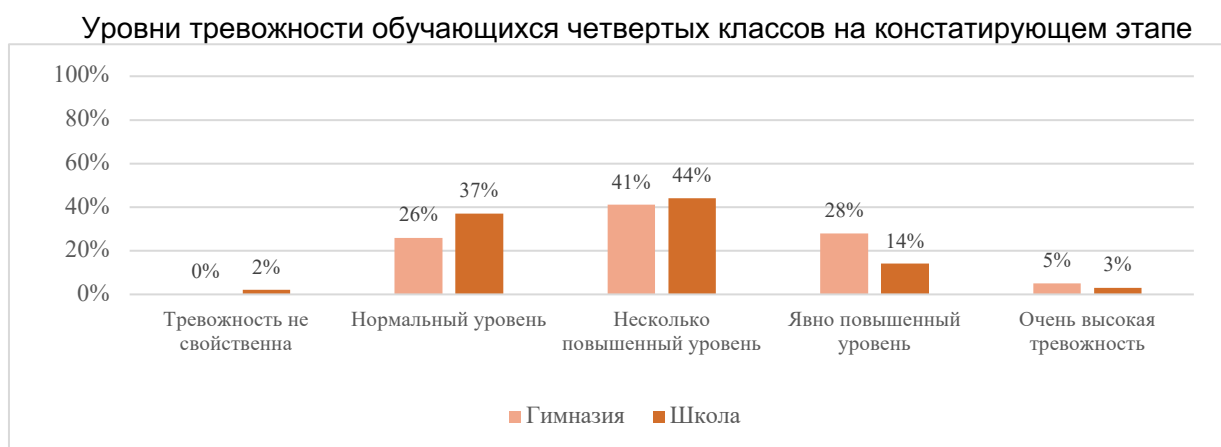


Рисунок 2. Доля обучающихся Гимназии и Школы, имеющих разный уровень самооценки на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

После проведения формирующего эксперимента количество обучающихся экспериментальной группы с завышенным/заниженным уровнями самооценки снизилось, с реалистичным уровнем самооценки повысилось. В контрольной группе видна аналогичная тенденция, но в менее выраженном виде.

На основе анализа результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах были построены диаграммы (рис.3), отражающие уровни тревожности обучающихся Гимназии и Школы.



Уровни тревожности обучающихся пятых классов на контрольном этапе

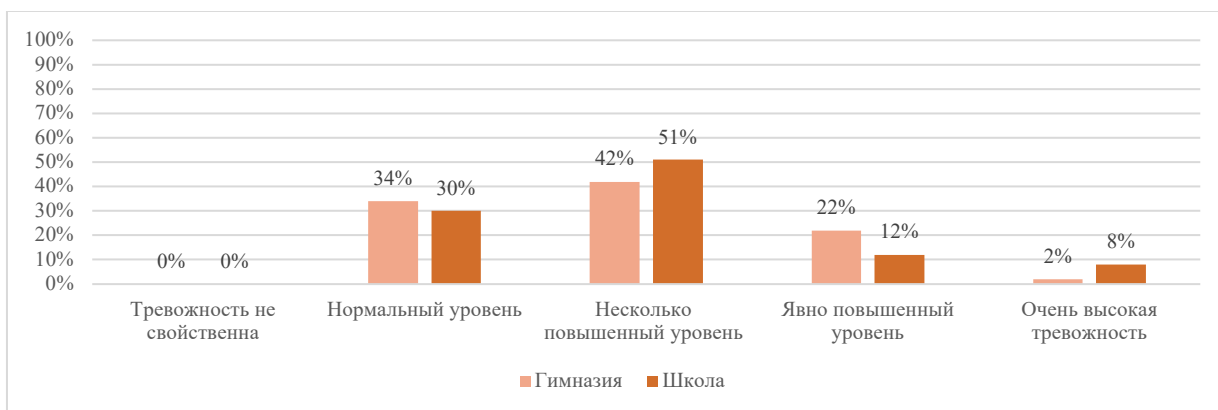


Рис. 3. Доля обучающихся Гимназии и Школы, имеющих разный уровень тревожности на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

В пятых классах уменьшилось количество обучающихся, которым не свойственна тревожность, что объясняется выводами психологов и физиологов. Количество обучающихся с нормальным уровнем тревожности в гимназии повысилось на 8%, в контрольной группе уменьшилось на 7%. В контрольной группе увеличилось количество тревожных учащихся на 7%, в экспериментальной на 1%, количество обучающихся с явно повышенным уровнем тревожности уменьшилось в обеих группах. В контрольной группе на 5% повысилось количество очень тревожных учащихся, в экспериментальной группе количество таких детей снизилось на 3%. Ученикам с повышенной тревожностью требуется дополнительная помощь психолога.

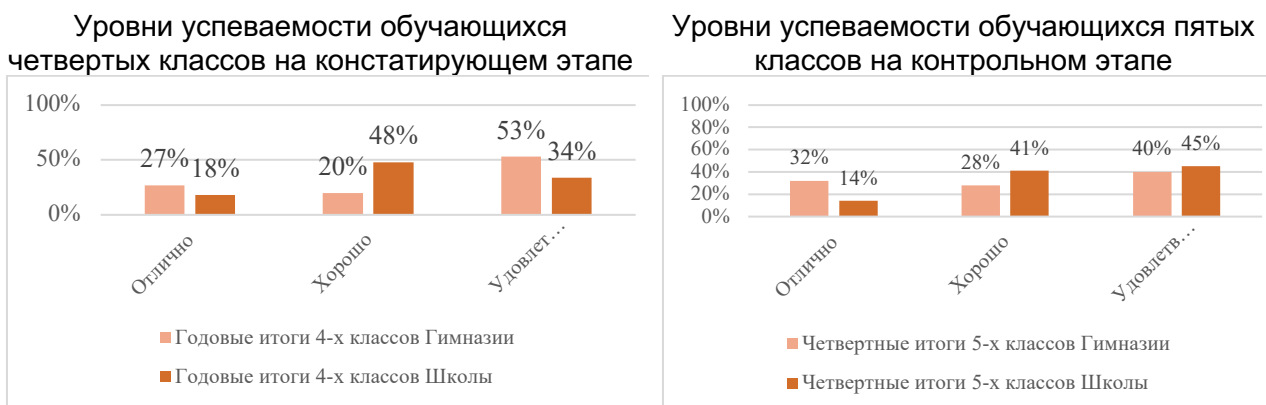


Рис. 4. Доля обучающихся Гимназии и Школы, имеющих разную успеваемость на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Качество знаний в экспериментальной группе повысилось с 47% до 60%, в контрольной группе снизилось с 68% до 55%.

Сравним результаты обработки числовых данных методами математической статистики. Для определения экспериментальной и контрольной групп были использованы инструменты математической статистики: рассчитан средний балл и дисперсии по первой и второй группам. Анализ результатов математической статистики позволил сделать вывод: средний балл во второй группе (Школа) выше, чем в первой на 0,11, как и медиана, показывающая количественную границу набранных баллов. Это позволяет сказать, что группы отличаются друг от друга по уровню образовательных результатов по окончании четвертого класса, но незначительно. Вычислив дисперсию для каждой из групп, можем сделать вывод о том, что результаты стабильнее во второй группе (Школа) (дисперсия результатов меньше).

$$D_{\text{межгр.}} = \frac{(1,79-1,73)^2 \cdot 75 + (1,79-1,84)^2 \cdot 176}{75+176} = 0,0030$$

Так как межгрупповая дисперсия близка к нулю, то можно сделать вывод, что результаты второй группы в малой степени отличаются от результатов первой группы. С точки зрения межгрупповой дисперсии рассмотренные группы в незначительной степени отличаются по заданному признаку.

Для проверки гипотезы о равенстве средних двух выборок целесообразно использовать критерий Крамера-Уэлча.

$$T_{\text{эмп}} = \frac{\sqrt{176 \cdot 75} |1,84 - 1,73|}{\sqrt{176 \cdot 0,49 + 75 \cdot 0,74}} = \frac{12,64}{11,92} = 1,06$$

Сравним полученное значение с критическим значением $T_{0,05} = 1,96$: $1,96 > 1,06$, следовательно, характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, то есть группы фактически равны по уровню успеваемости в конце учебного года. На основе выводов математической статистики первую группу (Гимназия) будем считать экспериментальной, вторую группу (Школа) – контрольной.

На контрольном этапе анализ результатов математической статистики позволил сделать вывод: средний балл в экспериментальной группе стал выше, чем в контрольной, медиана обеих групп стала иметь одинаковое значение

Вычисление по критерию Крамера-Уэлча $T_{\text{эмп}} = \frac{\sqrt{176 \cdot 75} |1,69 - 1,92|}{\sqrt{176 \cdot 0,50 + 75 \cdot 0,72}} = \frac{26,42}{11,92} = 2,22$ и сравнение полученного значения с критическим значением $T_{0,05} = 1,96$: $2,22 > 1,96$, следовательно, группы не равны. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%.

Приведённые статистические данные позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальной группе процесс адаптации протекает более успешно, чем в контрольной. Это свидетельствует об эффективности внедренного в учебно-воспитательный процесс гимназии проекта по управлению процессом адаптации.

Заключение

Наше исследование подтверждает выводы, представленные в научных публикациях. Вместе с этим в ходе эксперимента была проверена и доказана гипотеза исследования. Администрация образовательной организации спроектировала и организовала мероприятия, направленные на взаимодействие субъектов образовательной деятельности: педагогов, психолога, родителей, обучающихся, следствием чего процесс адаптации выпускников начальной школы в гимназии прошёл более успешно.

Список литературы

1. Воскресенко О.А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 9. С. 80-84.
2. Керженцева А.В. Решение проблем преемственности начального и основного звена по системе Л.В. Занкова общеобразовательной школы // Вопросы преемственности дошкольного, начального и основного школьного образования. Нальчик: ИПК и ПРО КБГУ. 2007. С. 64-68.
3. Косикова С.В. Учебная самостоятельность школьника как ориентир преемственности начального и основного уровней общего образования: от постановки проблемы к ее решению // Вестник ПГГПУ. 2018. №2. С. 45-51.
4. Котова С.А. Вечная педагогическая проблема на пути к решению // Народное образование. 2012. № 4. С. 147-152.
5. Куимова Н.Н., Кручинин В.А., Иванова И.А. Личностный потенциал развития адаптивности младшего подростка при переходе в основную школу // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 29.

6. Лезарева Т.А., Лытаев С.А. Об эффективности механизмов психофизиологической адаптации в динамике учебно-образовательного процесса // Педиатр. 2019. Т. 10. № 6. С. 67-77.
7. Леонова Е.В. Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 5. С. 79–83.
8. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Самара. 2009. 47 с.
9. Мендыгалиева А.К. Проблема преемственности образовательного процесса в начальной и основной школе // Вестник ТГПУ. 2012. №11. С. 182-184.
10. Мендыгалиева А.К. Теория и практика решения проблемы преемственности в начальной и основной школе // Научно-исследовательские публикации «Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития». 2014. С. 106-110.
11. Мендыгалиева А.К., Мусс Г.Н. Предпосылки преемственности в образовании: начальная и основная школа // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2. С. 268-272.
12. Мешкова О.А., Божко Е.С. Особенности обучения элементам стохастики на основе принципа преемственности между начальной и средней школой // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2017. №1. С. 248-255.
13. Просвиркин В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2008. 39 с.
14. Скафа Е.И., Романяк А.Н., Бабенко Н.А. Методологические основы преемственности в обучении начальной и основной школы // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2019. №49. С. 28-35.
15. Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г. Преемственность педагогических технологий как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Педагогический ИМИДЖ. 2017. №3. С.27-35.
16. Трохимчук Л.Ф., Шквирина О.И., Кристаленко Е.Р. Физиологическая оценка адаптации пятиклассников к учебной деятельности по вегетативной составляющей variability сердечного ритма // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2012. №1. С.146-154.
17. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.
18. Шарамко А.А. Особенности адаптации младших школьников в основной школе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7 (10). С. 146–148.
19. Шлыкова Д.В. Проблемы школьной адаптации детей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. №4. С.111-121.

Managing the process of adaptation of primary school graduates to basic school education as a condition for implementing the continuity of education levels

Julia Yu. Skripova


Candidate of Sciences (Education),

Associate Professor of the Department of elementary education Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm, Russia


yla059@pspu.ru

 0000-0003-2838-3376

Received 19.03.2022

Accepted 03.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/x3907-1998-9382-s

Abstract

Many researchers traditionally attribute the transition of students from elementary school to the main one to crisis periods in the life of a student associated with the need to mobilize his adaptive potential and implement a system of measures to ensure the successful adaptation of fifth-graders. School practice confirms the conclusions of scientists that at this age students experience an adaptive situation close to the one that was already in the first grade. The article discusses the issue of managing the administration of an educational organization in the process of adaptation of primary school graduates to study at a secondary school. In our opinion, the proposed variant of organizing the interaction of all subjects of the educational process contributes to the implementation of the continuity of the levels of general education, removing the risks of maladaptation of students.

Keywords

continuity of primary and basic levels of general education, adaptation of a primary school graduate in the fifth grade, management of the process of adaptation of primary school graduates.


References

1. Voskresenko O.A. Adaptacija pjatiklassnikov: osobennosti, faktory, pedagogicheskoe obespechenie uspešnosti // *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika*. 2020. № 9. S. 80-84.
2. Kerzhenceva A.V. Reshenie problem preemstvennosti nachal'nogo i osnovnogo zvena po sisteme L.V. Zankova obshheobrazovatel'noj shkoly // *Voprosy preemstvennosti doskol'nogo, nachal'nogo i osnovnogo škol'nogo obrazovanija*. Nal'chik: IPK i PRO KBGU. 2007. S. 64-68.
3. Kosikova S.V. Uchebnaja samostojatel'nost' škol'nika kak orientir preemstvennosti nachal'nogo i osnovnogo urovnej obshhego obrazovanija: ot postanovki problemy k ee resheniju // *Vestnik PGGPU*. 2018. №2. S. 45-51.
4. Kotova S.A. Vechnaja pedagogicheskaja problema na puti k resheniju // *Narodnoe obrazovanie*. 2012. № 4. S. 147-152.
5. Kuimova N.N., Kruchinin V.A., Ivanova I.A. Lichnostnyj potencial razvitija adaptivnosti mladšego podrostka pri perehode v osnovnuju shkolu // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. № 2. S. 29.
6. Lezareva T.A., Lytaev S.A. Ob jeffektivnosti mehanizmov psihofiziologicheskoj adaptacii v dinamike uchebno-obrazovatel'nogo processa // *Pediatr*. 2019. T. 10. № 6. S. 67-77.
7. Leonova E.V. Vneshnie i vnutrennie faktory adaptacii uchashhihsja k obucheniju v osnovnoj shkole // *Nachal'naja shkola pljus Do i Posle*. 2011. № 5. S. 79–83.
8. Litvinenko N.V. Adaptacija škol'nikov k obrazovatel'noj srede v kriticheskie periody razvitija : avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. Samara. 2009. 47 s.
9. Mendygaliyeva A.K. Problema preemstvennosti obrazovatel'nogo processa v nachal'noj i osnovnoj shkole // *Vestnik TGPU*. 2012. №11. S. 182-184.
10. Mendygaliyeva A.K. Teorija i praktika reshenija problemy preemstvennosti v nachal'noj i osnovnoj shkole // *Nauchno-issledovatel'skie publikacii «Obshhestvo i civilizacija v XXI veke: tendencii i perspektivy razvitija»*. 2014. S. 106-110.
11. Mendygaliyeva A.K., Muss G.N. Predposylki preemstvennosti v obrazovanii: nachal'naja i osnovnaja shkola // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015. № 6-2.S. 268-272.
12. Meshkova O.A., Bozhko E.S. O osobennosti obuchenija jelementam stohastiki na osnove principa preemstvennosti mezhdru nachal'noj i srednej shkoloj // *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chehova*. 2017. №1. S. 248-255.
13. Prosvirkin V.N. Tehnologija preemstvennosti v sisteme nepreryvnogo obrazovanija : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. M., 2008. 39 s.
14. Skafa E.I., Romanjak A.N., Babenko N.A. Metodologicheskie osnovy preemstvennosti v obuchenii nachal'noj i osnovnoj shkoly // *Didaktika matematiki: problemy i issledovanija*. 2019. №49. S. 28-35.

15. Tarasova N.V., Pastuhova I.P., Chigrina S.G. Preemstvennost' pedagogicheskikh tehnologij kak uslovie realizacii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshhego obrazovaniya // Pedagogicheskij IMIDZh. 2017. №3. S.27-35.
16. Trohimchuk L.F., Shkvirina O.I., Kristalenko E.R. Fiziologicheskaja ocenka adaptacii pjatiklassnikov k uchebnoj dejatel'nosti po vegetativnoj sostavljajushhej variabel'nosti serdechnogo ritma // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 4: Estestvenno-matematicheskie i tehnicheckie nauki. 2012. №1. S.146-154.
17. Cukerman G.A. Perehod iz nachal'noj shkoly v srednjuju kak psihologicheskaja problema // Voprosy psihologii. 2001. № 5. S. 19–34.
18. Sharamko A.A. Osobennosti adaptacii mladshih shkol'nikov v osnovnoj shkole // Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologij. 2015. № 7 (10). S. 146–148.
19. Shlykova D.V. Problemy shkol'noj adaptacii detej // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2015. №4. S.111-121.

Проблема формирования экономико-математической компетенции как компонента управленческой культуры у будущих менеджеров образования, обучающихся по программе магистратуры


Елена Александровна Тупичкина

доктор педагогических наук, профессор
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия
tupelena@yandex.ru
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.03.2022

Принята 02.03.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/f4460-2353-6378-q

Аннотация

В статье актуализируется проблема формирования экономико-математической компетенции в контексте развития управленческой культуры у будущих менеджеров образования, обучающихся по программе магистратуры. Отмечается, что современный руководитель образовательной организации должен владеть экономико-математической компетенцией, которая позволяет решать многие практические управленческие задачи в сфере менеджмента образования. В статье констатируется, что данная компетенция не сформирована у будущих менеджеров образования в должной мере, и это утверждение подтверждается полученными результатами проведенного анкетирования с обучающимися по программе магистратуры. Особое внимание уделяется характеристике управленческой культуры, определению сущности экономико-математической компетенции. На основе анализа профессиональных стандартов, Федеральных государственных стандартов высшего образования (уровень магистратуры), подготавливающих менеджеров образования, делается вывод о недостаточном внимании к формированию у обучающихся экономико-математической компетенции и необходимости в процессе обучения в вузе преодоления профессионального дефицита в области данной компетенции. В завершении статьи перечисляются организационно-педагогические условия успешного решения данной задачи.

Ключевые слова

управленческая культура, менеджер образования, педагогическое образование, дошкольное образование, дополнительное образование, магистратура, профессиональная компетенция, экономико-математической компетенция, управленческая задача.

Введение

Изменения, происходящие в современном социуме, в экономической сфере, обращают внимание на качество и эффективность подготовки работников управленческой сферы, в частности, в области образования. Современный менеджер образования различного уровня должен иметь разностороннюю подготовку к управленческой деятельности в современных образовательных организациях. Подготовка таких специалистов должна соответствовать современным управленческим задачам, которые предусматривают не только реализуемые функции управления, связанные с проектированием, организацией педагогического процесса, реализацией образовательных программ, но и функций, связанных с финансовым обеспечением педагогического процесса, а также с моделированием систем управления организацией и определением инновационной стратегии развития организации.

Профессионализм современного менеджера проявляется в управленческой образованности, обеспечивающей стратегический подход к рыночному экономическому управлению образовательной организацией. Можно констатировать, что современный менеджер – это личность образованная, активная, инициативная, ответственная, готовая на себя взять ответственность, пытливая и творческая. Именно данные качества дают ему возможность принимать решения, позволяющие поддерживать целостность организации, поддерживать не только функционирование организации, и выводить ее на более высокий уровень развития, используя имеющиеся ресурсы.

Все названные характеристики можно объединить единым понятием – управленческая культура, которая начинает формироваться в процессе обучения на различных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура), формах повышения квалификации и профессиональной переподготовки по различным специальностям менеджмента и получает дальнейшее развитие в практической управленческой деятельности.

Необходимо отметить, что актуальность формирования управленческой культуры менеджера образования, руководителя образовательной организации связано с динамическими процессами, происходящими в сфере современного образования, к которым можно отнести: модификацию педагогических систем, обусловленную реформированием экономических отношений в образовании, отказ от авторитарных методов обучения, обращение к средствам активизации познавательной деятельности, введение элементов онлайн обучения, поиск национальной модели управления, позволяющей эффективно и оперативно решать возникающие в управленческой деятельности задачи с точки зрения нового управленческого сознания и мышления.

Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы изучения проблемы формирования экономико-математической компетенции как компонента управленческой культуры будущих менеджеров образования, обучающихся по программе магистратуры выступил компетентностный подход. В целях изучения обозначенной проблемы мы использовали следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, анкетирование, количественный анализ полученных данных, наблюдение и индивидуальные беседы со обучающимися и выпускниками.

В качестве теоретической основы изучения проблемы формирования экономико-математической компетенции выступили исследования в области изучения специфики и особенностей профессиональной деятельности менеджера, разработки вопросов экономической подготовки и влияния математических знаний на качество профессиональной деятельности и принятия управленческих решений. В основу сделанных выводов положен анализ профессиональных стандартов, Федеральных государственных стандартов высшего образования (бакалавриат, магистратура).

Результаты и обсуждение

Анализ подходов к определению понятия «управленческая культура» свидетельствует о разнообразии подходов к его определению. По меньшей мере можно выделить три основных направления понимания сущности управленческой культуры. Ряд исследователей в определении исходит из антропологической точки зрения, на первый план выдвигая личностно-профессиональные качества руководителя организации, его отношения с членами коллектива.

Так, например, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин отмечает, что индикатором управленческой культуры руководителя сферы образования является нравственное отношение к деятельности и педагогу (Слостенин, 1997). П. Милютин определяет управленческую культуру руководителя образовательной организации как «...высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности...» (Милютин, 2007). Таким образом, сторонники данного направления в качестве структурных элементов управленческой культуры акцент делают на такие, как: личностно-творческий, эмоционально-психологический, акмеологический компоненты.

Сторонники другого направления, не отрицая значимость мотивационно-личностных характеристик менеджеров образования, в интерпретации структуры управленческой культуры исходят из функционального подхода, подчеркивая важность наличия у менеджера *специальных знаний и умений*, необходимых для решения управленческих задач. Так, представленная В. Слабодян модель руководителя в большей степени делает акцент на специальные профессиональные знания и умения (знание особенностей управленческой деятельности, знание разнообразных средств и методов управленческой деятельности, умение ставить цели и задачи) и в меньшей степени делает акцент на профессионально-личностных качествах и способностях менеджера (Слабодян, 1999). В этом случае под управленческой культурой руководителя сферы образования понимаются оптимальная система управленческих действий, грамотное принятие решений, реализация управленческих процессов.

Третья позиция в понимании сущности управленческой культуры по сути интегрирует названные выше подходы и рассматривает ее, как интеграцию мотивационно-личностных образований и когнитивных проявлений. Данной позиции придерживаемся и мы. Опираясь на взгляды А.П. Познякава, управленческую культуру современного менеджера образования мы определяем, как интегративную характеристику личности, включающую в качестве компонентов мотивационно - ценностный, профессионально-гностический, социально-психологический, организационно-технологический (Поздняков, 2007).

Не умаляя значение аксиологического компонента управленческой культуры в данной статье остановимся на ее профессионально-когнитивном компоненте, который включает знания, умения, с позиции компетентного подхода – профессиональные компетенции, позволяющие решать разнообразные управленческие задачи. В центре нашего внимания те профессиональные компетенции, которые находятся в дефиците у обучающихся по программам магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Как показывает анкетирование студентов, результаты которого будут приведены ниже, в качестве такого профессионального дефицита у будущих управленцев выступают экономико-математическая компетенция, которая в методической литературе определяется как компетенция в области математической экономики, финансовой арифметики и др.

Понятие экономико-математической компетенции детально было рассмотрено С.А. Шунайловой, которая в рамках диссертационного исследования изучала возможности ее формирования у будущих менеджеров в процессе обучения вузе (Шунайлова, 2009). На основе изучения экономико-математической составляющей управленческой деятельности менеджера, отталкиваясь от сложившихся подходов к определению сущности компетентного подхода, отличительных особенностей компетенции и компетентности, специальных экономической и математической компетенций ученая данную компетенцию определяет, как как «...интегративную, интеллектуально и лично обусловленную характеристику менеджера, выражающую его способность и готовность применять экономические знания и математические методы для повышения эффективности принимаемых управленческих решений» (Шунайлова, 2009). В качестве структурных компонентов экономико-математической компетенции менеджера автор называет: «экономико-математические знания, экономико-математические умения, интеллектуальные способности и качества личности, а также мотивационно-ценностное отношение к экономико-математическим знаниям и умениям, направленность на их применение в управленческой деятельности» (Шунайлова, 2009).

Необходимость сформированности у менеджера образования экономико-математической компетенции обусловлена необходимостью решения ряда задач, связанных с расчетами функционирования и прогнозированием развития организации или ее отдельных направлений деятельности. Потребность в сформированности данного вида компетенций в настоящее время у менеджеров образования также продиктована процессом активного развития предпринимательской деятельности в данной области, в частности, организацией индивидуальной трудовой деятельности (репетиторство, психолого-педагогическое консультирование, коррекционно-развивающая работа с детьми и др.); открытием и руководством деятельностью частных образовательных организаций (школ,

детских центров, студий и пр.), обучающих курсов; организации педагогической деятельности в том числе и в онлайн режиме; активной разработки и выпуска информационных продуктов.

Сказанное подтверждает, что потребность в экономико-математических знаниях у управленцев сегодня значительно возрастает. Нас заинтересовало отношение обучающихся по программе магистратуры к экономико-математической информации и потребность в ее формировании.

Проведенный опрос обучающихся по программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленности (профиля) – «Управление дошкольным и дополнительным образованием» в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» показал, что 94% обучающихся испытывают трудности, связанные с решением финансовых задач, связанных с управленческой деятельностью. 2% респондентов, занимая на период обучения управленческие должности, отметили, что трудностей не испытывают, владеют экономико-математическими компетенциями, которые приобрели в процессе опыта работы, в ходе самостоятельного изучения вопросов финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации. 4% опрошенных затруднились в оценке своих профессиональных затруднений в рассматриваемом аспекте. Проведенное анкетирование обучающихся по программе магистратуры выше указанного профиля и направленности свидетельствует, что будущие менеджеры испытывают затруднения в использовании математических знаний в решении экономических задач и, скорее всего не обладают достаточным уровнем экономико-математической компетенции, нуждаются в ее выработки.

Также нас интересовала мотивация, заинтересованность обучающихся в освоении рассматриваемой компетенции. Выяснилось, что 57% опрошенных выразили стремление сформировать у себя необходимые для предстоящей управленческой деятельности экономико-математическую компетенцию. Отметим, что, среди них 11% обучающихся связывают свою дальнейшую профессиональную занятость с индивидуальной трудовой деятельностью, 32% обучающихся не отрицают такую возможность. Оставшиеся 43% респондентов не в полной мере понимают необходимость владения руководителем экономико-математической компетенций, поскольку полагают, что необходимые расчеты за них будут осуществлять экономисты или бухгалтеры, сотрудничающие с образовательной организацией. Однако, мы понимаем, что это не совсем так. В современных социально-экономических условиях руководителю приходится оперативно принимать управленческие решения, которые основываются на экономико-математической компетенции. Опрос выпускников, освоивших выше отмеченную программу магистратуры за последние 3 года, осуществляющих индивидуальную трудовую деятельность (это руководители детских центров, руководители детских студий), а их было выявлено 6% от количества всего выпуска, подтвердил востребованность рассматриваемых компетенций у организаторов образования, в частности в рамках реализации предпринимательской деятельности.

Таким образом, анализ практики начинающих представителей бизнеса в сфере образовательных услуг, беседы с выпускниками, занимающимися индивидуальной трудовой деятельностью подтверждают необходимость владения экономико-математической компетенцией, особенно на начальных этапах проектирования предстоящей деятельности. Так, например, при разработке финансовой модели онлайн-школы руководителю необходимо рассчитать: расходы на сервисы для создания сайта и (или) группы в социальных сетях, их продвижения; расходы на сервисы для обучения; налоги; расходы на оборудование; затраты на рекламу; расходы на команду (зарботная плата, обучение и пр.).

Необходимость формирования экономико-математической компетенции четко просматривается в профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Приказ Министерства труда, 2021). В данном документе определена такая трудовая функция, как «Администрирование деятельности (уровень дошкольной образовательной (подуровень) организации)» (Код А/03.7), которая включает трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания, реализация и освоение которых не возможна без сформированности у руководителя экономико-математической компетенции. Отметим их ниже на примере руководителя дошкольной образовательной организацией.

«Трудовые действия:

- руководство административной, финансовой и хозяйственной деятельностью в соответствии с учредительными документами ДОО,
- управление деятельностью по привлечению и контролю использования финансовых ресурсов» (Приказ Министерства труда, 2021).

«Необходимые умения:

- осуществлять мониторинг, анализ, оценку и контроль эффективности и результативности деятельности ДОО и принимать управленческие решения по коррекции деятельности ДОО,
- формировать фонд оплаты труда и обеспечивать своевременную выплату заработной платы, пособий и иных выплат работникам ДОО, контролировать административно-хозяйственную и финансовую деятельность ДОО» (Приказ Министерства труда, 2021).

«Необходимые знания:

- теория и практика финансирования дошкольного образования,
- принципы бюджетирования и контроля расходов в ДОО,
- основы бухгалтерского учета, финансового анализа и экономического планирования в ДОО» (Приказ Министерства труда, 2021).

К сожалению, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в полной мере не отражает компетенции, необходимые для реализации выше приведенные трудовые функции, умения и знания. В ФГОС ВО приводится только такая общепрофессиональная компетенция, как «Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований» (ОПК-8) (Федеральный, 2021). Следовательно, в учебном плане, возможно, в рамках профессиональных компетенций, которые определяет сам вуз должны быть сформулированы соответствующие компетенции.

Анализ ряда программ магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Менеджмент в образовании», «Управление дошкольным образованием», «Управление дошкольным и дополнительным образованием» и др., реализуемых в Российской Федерации, свидетельствует о недостаточном отражении в программах компетенций, обеспечивающих формирование экономико-математической компетенции и, соответственно, как результат, отсутствие дисциплин, позволяющих данную компетенцию формировать.

В то же время, мы видим, что подготовка будущих менеджеров в рамках программ бакалавриата по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» предусматривает формирование у будущих менеджеров таких компетенций, как: экономическая культура, в том числе финансовая грамотность: «УК-10. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности); ОПК-1. Способен решать профессиональные задачи на основе знаний (на промежуточном уровне) экономической, организационной и управленческой теории; ОПК-2. Способен осуществлять сбор, обработку и анализ данных, необходимых для решения поставленных управленческих задач, с использованием современного инструментария и интеллектуальных информационно-аналитических систем» (Федеральный, 2022). Реализация данных компетенций предполагает изучение курса высшей математики и прикладных дисциплин, связанных с использованием математических знаний в решении практических экономических задач (об этом свидетельствует анализ учебных планов по данному направлению подготовки), хотя и в этом случае есть нерешенные методические вопросы, которые поднимают в своих диссертационных исследованиях О.В. Габовой (Габова, 2006), Ю.С. Шатровой (Шатрова, 2006), С.А. Шунайловой (Шунайлова, 2009).

Думается, что менеджер в сфере образования также должен владеть аналогичными управленческими компетенциями. Выше приведенные факты высвечивает противоречие, заключающееся в том, что у будущих менеджеров, обучающихся по программам бакалавриата в рамках учебных дисциплин, осуществляется формирование экономико-математических компетенций, а в программах магистратуры (относящейся к более высокому, 2 уровню высшего образования) по которым

осуществляются также подготовка менеджеров (только сферы образования), компетенции и соответствующие дисциплины отсутствуют. Таким образом, можно констатировать, что ситуация формирования экономико-математической компетенции в процессе профессиональной подготовки менеджеров образования в полной мере не соответствует запросам на новые управленческие кадры и тем актуальным управленческим задачам, которые приходится решать руководителю в образовательной сфере.

Думается, что данное противоречие должно быть преодолено за счет введения в учебный план дополнительных профессиональных компетенций (ПК), связанных с экономико-математической подготовкой и включения соответствующих дисциплин (дисциплины по выбору) или факультатива, обеспечивающих формирование у будущих менеджеров образования экономико-математической компетенции. Необходимо отметить, что это достаточно трудоемкая организационно-методическая работа, предполагающая анализ конкретных практических управленческих задач, с которыми сталкиваются менеджеры образования, определить соответствующие компоненты экономико-математической компетенции, разработать содержание дисциплин, обеспечивающих их формирование, определить технологии обучения студентов, в том числе и цифровые.

Решение данной задачи также предполагает определение педагогических условий ее формирования в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры. На основе изучения научной литературы (Корытова, 2022; Шунайлова, 2009) в качестве основных условий успешного формирования у обучающихся экономико-математической компетенции можно назвать следующие:

- мотивация обучающихся по программе магистратуры в освоении экономико-математических знаний, их использования при принятии управленческого решения;
- внесение в учебный план дисциплины, обеспечивающей формирование экономико-математической компетенции, разработка ее содержания и технологий внедрения в практику;
- разработка методических материалов в виде кейсов практических экономически-ориентированных задач, банка данных практических ситуаций, позволяющим обучающимся приобрести опыт их решения;
- внесение дополнений в производственную практику, в виде практических заданий, направленных на решение реальных управленческих задач, предполагающих использование экономико-математических знаний и умений;
- освоение обучающимися опыта групповой работы, приобретения в ней умений выработки управленческих решений в групповой работе на основе использования экономико-математической компетенции.

Реализация перечисленных условий позволит будущим менеджерам образования освоить экономико-математическую компетенцию, что позволит им в дальнейшем справляться с решением управленческих задач в сфере образования.

Заключение

В завершении можно сделать вывод о том, что реально существует проблема формирования экономико-математической компетенции в контексте развития управленческой культуры у будущих менеджеров образования, обучающихся по программе магистратуры. Данная проблема обусловлена противоречием между существующими управленческими задачами в педагогическом менеджменте, которые необходимо решать руководителям организаций, и возможностями их решения менеджерам различного уровня. Дефицит сформированности экономико-математической компетенции в процессе обучения студентов магистратуры можно преодолеть посредством реализации информационных, мотивационных, методических и организационных условий, обеспечивающих успешность принятия менеджерами образования управленческих решений в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Габова О.В. Проектирование математической составляющей профессиональной подготовки специалистов государственного и муниципального управления: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Москва, 2006 174 с. РГБ ОД, 61:06-13/825
2. Корытова М.А., Шунайлова С.А. Педагогические условия формирования экономико-математической компетентности будущих менеджеров // Вестник Академии права и управления. 2016. №3. С. 179-182.
3. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы ее развития // Власть. 2007. № 5. С. 90
4. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста. М., 2007. 40 с.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109020036>
6. Слабодян В. Можете ли вы стать сильным менеджером // Кредо. 1999. №4. С.4-9.
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная управленческая деятельность руководителя. М.: Магистр, 1997. 224 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент». <https://base.garant.ru/74561312/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021. <https://base.garant.ru/71897874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
10. Шатрова Ю.С. Математическая подготовка в профессиональном обучении менеджеров: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Самара, 2006. 236 с.
11. Шунайлова С.А. Формирование экономико-математической компетенции будущих менеджеров в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Шунайлова Светлана Александровна; [Место защиты: Юж.-Ур. гос. ун-т]. Челябинск, 2009. 174 с.

The problem of the formation of economic and mathematical competence as a component of managerial culture in future education managers studying under the master's degree program


Elena A. Tupichkina

doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Armavir State Pedagogical University

Armavir, Russia


tupelena@yandex.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 01.03.2022

Accepted 02.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/f4460-2353-6378-q

Abstract

The article actualizes the problem of the formation of economic and mathematical competence in the context of the development of managerial culture among future education managers studying under the Master's degree program. The authors prove that a modern head of an educational organization should possess economic and mathematical competence, which allows solving many practical management tasks in the field of education management. At the same time, the article states that this competence has not been properly formed in future education managers, and this statement is confirmed by the results of the survey. The authors pay special attention to the characteristics of managerial culture, the definition of the essence of economic and mathematical competence. Based on the analysis of professional standards, Federal State Standards of Higher Education (master's degree level), training education managers, it is concluded that insufficient attention is paid to the formation of students' economic and mathematical competence and the need to overcome the professional deficit in the field of economic and mathematical competence. At the end of the article, the organizational and pedagogical conditions for the successful solution of this problem are listed.

Keywords


Managerial culture, education manager, preschool education, additional education, pedagogical education, master's degree, economic and mathematical competence, managerial task.

References


1. Gabova O.V. Proektirovanie matematicheskoy sostavljajushhej professional'noj podgotovki specialistov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija: Dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 Moskva, 2006 174 s. RGB OD, 61:06-13/825
2. Korytova M.A., Shunajlova S.A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija jekonomiko-matematicheskoy kompetentnosti budushhih menedzherov // Vestnik Akademii prava i upravlenija. 2016. №3. S. 179-182.
3. Miljutin P. Upravlencheskaja kul'tura lichnosti i faktory ee razvitija // Vlast'. 2007. № 5. S. 90
4. Pozdnjakov A.P. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury budushhego specialista. M., 2007. 40 s.
5. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 19.04.2021 № 250n "Ob utverzhenii professional'nogo standart "Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshheobrazovatel'noj organizaciej)". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109020036>
6. Slabodjan V. Mozhete li vy stat' sil'nym menedzherom // Kredo. 1999. №4. S.4-9.
7. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaja upravlencheskaja dejatel'nost' rukovoditelja. M.: Magistr, 1997. 224 s.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija - bakalavriat po napravleniju podgotovki 38.03.02 «Menedzhment». <https://base.garant.ru/74561312/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija - magistratura po napravleniju podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. S izmenenijami i dopolnenijami ot: 26 nojabrja 2020 g., 8 fevralja 2021. <https://base.garant.ru/71897874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
10. Shatrova Ju.S. Matematicheskaja podgotovka v professional'nom obuchenii menedzherov: dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. Samara, 2006. 236 s.
11. Shunajlova S.A. Formirovanie jekonomiko-matematicheskoy kompetencii budushhih menedzherov v vuze: dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 / Shunajlova Svetlana Aleksandrovna; [Mesto zashhity: Juzh.-Ur. gos. un-t]. Cheljabinsk, 2009. 174 s.

Развитие форм и методов виртуального присутствия в образовательной деятельности


Ирина Васильевна Быкова

кандидат биологических наук, доцент кафедры техносферная безопасность
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
irina.bykova2015@yandex.ru
 0000-0001-8332-1827

Елена Семеновна Зяблова

старший преподаватель кафедры техносферная безопасность
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
lena.zyabl@mail.ru
 0000-0002-0722-8433


Елена Васильевна Удовенко

кандидат биологических наук, доцент кафедры техносферная безопасность
Брянский государственный технический университет
Брянск, Россия
lena1660@yandex.ru
 0000-0002-6021-2481

Поступила в редакцию 14.03.2022

Принята 29.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/a7247-9255-7807-h

Аннотация

В статье рассмотрены понятия «виртуальная реальность» и «дополненная реальность». Раскрыто формирование истоков виртуальной реальности, аргументировано отличие виртуальной реальности от дополненной. Охарактеризованы мировые экспериментальные исследования использования виртуальной и дополненной реальности в современном образовательном процессе и их результаты. Эти и другие особенности виртуальной и дополненной реальностей демонстрируют свои преимущества по сравнению с традиционными методами организации учебной деятельности. В статье приведены разновидности элементов виртуальной реальности, их влияние на образовательный процесс. Определены типы систем виртуальной реальности, разграничение которых лежит в плоскости способов и режимов их взаимодействия с пользователем. Рассмотрены преимущества и недостатки и проблемы применения виртуальной и дополненной реальностей в современном образовательном процессе. Приведены примеры образовательных приложений виртуальной и дополненной реальностей, что делает обучение более эффективным, а именно: Google Expeditions, Second Life, Melchemistry, New Horizon, Project Glass, Atom Visualizer, CreatorAVR, School in the Park, AR-экскурсии. В Европе самым популярным стал проект «ClassVR», с помощью которого можно осуществлять обучение, используя технологии виртуальной реальности, не только в небольших группах, но и в настоящих учебных классах с большим количеством студентов, что, собственно, и начали массово внедрять в современных европейских университетах.

Ключевые слова

виртуальные слова, реальность, образование, учеба.

Введение

Использование технологий виртуальной реальности в образовании предполагает перестройку учебного процесса в разных форматах: очное обучение, дистанционное обучение, смешанное образование, самообразование (Arnab, 2013).

Требования времени указывают нам на новые траектории развития образования. Виртуальная и дополненная реальность – ее настоящее и будущее.

Динамика развития информационного общества, которую пандемия лишь ускорила, требует воспитания и профессиональной подготовки человека новой формации. Образовательный процесс должен отвечать на вызовы времени, а следовательно, требует переосмысления и применения новых методологических инструментов. Технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют небывалые возможности по повышению мотивации к обучению в различных предметных областях и делают учебный процесс более эффективным, поэтому изучение особенностей применения виртуальной и дополненной реальности в современном образовательном процессе является особенно актуальным.

Вместе с тем механизмы использования виртуальной и дополненной реальности в образовании остаются малоизученными (Beldarrain, 2006).

Цель статьи - охарактеризовать особенности виртуальной и дополненной реальности в современном образовательном пространстве.

Материалы и методы исследования

Развитие технологии виртуальной реальности берет начало с 1960-х годов с появлением Sensorama – устройства, позволяющий просматривать 3D - стереоскопичное изображение, параллельно сопровождая визуальную часть стереозвук, запахами и эффектом ветра. Sensorama способствовал развитию нового направления, которое в 1989 году получило термин «виртуальная реальность».

Упрощенно виртуальной реальностью можно считать искусственный мир, существующий «в компьютере». Модели объектов, которые функционируют в середине этого мира (например, электронный прототип нового самолета или автомобиля в электронной аэродинамической трубе), могут взаимодействовать не только между собой, но и с человеком или группой людей (Hassini, 2006).

С технической точки зрения основными компонентами системы виртуальной реальности являются устройства ввода-вывода и моделируемый сценарий (то есть виртуальная среда). Устройства ввода позволяют пользователю взаимодействовать с виртуальным миром, фиксируя действия пользователя (движения головы, конечностей и пальцев) и отсылая эту информацию к компьютеру.

Результаты и обсуждение

Платформы виртуальной реальности также включают в себя разнообразные устройства слежения (например, перчатки для передачи данных, датчики положения головы, слежения за глазами), устройство (трекбол, джойстик), аудиоустройства (объемное звучание, запись аудио, распознавание речи).

Устройства вывода передают пользователю непрерывную компьютерную информацию путем многих сенсорных модальностей: визуального, слухового, обонятельного и тактильного обратной связи. Однако для большинства приложений виртуальной реальности зрение является важнейшей сенсорной модальностью, которая обычно реализуется с помощью стационарных дисплеев (проекционные и аквариумные) или дисплеев, устанавливаемые на голове (Маннопова, 2020).

Исследования Merged Reality показало, что 70% пользователей ожидают, что технологии VR/AR кардинально изменят шесть областей: медиа, образование, работу, социальное общение, путешествия и розничную торговлю.

Также 50% пользователей считает, что VR/AR технологии интегрируются в одном устройстве, объединив очки для AR и встроенные функции VR. В слиянии виртуальной и дополненной реальности с физическим миром ключевую роль будут играть технологии 5G, которые обеспечат мобильность, улучшат уровень социального общения и решат проблемы ряда VR-приложений.

Считается, что к 2030 году приобретет особую популярность так называемый «Интернет чувств» – экономика услуг, предоставляемых с помощью цифровых датчиков и задействуют все органы чувств человека. Она базируется на использовании технологий виртуальной реальности и охватывает все сферы жизни человека, в частности образовательную деятельность (Reforms, 2020).

Можно быть вполне уверенным в том, что образование будущего будет иметь совсем другое лицо, незнакомое человеку современного общества.

Уже сейчас технологии виртуальной реальности широко применяются в различных сферах деятельности, в том числе и в современном образовательном процессе.

В Китае после проведения эксперимента применение технологии виртуальной реальности в университетах, результаты исследования продемонстрировали повышение уровня восприятия и запоминания информации у студентов, увеличение усидчивости.

Классы оборудовали шлемами модели HTC Vive, которые активно использовались в процессе занятия. Результат был красноречивым: если средний уровень успеваемости учебного класса в Пекине составляет 73%, то уровень экспериментального составлял 94%.

В свою очередь компания VRAR lab разработала экспериментальный урок физики, в котором приняли участие 153 человека. Урок был посвящен теме электрического тока и демонстрировал работу простой электросети (Юнусова, 2011).

После просмотра респондентам предложили ответить на несколько вопросов, чтобы оценить усвоение материала. Показатель оказался высоким: только 8,5% не смогли дать правильный ответ на несколько вопросов, а 97,4% отметили, что хотят, чтобы виртуальная реальность применялась на занятиях.

Вместе с тем стоит отметить, что технологии виртуальной реальности помогают в обучении как детей, так и взрослых. В процессе проведения экспериментов для проверки эффективности использования виртуальной реальности в обучении со взрослыми и людьми пожилого возраста было выявлено, что после работы в виртуальной биологической среде показатели в решении биологического теста увеличились в 3,2 раза.

В мышлении 76,4% испытуемых перешли от уровня ненаправленного анализа через синтез к направленному и смешанному, что свидетельствует о существенном развитии процессуальных характеристик мышления.

То есть применение технологий виртуальной реальности делает современный образовательный процесс более интересным и эффективным. Виртуальная и дополненная реальности значительно облегчают процесс обучения, помогая развивать природные задатки и таланты у детей, а также более эффективно усваивать учебный материал (Simunkova, 2013).

Демонстрация и обсуждение увиденного помогают усилить интерес студентов к познавательной деятельности и лучше усвоить информацию. Технологии виртуальной реальности помогают студентам понять научные закономерности с помощью инсайта.

По сравнению с традиционными методами обучения, использование дополненной и виртуальной реальности положительно влияет на психологическое состояние соискателя в мире и пробуждает и развивает познавательную мотивацию, вызывая интерес и восторг. Стоит отметить, что технология виртуальной реальности позволяет пользователю с особыми образовательными потребностями получать доступ и использовать такие же учебные материалы дома, как и в реальном заведении образования. Таким образом, использование виртуальной и дополненной реальности в современном образовательном пространстве предоставляет новые возможности и большой образовательный потенциал для обучения, в том числе людей с особыми образовательными потребностями (Ууштаз, 2020).

Ученый определяет следующие разновидности элементов виртуальной реальности:

- киберпространство - интерактивная информационная среда, функционирующая с помощью компьютерных систем;
- трехмерная графика-изображения, которые включают построение геометрической проекции трехмерной модели;

– симуляция – режим создания проекта, который требует привлечения пользователя и добавляет блоки для нажатия манипулятором мышью, добавляет надписи с отображением текущего состояния пользователя или подсказками.

Эти элементы технологий виртуальной реальности дают возможность приобрести опыт, к которому соискатели образования обычно не имеют доступа, позволяют поощрять слушателей, обучающихся удаленно, демонстрировать 3D-проекции, организовывать практические занятия, использовать интерактивные доски и тому подобное.

Есть разные типы систем виртуальной реальности, разграничение которых лежит в плоскости способов и режимов их взаимодействия с пользователем, а именно:

– системы типа «Окно в мир» (используются современные компьютерные мониторы для отображения визуальной части кибермира);

– системы погружения (системы виртуальной реальности, полностью погружая пользователя в виртуальный мир, создавая при этом ощущение присутствия);

– смешанная реальность (сочетание систем диссоциационного присутствия и системы, основанной на виртуальной реальности, компьютерное изображение которой генерируется благодаря информации, выводимой датчиками систем дистанционной связи);

– система дистанционного присутствия (имеется в виду сочетание удаленных сенсоров, расположенных на любом объекте в реальном мире с оператором-человеком).

Виртуальная среда является более управляемым, чем реальный мир, и дает возможность почувствовать, а не представить, предмет, ситуацию или сценарий, которые довольно сложно описать или показать обычными методами.

Использование виртуальной реальности в образовательном процессе открывает много новых возможностей. Основными преимуществами применения виртуальной и дополненной реальности в современном образовательном процессе являются:

– наглядность (студенты получают не только сведения о явлении, но и видят его с максимальной степенью детализации, что является очень важным для лучшего усвоения материала по таким предметам, как физика, химия, биология);

– практика (виртуальная и дополненная реальности дают возможность не только наблюдать, но и участвовать и управлять различными процессами, что создает новые возможности обучения в таких сферах, как медицина или аэрокосмическая отрасль);

– концентрация (использование новейших технологий способно полностью «поглотить» внимание студента, сосредоточить его на изучении и исследовании материала, что очень важно для его лучшего усвоения);

– безопасность (студент находится в центре событий, при этом отсутствует какая-либо угроза его здоровью и жизни).

Вместе с тем использование технологий виртуальной реальности имеет свои недостатки и потенциальные проблемы, а именно:

– стоимость (приобретение соответствующих комплектов оборудования требует значительных инвестиций);

– функциональность (в процессе создания обучающих программ не используются все возможности виртуальной реальности, и поэтому ее функциональность еще не раскрыта);

– объемность (создания продуктов виртуальной реальности требует немало ресурсов и времени для разработки; для реализации системы виртуальной и дополненной реальности необходимо иметь специальное техническое оборудование, специализированную виртуальную лабораторию, необходимые смартфоны и VR шлемы, планшет педагога, Wi-Fi роутер, систему удаленного обновления и обучающие видео для педагогов);

– уменьшение непосредственного общения между соискателем образования и преподавателем.

В современном образовательном процессе используется много приложений в виртуальной и дополненной реальности, и их количество продолжает расти. Использование этих инструментов делает образовательный процесс более эффективным и интересным. Приведем примеры некоторых из них.

Google Expeditions – путешествие в любую точку Земли и Вселенной, не выходя из аудитории.

Это приложение представляет собой необычное сочетание реальной экскурсии с виртуальным миром в формате обучения в виртуальной реальности, использование которого обеспечивает погружение студента в события (Ziyodov, 2020).

Приложение создает впечатление, что зритель является свидетелем изобретений или определенных исторических процессов.

Second Life – образовательное приложение, которое использует виртуальный мир в образовательных целях: online-уроки, демонстрации, обсуждения, лекции, презентации, дебаты и другие мероприятия.

Melchemistry - приложение, связанное с химическими исследованиями с широкими возможностями для рассмотрения разноплановых процессов. Это приложение обеспечивает обзор различных химических процессов в виртуальной среде, делая их интересными и полезными.

Project Glass - один из самых амбициозных AR-проектов, который разработан Google. Для Glass нужны специальные очки, а не просто смартфон или ноутбук.

Atom Visualizer - интересное образовательное средство, которое помогает визуализировать известные научные модели: модель Бора и квантово-механическую модель (Юнусова, 2020).

Приложение использует технологию AR для создания 3D-анимированной визуализации обоих этих моделей в реальном мире только с помощью камеры.

CreatorAVR – приложение, которое позволяет создавать учебные задания, обмениваться впечатлениями с помощью мобильных устройств без необходимости программирования. В CreatorAVR есть компонент Coliseum, который позволяет педагогам вести занятия, одновременно отслеживая всю группу.

Что представляет собой ClassVR? Это шлем, созданный студией Avantis Systems, оборудован четырехядерным процессором ARM Cortex-A17, имеет 2 ГБ оперативной памяти и дисплей 2560×1440. В устройстве также находится фронтальная камера для ввода контента дополненной реальности.

ClassVR предлагает собственные образовательные курсы, созданные в соответствии с образовательной системой Великобритании. Среди них можно выделить виртуальные экскурсии на исторические места, географические исследования, научные разведки и т.д.

ClassVR работает на собственном интерфейсе компании Holodeck и управляется как с помощью простого контроля жестов с отслеживанием рук, так и движением головы (Носирходжаева, 2019).

Использование технологий виртуальной реальности в образовании предполагает перестройку учебного процесса.

Воспроизведение процессов дополненной реальности тесно связано с STEM-образованием. STEM-образование в России – это внедрение e-обучения, различных олимпиад, конференций, семинаров, круглых столов, мастер-классов, хакатонов по методике CISCO, соревнований «Роботрафик», фестиваля «ROBOfirst», турниров, конкурсов, выставок, фестивалей науки «SikorskyChallenge», тренингов, встреч с менторами, экскурсий, обмен опытом и участие в международных университетах, научных пикниках и многое другое. Перевесы подхода заключаются, прежде всего, в наглядности, усилении мотивации, процессе фокусировки на проблемах, индивидуализации и дифференциации обучения.

Пандемия полностью изменила жизнь всего общества, что, безусловно, сказалось и на образовательном процессе и формах его проведения. Эта ситуация ускорила развитие цифровых технологий и еще больше ввела технологии виртуальной и дополненной реальности в обучение каждого из нас (Маппорова, 2020).

COVID-19 постепенно меняет мировую экономику в целом и рынок труда в частности. Возникает потребность в воспитании и подготовке человека новой формации, ведь перед обществом встают задачи и проблемы, требующие новых путей решения (Бозорова, 2020).

Образовательный процесс должен быть пересмотрен и изменен в соответствии с требованиями времени. Ведущие страны мира уже давно это поняли и сейчас массово вводят технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательный процесс как необходимый и эффективный инструмент получения знаний (Величковский, 2014).

Заключение

Современный мир довольно сложно представить без иммерсивных технологий, то есть технологий, расширяющих или создающих новую реальность, используя пространство на 360°.

Виртуальная и дополненная реальность постепенно трансформируют образовательный процесс, придавая ему большей эффективности и познавательной мотивации соискателям образования. Студенты не только учатся работать с цифровыми инструментами, но и развивают метапредметные навыки, приобретают опыт исследований, у них расширяется информационная среда для познавательной и образовательной деятельности. Вместе с тем виртуальная и дополненная реальность в современном образовательном пространстве - требование настоящего (Зеер, 2021).

Следует заметить, что в России применение виртуальных технологий в современном образовательном процессе, к сожалению, только начинается. Причинами этому является недостаточное количество молодых специалистов в университетах и русскоязычного контента в устройствах VR и AR, катастрофическая ограниченность ресурсов для приобретения соответствующего материального обеспечения. Необходимо постоянное обновление методик обучения и повышения квалификации педагогических работников старшего поколения (Тонких, 2007). Сейчас довольно распространенной является ситуация, когда университет готовит студентов к жизни, которой уже нет.


Список литературы

1. Бозорова Н.П. Способ изучения предмета офисных документов во время пандемии // Review of law sciences. 2020. № 2. <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
2. Величковский Б.Б. Психологические факторы возникновения чувства присутствия в виртуальных средах // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 28-35.
3. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104-114.
4. Маннопова Э.Т. Повышение конкурентоспособности высших образовательных учреждений за счет интеллектуальных информационных систем в управлении // Икисодиётда инновация. - 2020. -Т. 1. - № 3. - С. 44-54.
5. Носирходжаева Г.А. Важность критического мышления в процессе развития личности // XXIII междунар. научно-практ. конф. - МЦНС «Наука и Просвещение». Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XVII Междунар. научно-практ. конф. Ч. 3. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. С. 16. <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
6. Тонких А.П. Российские образовательные Интернет-ресурсы для учителей начальной школы // Начальная школа. 2007. №1. С. 117-124.
7. Юнусова М. Новый этап введения искусственного интеллекта в обществе // Review of law sciences. 2020. № 3. С. 207-210.
8. Юнусова М.С. Значение курса «Профессионально направленная информатика» для подготовки юристов. // Высшее образование сегодня. - 2011. - С. 54-58.
9. Arnab S., Brown K., Clarke S., Dunwell I., Lim T., Suttie N. et al. (2013). The development approach of a pedagogically-driven serious game to support Relationship and Sex Education (RSE) within a classroom setting. Computers & Education, 69, 15-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.013>
10. Beldarrain Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. Distance Education, 27(2), 139-153.

11. Hassini E. (2006). Student-instructor communication: The role of email. *Computers & Education*, 47(1), 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.014>.
12. Mannopova E.T. Intelligent information systems in improving the education management system in Uzbekistan // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. - 8 (10). - P. 221-230.
13. Reforms in Education in Uzbekistan: Information Technologies and Preparation of Lawyers / A.M. Abduvakhidov, E.T. Mannopova // *International Journal of Research*, e-ISSNP: 2348-6848 p-ISSN: 2348-795X T. 5. - № 19. - Pp. 490-496.
14. Simunkova R. Virtual learning environment moodle used for remedial activities in foreign language teaching, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106 (2013) 3335-3344.
15. Uyumaz A., Erdogan K. The theory of legal clinic in education of law/ *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 2116 - 2122.
16. Ziyodov A. Augmented reality haqida // (2020) <https://community.uzbekcoders.uz/post/augmented-reality-haqida-5ee20acf07808a1bd366c747>

Development of forms and methods of virtual presence in educational activities


Irina V. Bykova

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
irina.bykova2015@yandex.ru
 0000-0001-8332-1827

Elena S. Zyablova

Senior Lecturer of the Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
lena.zyabl@mail.ru
 0000-0002-0722-8433


Elena V. Udovenko

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department
Bryansk State Technical University
Bryansk, Russia
lena1660@yandex.ru
 0000-0002-6021-2481

Received 14.03.2022

Accepted 29.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/a7247-9255-7807-h

Abstract

The article discusses the concepts of "virtual reality" and "augmented reality". The formation of the origins of virtual reality is revealed, the difference between virtual reality and augmented reality is argued. The world experimental studies of the use of virtual and augmented reality in the modern educational process and their results are characterized. These and other features of virtual and augmented reality demonstrate their

advantages over traditional methods of organizing educational activities. The article presents the varieties of virtual reality elements, their impact on the educational process. The types of virtual reality systems are defined, the differentiation of which lies in the plane of the methods and modes of their interaction with the self-interest. The advantages and disadvantages and problems of using virtual and augmented realities in the modern educational process are considered. Examples of virtual and augmented reality educational applications are given, which makes learning more effective, namely: Google Expeditions, Second Life, Melchemistry, New Horizon, Project Glass, Atom Visualizer, CreatorAVR, School in the Park, AR excursions. In Europe, the most popular project has become "ClassVR", with the help of which it is possible to carry out training using virtual reality technologies, not only in small groups, but also in real classrooms with a large number of students, which, in fact, began to be massively implemented in modern European universities.

Keywords

virtual words, reality, education, study.


References

1. Bozorova N.P. Sposob izuchenija predmeta ofisnyh dokumentov vo vremja pandemii // Review of law sciences. 2020. № 2. <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
2. Velichkovskij B.B. Psihologicheskie faktory vznikovenija chuvstva prisutstvija v virtual'nyh sredah // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2014. № 3 (15). S. 28-35.
3. Zeer Je.F. Personalizirovannaja uchebnaja dejatel'nost' obuchajushhihsja kak faktor ih podgotovki k professional'nomu budushhemu // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. № 1. S. 104-114.
4. Mannopova Je.T. Povyshenie konkurentosposobnosti vysshih obrazovatel'nyh uchrezhdenij za schet intellektual'nyh informacionnyh sistem v upravlenii // Ikgisodijotda innovacija. - 2020. -T. 1. - № 3. - S. 44-54.
5. Nosirhodzhaeva G.A. Vazhnost' kriticheskogo myshlenija v processe razvitija lichnosti // XXIII mezhdunar. nauchno-prakt. konf. - MCNS «Nauka i Prosveshhenie». Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovanija: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii: sb. st. XVII Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Ch. 3. Penza: MCNS «Nauka i Prosveshhenie». 2019. C. 16. <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
6. Tonkih A.P. Rossijskie obrazovatel'nye Internet-resursy dlja uchitelej nachal'noj shkoly // Nachal'naja shkola. 2007. №1. S. 117-124.
7. Junusova M. Novyj jetap vvedenija iskusstvennogo intellekta v obshhestve // Review of law sciences. 2020. № 3. S. 207-210.
8. Junusova M.S. Znachenie kursa «Professional'no napravlenaja informatika» dlja podgotovki juristov. // Vysshee obrazovanie segodnja. - 2011. - S. 54-58.
9. Arnab S., Brown K., Clarke S., Dunwell I., Lim T., Suttie N. et al. (2013). The development approach of a pedagogically-driven serious game to support Relationship and Sex Education (RSE) within a classroom setting. *Computers & Education*, 69, 15-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.013>
10. Beldarrain Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
11. Hassini E. (2006). Student-instructor communication: The role of email. *Computers & Education*, 47(1), 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.014>.
12. Mannopova E.T. Intelligent information systems in improving the education management system in Uzbekistan // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. - 8 (10). - P. 221-230.
13. Reforms in Education in Uzbekistan: Information Technologies and Preparation of Lawyers / A.M. Abduvakhidov, E.T. Mannopova // *International Journal of Research*, e-ISSNP: 2348-6848 p-ISSN: 2348-795X T. 5. - № 19. - Rr. 490-496.


14. Simunkova R. Virtual learning environment moodle used for remedial activities in foreign language teaching, Procedia - Social and Behavioral Sciences 106 (2013) 3335-3344.
15. Uyumaz A., Erdogan K. The theory of legal clinic in education of law/ Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) 2116 - 2122.
16. Ziyodov A. Augmented reality haqida // (2020)
<https://community.uzbekcoders.uz/post/augmented-reality-haqida-5ee20acf07808a1bd366c747>

**Информатизация процессов профессионального образования для становления системы
аттестации в высшем учебном заведении**


Марина Михайловна Сорокина

профессор кафедры математического анализа алгебры и геометрии
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
mmsorokina@yandex.ru
 0000-0002-9516-626X


Александр Владиславович Савин

доцент кафедры педагогики, декан физико-математического факультета
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
aleksandr.savin@mail.ru
 0000-0001-9907-4007


Сергей Валентинович Чиспияков

доцент кафедры математического анализа алгебры и геометрии
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
chispiyakoff@yandex.ru
 0000-0003-3227-5212

Светлана Васильевна Симукова

доцент кафедры экспериментальной и теоретической физики
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
simukova-svetlana@yandex.ru
 0000-0001-7612-4825


Николай Васильевич Моисеев

доцент кафедры экспериментальной и теоретической физики
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
nvmoiseev@mail.ru
 0000-0002-1136-2133

Поступила в редакцию 15.03.2022

Принята 25.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/v7762-0292-9334-j

Аннотация

Современный период развития России характеризуется поисками путей последовательного реформирования всех сфер управления обществом, среди которых особое место по своему стратегическому значению занимает система образования. Качество современной подготовки высококвалифицированных специалистов в системе высшего образования зависит от многих факторов: от наличия стандартов высшего образования, утвержденных Министерством науки и высшего

образования Российской Федерации, от наполненности образовательных программ и учебных планов, содержания учебных и рабочих программ преподаваемых дисциплин, от квалификации научно-педагогических работников, которые обеспечивают преподавание дисциплин, учебно-методического обеспечения, от наличия современного оборудования, использования современных инновационных подходов при преподавании дисциплин научно-педагогическими работниками учреждений высшего образования, от грамотно выставленного расписания учебных занятий по отношению к соискателю высшего образования и др. Информатизация образовательных процессов в высшем учебном заведении улучшает качество образования, развивает личностные навыки самостоятельного обучения студентов, дает возможность развивать будущие узкоспециализированные компетенции в цифровой среде.

Ключевые слова

высшее образование, исследование, результаты, образовательный процесс.

Введение

Быстрое развитие и широкое внедрение информационных технологий во все сферы человеческой деятельности способствовали формированию новых компетенций личности по использованию компьютеров, сети Интернет, телекоммуникаций и медиа в образовательном процессе.

Такие процессы вызывают потребность в модернизации методических ресурсов и развитии национальной информационно-коммуникационной инфраструктуры. Переход от индустриального к информационному обществу способствует сокращению жизненного цикла знаний и навыков, превращая функцию образования с разовой, для которой характерным является после получения определенного документа государственного образца (свидетельства, диплома) работать по одной профессии всю жизнь, на регулярную, для которой свойственно постоянное обновление профессиональных знаний и умений с учетом быстроменяющихся процессов в развитии цивилизации и общества (Строков, 2021).

Целью статьи является описание технологии разработки рабочих учебных планов с помощью офисного пакета Microsoft Office, в частности, Microsoft Excel, которая позволяет автоматически формировать рабочие учебные планы, и, далее, автоматически осуществлять расчет объема учебной нагрузки по кафедрам и факультетам, что в итоге приводит к экономии времени и рабочих ресурсов.

Материалы и методы исследования

В современных условиях подготовка высококвалифицированных специалистов, имеющих спрос на рынке труда и получают знания и умения на уровне мировых стандартов, невозможна без повышения роли самостоятельной (прежде всего, внеаудиторной) работы студентов, увеличения ответственности и возможностей (в частности, благодаря использованию новейших информационных технологий) профессорско-преподавательского состава, руководства университета, факультетов и кафедр, стимулирования профессионального роста компетенций студентов, повышения их творческой активности.

Имеющаяся ситуация с учетом современных требований по обеспечению и улучшению конкурентоспособности и профессиональной деятельности учреждений высшего образования в сфере предоставления современных образовательных услуг подразумевает качественно новый подход к внедрению системы управления с помощью имеющихся ресурсов.

Под ресурсами будем понимать руководящий состав учреждения высшего образования, научно-педагогических работников заведения, материально-техническое обеспечение, программные ресурсы, в том числе офисный пакет Microsoft Office, в состав которого входит программное обеспечение для работы с различными типами документов: текстами, электронными таблицами, презентациями, базами данных (Microsoft Office) (Сизова, 2016).

Предлагается автоматизировать процессы образовательной деятельности на базе пакета Microsoft Excel.

Планирование образовательного процесса является обязательным и одним из важнейших звеньев деятельности учреждения высшего образования. Сложность планирования учебного процесса

заключается в том, что преподаватели высших учебных заведений кроме выполнения учебной нагрузки, проведения научной, воспитательной и методической работы, должны повышать свою квалификацию, заниматься профориентационной работой и другими видами деятельности за пределами университета.

Мониторинг научного наследия последних лет по обозначенной проблеме указывает на важность и необходимость усовершенствования системы управления планированием образовательного процесса учреждения высшего образования и его информатизации (Новиков, 2008).

Во время распределения нагрузки преподавателей и формирования расписания учебных занятий необходимо учитывать «загруженность» преподавателя, оптимизировать расписание таким образом, чтобы не было «окон между парами» не только у студентов, но и у преподавателей, что даст возможность преподавателю выполнять как запланированные, так и другие текущие задачи (Белл, 2004).

Традиционные подходы к отладке и автоматизации образовательного процесса на уровне деканатов, дирекций, кафедр и учебного отдела не позволяют эффективно решать насущные задачи и проблемы, которые возникают в процессе практической деятельности, поскольку имеют один существенный недостаток – образовательный процесс рассматривается как объект автоматизации (Видт, 2006). Поэтому нужен другой подход, при котором автоматизация должна рассматриваться как средство усовершенствования и осовременивания образовательного процесса, с соблюдением законодательных норм и требований.

Именно образовательный процесс должен рассматриваться как сложная система, которая базируется на реализации многих действий по анализу, планированию, внедрению и мониторингу обучения студентов и работы профессорско-преподавательского состава (Муслумова, 2013). Такой подход определяет потребность в создании информационных систем и технологий, которые бы позволили оперативно и своевременно адаптировать учебные планы к условиям окружающей среды, условий реализации образовательного процесса в учреждении высшего образования и уровня знаний студентов (Днепроvская, 2018).

Результаты и обсуждение

Организация и обеспечение образовательного процесса в учреждении высшего образования происходит в соответствии с Положением об организации учебного процесса. Так, учебный план является одной из основных единиц организации и планирования образовательного процесса (Домакур, 2011).

В процессе анализа организации планирования образовательного процесса заведениями высшего образования России нами было выявлено, что в ходе разработки новых учебных планов гарантами образовательных программ, заведующими кафедрами и преподавателями высших учебных заведений, возникает именно техническая проблема разработки планов (Домакур, 2014).

Такая техническая проблема трансформируется в общую проблему существования такого учебного плана, который бы позволил улучшить и облегчить в дальнейшем систему разделения нагрузки каждого преподавателя, формирование расписания занятий и т.д (Индикаторы, 2019).

На основе имеющегося ресурса, а именно, с помощью офисного пакета Microsoft Office, в частности, программы Microsoft Excel для работы с электронными таблицами, был разработан типовой шаблон учебного плана для подготовки соискателей высшего образования, минимизирующий время и сам процесс разработки соответствующего учебного плана (Колоницкая, 2012).

Представим алгоритм заполнения шаблона учебного плана. Разработка учебного плана начинается с заполнения общей информации, которая в дальнейшем позволит облегчить работу формирования диплома о высшем образовании и приложения к диплому европейского образца каждого выпускника университета.

Так, титульная страница плана содержит информацию, размещенную блочно:

– о центральном органе исполнительной власти, собственнике (Министерство науки и высшего образования Российской Федерации), полном названии учреждения высшего образования и названии документа (учебный план подготовки соискателей высшего образования);

- гриф утверждения руководителя учреждения высшего образования и одобрения ученым советом (при необходимости) учреждения высшего образования с указанием ответственных лиц и даты утверждения;
- уровень высшего образования, отрасль знаний, специальность, форму обучения и образовательно-профессиональную (образовательно-научную, научную) программу;
- образовательная квалификация, профессиональная квалификация, продолжительность обучения и требования к поступлению;
- график учебного процесса, в котором указываются: курс обучения, объем теоретического обучения, виды и названия практик, экзаменационных сессий, каникул, аттестации соискателей высшего образования. Для заполнения графика учебного процесса вводятся соответствующие пометки, например: Т – теоретическое обучение, С – экзаменационная сессия, Н – учебная практика, В – производственная практика, А – аттестация соискателей высшего образования, КР – выполнение квалификационной работы, К – каникулы и др.

После формирования графика учебного процесса формируется раздел II, а именно: «II. Сводные данные о бюджете времени», в котором осуществляется автоматический расчет теоретического обучения, экзаменационных сессий, учебных практик, производственных практик, аттестаций, выполнения квалификационной работы, каникул, которые были введены в раздел «I. График учебного процесса» на каждый учебный год.

Для автоматического расчета мы воспользовались возможностями Microsoft Excel и ввели формулы для расчета в соответствующие поля (например, для расчета количества недель теоретического обучения на курсе:

«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"Т")», для подсчета количества недель экзаменационных сессий на курсе:

«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"С")», для подсчета количества недель учебных практик на курсе:

«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"Н")», для подсчета количества недель производственных практик на курсе:

«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"В")», для подсчета количества недель выполнения квалификационных работ на курсе:

«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"КР")», для подсчета количества недель каникул на курсе:
«СЧЕТЕСЛИ(C20:BB20;"К")»,

где C20:BB20 – диапазон графика обучения I курса. Аналогично были осуществлены расчеты и для других курсов) и перевели в раздел «II. Сводные данные о бюджете времени».

Раздел «III. Практика» и раздел «IV. Аттестация» заполняется автоматически, в соответствии с введенной информацией в раздел «V. План учебного процесса».

Одним из самых важных и ответственных этапов формирования учебного плана является формирование раздела «V. План учебного процесса». В данном разделе, согласно образовательным программам, обязательно должны содержаться два цикла дисциплин: «1. Цикл общей подготовки» и «2. Цикл профессиональной подготовки», которые, в свою очередь, содержат нормативную (обязательную) часть и вариативную часть: дисциплины самостоятельного выбора университета и дисциплины свободного выбора студента.

После указанных циклов размещаются разделы «3. Практики» и «4. Аттестация». В каждый из указанных циклов необходимо ввести название учебной дисциплины (практики, аттестации, курсовой работы), отметить семестровый контроль соответствующей дисциплины, количество кредитов ЕКТС, количество аудиторных часов (лекции, лабораторные, семинарские/ практические), количество часов на самостоятельную и индивидуальную работу, количество итоговых модульных контрольных работ и распределение аудиторных часов в неделю по курсам и семестрам. В конце учебного плана вводится общее количество кредитов ЕКТС, количество часов, общее количество аудиторных часов общее количество часов на самостоятельную и индивидуальную работу, общее количество итоговых модульных контрольных работ, общее количество аудиторных часов в неделю по курсам и семестрам, общее количество экзаменов, зачетов и курсовых работ по семестрам (Культурная, 2021).

E2 : X ✓ fx =СЧЁТЕСЛИ(\$B\$3:\$B\$19;D2)

	A	B	C	D	E	F
1	Экзамен			Итоги		
2	Номер зачетки	Результат		5	4	
3	0001121	4		4	5	
4	0001122	3		3	5	
5	0001123	5		не сдал	3	
6	0001124	4				
7	0001125	4				
8	0001126	не сдал				
9	0001127	5				
10	0001128	не сдал				
11	0001129	4				
12	0001130	3				
13	0001131	3				
14	0001132	3				
15	0001133	не сдал				
16	0001134	5				
17	0001135	5				
18	0001136	3				
19	0001137	4				

Рисунок 1. Функция «СЧЁТЕСЛИ» для автоматизации подсчета экзаменационной недели

Также при формировании учебного плана необходимо учесть следующее: 1 кредит ЕКТС составляет 36 академических часов; учебное время, предусмотренное на аудиторное изучение дисциплины, должен составлять не менее 1/3 и не более 2/3 общего объема часов, предусмотренных на изучение дисциплины; нормативная количество кредитов ЕКТС на один учебный год – 60 кредитов ЕКТС (30 кредитов ЕКТС – в семестр), каждая учебная дисциплина должна завершиться зачетом или экзаменом, суммарное количество зачетов и экзаменов в учебном году не должно превышать 16, дисциплины свободного выбора студента должны составлять не менее 25 процентов общего количества кредитов ЕКТС, предусмотренных для данного уровня высшего образования и др.

Как видим, формирование плана учебного процесса – это достаточно кропотливая и ответственная работа. Для упрощения работы при формировании учебного плана нами были максимально учтены требования к разработке учебного плана, которые стоят перед учреждением высшего образования, и разработан шаблон раздела «V. План учебного процесса» с помощью Microsoft Excel.

Так, ответственному лицу, которое формировало учебный план, необходимо было ввести: название учебной дисциплины, общее количество часов, отведенных на изучение дисциплины, количество лекционных, лабораторных и семинарских / практических (в часах) и указать семестр, в котором соискатель высшего образования будет сдавать зачет или экзамен. После ввода данной информации автоматически рассчитывались:

- количество кредитов ЕКТС по данной дисциплине: "Н13/30", где Н13 –общее количество часов по изученной дисциплине;
- общее количество аудиторных часов: "СУММ (J13: L13)", где J13: L13 –диапазон часов, указанных для изучения лекций, лабораторных и семинарских / практических;

- общее количество итоговых модульных контрольных работ: «ОКРУГЛ((I13/30);0)», где I13 – общее количество аудиторных часов, выделенных для изучения данной дисциплины;
- количество часов, отведенных на самостоятельную и индивидуальную работу: «Н13-I13», где Н13 – общее количество часов, выделенных для изучения данной дисциплины, I13 – общее количество аудиторных часов, выделенных для изучения данной дисциплины.

За пределами печати – «Серая зона» нами было создано дополнительно 4 блока, которые обсчитывались автоматически, что позволяет облегчить работу сотруднику структурного подразделения, который занимается проверкой учебных планов, в том числе (Погоньшева, 2021):

Блок I. Процент аудиторных часов для контроля учебного времени, предусмотренного на аудиторное изучение дисциплины, который должен составлять не менее 1/3 и не более 2/3 от общего объема часов: «I13*100/H13», где I13 – общее количество аудиторных часов, выделенных для изучения данной дисциплины, H13 – общее количество часов, выделенных для изучения данной дисциплины;

Блок II. Распределение кредитов по семестрам, в котором D13 – ячейка для ввода семестра сдачи экзамена; E13 – ячейка для ввода семестра сдачи зачета; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – ячейки с номером семестра.

Таким образом, если по учебной дисциплине итоговая точка контроля была во 2 семестре, то количество кредитов, которое было выделено на изучение данной дисциплины (например: ячейка G13 = 3 кредита) – переносилась в соответствующий семестр (Сорокина, 2014).

После окончательного заполнения учебного плана (введение всех учебных дисциплин, практик, аттестации), в конце данного раздела осуществлялся общий подсчет кредитов ЕКТС по каждому семестру в отдельности (количество кредитов ЕКТС в одном семестре не должно превышать 30 кредитов ЕКТС, в случае превышения поле с суммой выделялось красным цветом).

Блок III. Распределение аудиторных часов по семестрам, в котором D13 – ячейка для ввода семестра сдачи экзамена; E13 – ячейка для ввода семестра сдачи зачета; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – ячейки с номером семестра.

Таким образом, если по учебной дисциплине итоговая точка контроля была во 2 семестре, то количество кредитов, которое было выделено на изучение данной дисциплины (например: ячейка I13 = 50 часов) – переносилось в соответствующий семестр (Елисеева, 2021).

После окончательного заполнения учебного плана (введение всех учебных дисциплин, практик, аттестации), в конце данного раздела осуществляется общий подсчет аудиторных часов по каждому семестру отдельно.

Блок IV. Семестр, в котором будет точка контроля. В данный раздел переносились, соответственно, зачеты и экзамены по каждой учебной дисциплине, для дальнейшего расчета зачетов и экзамене по каждому семестру в отдельности.

После введения дисциплины также в учебный план в раздел «распределение аудиторных часов в неделю по курсам и семестрам» автоматически вводилась доля аудиторных часов в неделю по учебной дисциплине, путем деления количества аудиторных часов из раздела «III. Распределение аудиторных часов семестрами» на количество недель (Дмитриевская, 2015).

Таким образом, после ввода всей информации в «V. План учебного процесса» в результате автоматически вычисляется общее количество кредитов ЕКТС, общее количество часов, общее количество аудиторных часов, общее количество часов на самостоятельную и индивидуальную работу, общее количество итоговых модульных контрольных работ, общее количество аудиторных часов в неделю за курсами и семестрами, общее количество экзаменов, зачетов и курсовых работ по семестрам в целом по учебному плану (Чернецов, 2012).

Полностью разработанный учебный план со всеми заполненными полями позволяет разработать и формировать рабочие учебные планы, на основе которых осуществляется расчет объема учебной нагрузки по кафедрам и факультетам, дирекциям (Тоффлер, 2004). Причем рабочие и учебные планы формировались практически автоматически, что опять же позволяет экономить рабочие ресурсы и время. Карты учебной нагрузки были разработаны также с помощью возможностей Microsoft Excel.

В результате автоматизации мы сократили время на обработку результатов, и можем при заполнении соответствующих полей сразу видеть итоговые данные (Сорокина, 2013).

Заключение

Среди большого количества процессов, которые являются неотъемлемой составляющей функционирования учреждения высшего образования, основную роль играет образовательный процесс. Эффективная, логичная и последовательная его организация поможет создать благоприятные условия труда каждого участника образовательного процесса, облегчит разностороннее взаимодействие управляющей и управляемой систем учреждения высшего образования.

Процесс информатизации управления планированием образовательного процесса учреждения высшего образования происходит как совокупность мероприятий внедрения различных видов информационных систем.


Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: Academia, 2004. 944 с.
2. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: монография. Тюмень: Печатник, 2006. 199 с.
3. Дмитриевская Н.А. Массовые открытые онлайн курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций вуза // Статистика и Экономика. 2015. № 4. С. 29-37.
4. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15. № 4. С. 16-28.
5. Домакур О.В. Индекс развития постиндустриального общества // Вестник БГУ. Сер. 3. 2011. № 2. С. 53-56.
6. Домакур О.В. Постиндустриальное общество: система отношений, закономерности становления и развития: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.01. Минск, 2014. 143 с.
7. Елисеева Е.В., Прохода И.А., Голуб Л.Н., Медведева С.А., Савин А.В. Systems of socialization and education of students at the university of the digital age / Complex Systems: Innovation and Sustainability in the Digital Age. Сер. " Studies in Systems, Decision and Control" Switzerland, 2021. С. 245-257
8. Индикаторы цифровой экономики: 2019: статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 248 с.
9. Колоницкая О.Л. Гуманитарная среда - один из способов решения проблем высшего профессионального образования // Молодой ученый. 2012. № 5(40). С. 431-435.
10. Культурная глобализация и задачи современного образования. <http://storage.mstuca.ru/bitstream/>
11. Муслумова Т.В. «Общество знания» и проблемы развития образования // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3(19). С. 1-6.
12. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Эгвест», 2008. 136 с.
13. Погонышева Д.А., Серая, Г.В., Тасоева Е.В., Савин А.В. Цифровые технологии в управлении персоналом АПК / Сборник научных трудов Международной научно-технической конференции «Проблемы энергообеспечения, автоматизации, информатизации и природопользования в АПК». Брянск, 2021. С. 164-168.
14. Сизова Ю.С. Гуманитаризация высшего образования как направление его гуманизации // Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 261-266.
15. Сорокина М.М. Роль и место информационных технологий на лекционных занятиях по алгебре в вузе // Материалы международной научной конференции «66-е Герценовские чтения» по проблемам обучения математике в школе и вузе. Санкт-Петербург, 2013. С. 178-179.


16. Сорокина М.М. Роль сетевых технологий в обучении математике студентов заочной формы обучения // Материалы международной научной конференции «67-е Герценовские чтения» по проблемам обучения математике в школе и вузе. Санкт-Петербург, 2014. С. 155-156.
17. Строков А.А. Цифровая культура и ценности российского образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Н. Новгород, 2021. 21 с.
18. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2004. 345 с.
19. Чернецов П.И. Образование подрастающего поколения в условиях постиндустриального общества как социально-педагогическая проблема // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. 2012. № 19(273). Вып. 26. С. 137-140.

Informatization of professional education processes for the formation of a certification system in a higher educational institution


Marina M. Sorokina

Professor of the Department of Mathematical Analysis Algebra and Geometry
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
mmsorokina@yandex.ru
 0000-0002-9516-626X


Alexander V. Savin

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
aleksandr.savin@mail.ru
 0000-0001-9907-4007


Sergey V. Chistyakov

Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis of Algebra and Geometry
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
chispiyakoff@yandex.ru
 0000-0003-3227-5212

Svetlana V. Simukova

Associate Professor of the Department of Experimental and Theoretical Physics
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
simukova-svetlana@yandex.ru
 0000-0001-7612-4825

Nikolay V. Moiseev

Associate Professor of the Department of Experimental and Theoretical Physics
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
nvmoiseev@mail.ru
 0000-0002-1136-2133

Received 15.03.2022

Accepted 25.04.2022
Published 15.05.2022

 10.25726/v7762-0292-9334-j

Abstract

The modern period of Russia's development is characterized by the search for ways to consistently reform all spheres of society's governance, among which the education system occupies a special place in terms of its strategic importance. The quality of modern training of highly qualified specialists in the higher education system depends on many factors: on the availability of higher education standards approved by the Ministry of Education and Science of Russia, on the fullness of educational programs and curricula, the content of educational and work programs of disciplines taught, on the qualifications of scientific and pedagogical workers who provide teaching of disciplines, educational and methodological support, from the availability of modern equipment, the use of modern innovative approaches in teaching disciplines by scientific and pedagogical staff of institutions of higher education, from a competently set schedule of training sessions in relation to a higher education applicant, etc. Thus, in order to achieve high and high-quality results in the provision of educational services by higher education institutions, a number of tasks arise that require constant updating: methodological and logistical support of the educational process; qualitative composition of scientific and pedagogical staff; monitoring and periodic updating of educational programs; annual assessment of applicants for higher education, scientific, pedagogical and pedagogical staff of higher education institutions and regular publication of the results of such assessments on the official website of the institution of higher education.

Keywords

higher education, research, results, educational process.


References

1. Bell D. Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo. M.: Academia, 2004. 944 s.
2. Vidt I.E. Obrazovanie kak fenomen kul'tury: monografija. Tjumen': Pechatnik, 2006. 199 s.
3. Dmitrievskaja N.A. Massovyje otkrytye onlajn kursy kak instrument marketingovyh kommunikacij vuza // Statistika i Jekonomika. 2015. № 4. S. 29-37.
4. Dneprovskaja N.V. Ocenka gotovnosti rossijskogo vysshego obrazovanija k cifrovoj jekonomike // Statistika i jekonomika. 2018. T. 15. № 4. S. 16-28.
5. Domakur O.V. Indeks razvitija postindustrial'nogo obshhestva // Vestnik BGU. Ser. 3. 2011. № 2. S. 53-56.
6. Domakur O.V. Postindustrial'noe obshhestvo: sistema otnoshenij, zakonomernosti stanovlenija i razvitija: dis. ... kand. jekonom. nauk: 08.00.01. Minsk, 2014. 143 s.
7. Eliseeva E.V., Prohoda I.A., Golub L.N., Medvedeva S.A., Savin A.V. Systems of socialization and education of students at the university of the digital age / Complex Systems: Innovation and Sustainability in the Digital Age. Ser. " Studies in Systems, Decision and Control" Switzerland, 2021. S. 245-257
8. Indikatory cifrovoj jekonomiki: 2019: statisticheskij sbornik / G.I. Abdrahmanova, K.O. Vishnevskij, L.M. Gohberg i dr. M.: NIU VShJe, 2019. 248 s.
9. Kolonickaja O.L. Gumanitarnaja sreda - odin iz sposobov reshenija problem vysshego professional'nogo obrazovanija // Molodoj uchenyj. 2012. № 5(40). S. 431-435.
10. Kul'turnaja globalizacija i zadachi sovremennogo obrazovanija. <http://storage.mstuca.ru/bitstream/>
11. Muslumova T.V. «Obshhestvo znanija» i problemy razvitija obrazovanija // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2013. № 3(19). S. 1-6.
12. Novikov A.M. Postindustrial'noe obrazovanie. M.: Izd-vo «Jegvest», 2008. 136 s.


13. Pogonysheva D.A., Seraja, G.V., Tasoeva E.V., Savin A.V. Cifrovye tehnologii v upravlenii personalom APK / Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii «Problemy jenergoobespechenija, avtomatizacii, informatizacii i prirodopol'zovanija v APK». Brjansk, 2021. S. 164-168.
14. Sizova Ju.S. Gumanitarizacija vysshego obrazovanija kak napravlenie ego gumanizacii // Materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.). Samara: OOO «Izdatel'stvo ASGARD», 2016. S. 261-266.
15. Sorokina M.M. Rol' i mesto informacionnyh tehnologij na lekcionnyh zanjatijah po algebre v vuze // Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «66-e Gercenovskie chtenija» po problemam obuchenija matematike v shkole i vuze. Sankt-Peterburg, 2013. S. 178-179.
16. Sorokina M.M. Rol' setevyh tehnologij v obuchenii matematike studentov zaочноj formy obuchenija // Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «67-e Gercenovskie chtenija» po problemam obuchenija matematike v shkole i vuze. Sankt-Peterburg, 2014. S. 155-156.
17. Stokov A.A. Cifrovaja kul'tura i cennosti rossijskogo obrazovanija: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.13. N. Novgorod, 2021. 21 s.
18. Toffler Je. Tret'ja volna. M.: OOO «Firma «Izdatel'stvo ACT», 2004. 345 s.
19. Chernecov P.I. Obrazovanie podrastajushhego pokolenija v uslovijah postindustrial'nogo obshhestva kak social'no-pedagogicheskaja problema // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Kul'turologija. 2012. № 19(273). Vyp. 26. S. 137-140.

Реализация принципов модульного обучения в образовательной организации


Алексей Анатольевич Прядехо

профессор, доктор педагогических наук
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
pr-asam@mail.ru
 0000-0002-6615-0883

Оксана Вячеславовна Карбанович

доцент, кандидат педагогических наук
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
karbanovich72@mail.ru
 0000-0001-6122-3943


Татьяна Александровна Степченко

профессор, доктор педагогических наук
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
Брянск, Россия
ta-step2007@yandex.ru
 0000-0001-6376-8525

Поступила в редакцию 01.03.2022

Принята 02.04.2022

Опубликована 15.05.2022

 10.25726/a2088-4844-3907-g

Аннотация

Динамичное развитие информационного пространства, его насыщенность и разноплановость способствуют совершенствованию фундаментальных подходов к качественной подготовке специалистов – инициативных, творческих граждан, наделенных чувством долга, ответственности, активный и таких, которые умеют быстро адаптироваться к новым условиям, стремительно обучаться и постоянно развиваться. Этого можно достичь при условии формирования у студентов чувства самостоятельности и творчества (критического мышления), а это осуществляется путем внедрения в образовательный процесс ключевых принципов модульного обучения. Современное образование наряду со становлением национальной и общественно-политической независимости уверенно шагает к модернизации учебных технологий. Важной задачей быстрой адаптации образования к международному, социокультурному и профессиональному пространству является реформирование Российской школы, ведь выпускники заполняют важную нишу рынка труда через приобретенную профессиональную компетентность.

Ключевые слова

модульное обучение, образование, концепция, подготовка.

Введение

Целью статьи является анализ основных принципов модульного обучения и их влияние на формирование коммуникативной компетентности обучающихся.

Проблема модульного обучения не является новой для российской педагогики и образования. «В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х годов благодаря трудам исследователя П.А. Юцявичене и ее последователей А. Алексюк, М.А. Анденко, Р.С. Бекировой, К.Я. Вазиной, Г.В. Лаврентьева и Н.Б. Лаврентьевой, Э.В. Лузик, М.А. Чошонова и др. Обобщение подходов названных авторов позволяет сказать, что цель модульного обучения — создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе» (Чернилевский, 2005)

Центральным понятием, которое следовало бы актуализировать, является терминологическая лексема “модуль”. М.Ю. Пушникова считает, что «модуль — это целевой функциональный узел, в котором объединены: учебное содержание и технология овладения им. В виде модуля можно представить и урок, и весь процесс обучения» (Пушникова, 2015). Н.Ю. Корнеева замечает, что модуль – «это завершенная дидактическая единица основной образовательной программы, которая призвана формировать одну или несколько профессиональных компетенций, владеющая диагностикой знаний и умений, владений, обучаемых на выходе. Модульная основная образовательная программа — это совокупность и последовательность образовательных модулей, сосредоточенная на овладении определенными компетенциями, обязательными для присвоения определенной профессиональной квалификации» (Корнеева, 2011). Такая образовательная деятельность оптимизирует на практике академические и личные достижения обучающихся с определенным уровнем предварительной подготовки.

Еще одним важным понятием рассматриваемого аспекта образования является «модульная технология», которая современными исследователями определяется не как изолированная субстанция, а как понятие, которое носит «междисциплинарный характер, т.е. представляет совокупность научных направлений, делая ее мощным инструментом преобразования процесса обучения» (Осипова, 2020).

«Данная образовательная технология способствует формированию новых квалификационных характеристик, которыми призваны обладать будущие специалисты, а именно: – когнитивными качествами, относящиеся к сфере интеллектуальной деятельности; – практическими умениями, формирующими профессиональную компетентность; – дополнительными профессиональными качествами напрямую связанные с производственной деятельностью» (Осипова, 2020).

Материалы и методы исследования

Важной при формировании модульного обучения является самостоятельная работа обучающихся. Участник учебного процесса прорабатывает материал, пользуясь учебно-методической литературой и выполняет предложенные преподавателем задания. Поэтому использование учебного модуля предусматривает перераспределение бюджета времени, выделенного на усвоение определенного курса. Оно распределяется на практические и лабораторные занятия с обязательным использованием активных методов обучения (проблемных ситуаций, деловых игр, дискуссий, бесед и тому подобное) с осуществлением текущего контроля. Остальная часть времени должна отводиться на лекционные занятия, которые по содержанию являются вводными (учредительными) или обзорными и, как правило, читаются в начале и в конце модуля. Модуль - это своеобразный совершенный блок с четко определенными началом и концом. В каждом модуле не только есть текстовое содержание материала, но и разработаны задания в соответствии с материалом, которые следует выполнить; вопросы для контроля со стороны педагогов и вопросы для осуществления самоконтроля. В модульном обучении используется модульно-рейтинговая система оценивания освоенных компетенций.

Результаты и обсуждение

Анализ функционирования механизмов модульного обучения осуществлен на основе метода педагогического наблюдения, в частности изучения особенностей образовательной деятельности обучающихся. В результате наблюдения отмечены положительные и в то же время негативные аспекты.

Относительно положительных стоило бы отметить стимулирующую роль модульных технологий в учебном процессе, поскольку обучающиеся были заинтересованы в быстром достижении желаемого результата, ведь можно самому считать свои баллы и избегать лишнего стресса во время сессии. Самостоятельная работа обучающихся, по нашим наблюдениям, существенно повлияла на формирование и развитие коммуникативных качеств: умение вести дискуссию, переговоры, деловые беседы; убедительно приводить аргументы; достигать компромисса в конфликтных ситуациях; обеспечивать реализацию успешных взаимоотношений в профессиональной деятельности, что крайне важно на современном рынке труда.

Однако отмечены и некоторые недостатки модульного обучения. По мнению преподавателей, успеваемость у определенной группы обучающихся стала несколько падать, поскольку большинству было достаточно преодолеть минимальный порог оценивания. Также некоторым из них трудно учиться самостоятельно: они не могут рационально распределять свое время, выделять главное и отбрасывать лишнее. Часто они зацикливались на очень узком аспекте и не были способны освоить остальной материал. Поэтому здесь важной оставалась работа преподавателя, но уже не как специалиста и знатока определенного предмета, а как ментора, который направит работу в необходимое русло, даст ценные советы быстрой проработки и усвоения материала. Несмотря на недостатки этой системы, все же стоит отметить, что она способствовала мобильности обучающихся и преподавателей, дала возможность продолжать обучение в любое время и в любом учебном заведении.

Для эффективного внедрения модульного обучения в образовательный процесс нужно придерживаться принципов, которые были бы действенными и результативными.

В педагогических трудах ряда российских исследователей (Коньшева, 2009; Петренко, 2015; Реутова, 2018; Челнокова, 2017; Юцевичене, 1989) предлагается и обосновывается ряд принципов модульного обучения. Изучение и обобщение этого материала позволило нам выделить следующие основные принципы:

- принцип модульности, определяющий подход к организации овладения обучающимся функциональными дидактическими узлами (модулями), четко определенными педагогом. Каждый отдельный модуль автономен, состоит из конструктивных элементов, которые легко видоизменяются. Реализация этого принципа способствовала освоению навыков быстро адаптироваться к новой ситуации, ориентироваться в новом материале, ведь ход обучения легко можно было предвидеть благодаря стабильному планированию. обучающиеся чувствовали себя уверенными, что позволяло больше времени и эмоций сосредоточить на содержании обучения;

- принцип системности модульного подхода, который является одним из основных принципов и заключается в единстве теоретической, практической, самостоятельной и научно-исследовательской составляющих деятельности студента. Каждый компонент наполнен определенными дидактическими элементами, которые важны в формировании целостной системы познавательных профессиональных умений и навыков на основе необходимого и достаточного знания, без которого ни модуль, ни дисциплина в целом существовать не могут. Так, например, во время изучения языка по профессиональному направлению (английского языка по профессиональному направлению) студенты не только усваивали речевые нормы и принципы делопроизводства, но и учились использовать в процессе профессионального общения языковые нормативные принципы с целью обеспечения точности, правильности, четкости и доступности речевой информации, чтобы владеть тактикой и стратегиями общения, основными законами и способами коммуникативного поведения;

- принцип проектирования, который связан с тем, что в педагогике моделируют содержание образования и одновременно способы учебной деятельности. Важно также учитывать четкость и логичность в формировании проекта учебной дисциплины. Важно спроектировать так учебный материал, чтобы он имел логическую последовательность и давал ответы на целесообразность его изучения и функционирования в будущей профессиональной сфере.

Частично определенные принципы организации модульного обучения можно дополнить и другими, которые, по нашему мнению, являются не менее важными в процессе организации самого обучения и во время формирования у студентов коммуникативных знаний и умений. Так, стоит обратить

внимание на принцип гибкости. Важно, что гибкость касается структуры, содержания модулей, а также предполагает учет индивидуальных потребностей обучающихся. Здесь речь идет не только о создании условий, например, адаптации соискателя образования, но и о необходимости постоянного обновления содержания, что может переформатироваться в соответствии с потребностями на рынке труда, ведь требования последнего постоянно меняются, а потому будущий специалист и заведение, что его готовит, должны постоянно следить за новинками и изменениями рыночного спроса.

Близким к последнему является принцип индивидуализации модульного обучения, что предполагает ориентацию на индивидуальные особенности обучающихся в процессе самообразовательной деятельности. Преподаватель пытается ускорить процесс усвоения материала, сделать его продуктивным, углубить знания и усовершенствовать навыки, поощряет учеников с высокими балами. К сожалению, наблюдается и обратная тенденция: часто это приводило к оттягиванию времени для сдачи материалов, а сами работы были поверхностными и лишены научной новизны. Поэтому обучение может быть только тогда эффективным, когда и сам обучающийся, и преподаватель активно и мотивированно будут работать на результат.

Логическим продолжением вышеуказанного принципа является принцип осознанной перспективы, направленный на глубокое понимание обучающимися близких, средних и отдаленных целей (перспектив) образовательной деятельности, а также принцип паритетности, что предполагает равенство и сотрудничество ученика и преподавателя (мастера) в учебном процессе. Такой механизм реализуется через взаимодействие с доминированием творческого (продуктивного) типа учебного процесса над репродуктивным (объяснительным). Чтобы процесс был действенным, должна происходить полноценная, продуктивная и результативная коммуникация. Ученик должен уметь донести до преподавателя приобретенные им знания и умения, продемонстрировать их, убедить в усвоении им (учеником) программного материала и умения оперировать им в профессиональной деятельности. Роль преподавателя (мастера) в этом процессе заключается в консультативно-координационных действиях, а не управляющих, доминантных.

Принцип обеспечения дидактической цели заключается в подчинении всех элементов модуля комплексной дидактической цели, то есть формировании познавательных, деятельностных умений, способности жить в гармонии с собой и миром.

Логично близкими к вышеупомянутым являются принципы гуманизации, реализации обратной связи, разноплановости методического консультирования в условиях модульного обучения, перехода управления в самоуправление, предполагающих тесный контакт педагога и студента, чувство ответственности и самодисциплины у последнего.

Заключение

Модульное обучение продуцирует качество и гибкость профессиональной подготовки будущих работников на рынке труда, воспитывает самостоятельность, стремление к саморазвитию, устойчивую мотивацию к профессиональному росту. Но без четких принципов организации модульного обучения все может сойти на нет и даже способствовать деградации участников учебного процесса. Важно не забывать, что лишь учет принципов модульного обучения будет способствовать его результативности в образовательной процессе. Главные преимущества этого механизма заключаются в воспитании самостоятельности, экономии времени, демократизации образовательного процесса, его гибкости и динамичности.


Список литературы

1. Конышева А.В. Принципы модульного обучения и их характеристики // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 51-55.
2. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. № 38 (255). С. 49–52.


3. Осипова Л.Б. Внедрение технологии модульного обучения студентов в техническом вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (64). С. 86-91.
4. Петренко А.С. Принципы модульного обучения в отечественном и зарубежном опыте. // Мир образования - образование в мире. 2015. № 1 (57). С. 63-69.
5. Прядехо А.А., Исаченко Ю.С., Тонких А.П. Базовые понятия педагогической инноватики // Университет на пути к новому качеству науки и образования: сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием. Брянск: БГУ, 2020. 481 с. <https://brgu.ru/science/publikatsii/sborniki-trudov/>
6. Пушникова М.Ю. Модульное обучение в научной работе с учащимися // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 4. С. 50-52.
7. Реутова Л.П., Болгова Ю.А. К вопросу о составе принципов в теории модульного обучения. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (125). С. 50-54.
8. Челнокова Е.А., Сулимова И.Д., Григорян Н.М. Принципы модульного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (42). С. 151-156.
9. Чернилевский Д.В. Модульное обучение в высшей школе // Профессиональное образование. 2005. № 10. С. 6-7.
10. Юцевичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.

Implementation of the principles of modular learning in an educational organization


Alexey A. Pryadekho

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
pr-asam@mail.ru
 0000-0002-6615-0883

Oksana V. Karbanovich

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
karbanovich72@mail.ru
 0000-0001-6122-3943


Tatiana A. Stepchenko

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
ta-step2007@yandex.ru
 0000-0001-6376-8525

Received 01.03.2022

Accepted 02.04.2022

Published 15.05.2022

 10.25726/a2088-4844-3907-g

Abstract

The dynamic development of the information space, its richness and diversity contribute to the improvement of fundamental approaches to high-quality training of specialists - initiative, creative citizens endowed with a sense of duty, responsibility, active and those who are able to quickly adapt to new conditions, learn rapidly and constantly develop. This can be achieved if students develop a sense of independence and creativity (critical thinking), and this is done by introducing the key principles of modular learning into the educational process. Modern education, along with the formation of national and socio-political independence, is confidently moving towards the modernization of educational technologies. An important task of rapid adaptation of education to the international, socio-cultural and professional space is the reform of the Russian school, because graduates fill an important niche of the labor market through acquired professional competence.

Keywords

modular training, education, concept, preparation.

References

1. Konyshova A.V. Principy modul'nogo obuchenija i ih karakteristiki // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 5. S. 51-55.
2. Korneeva N.Ju. Formirovanie gotovnosti pedagoga professional'nogo obuchenija k sozdaniju inkluzivnoj sredy obrazovanija // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 38 (255). S. 49–52.
3. Osipova L.B. Vnedrenie tehnologii modul'nogo obuchenija studentov v tehničeskom vuze// Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2020. № 1 (64). S. 86-91.
4. Petrenko A.S. Principy modul'nogo obuchenija v otečestvennom i zarubežnom opyte. // Mir obrazovanija - obrazovanie v mire. 2015. № 1 (57). S. 63-69.
5. Prjadeho A.A., Isachenko Ju.S., Tonkih A.P. Bazovye ponjatija pedagogičeskoj innovatiki//Universitet na puti k novomu kachestvu nauki i obrazovanija: sbornik statej nacional'noj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Brjansk: BGU, 2020. 481 s. <https://brgu.ru/science/publikatsii/sborniki-trudov/>
6. Pushnikova M.Ju. Modul'noe obuchenie v nauchnoj rabote s uchashhimisja // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. № 4. S. 50-52.
7. Reutova L.P., Bolgova Ju.A. K voprosu o sostave principov v teorii modul'nogo obuchenija. // Izvestija Volgograd'skogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2018. № 2 (125). S. 50-54.
8. Chelnokova E.A., Sulimova I.D., Grigorjan N.M. Principy modul'nogo obuchenija // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogičeskie nauki. 2017. № 4 (42). S. 151-156.
9. Chernilevskij D.V. Modul'noe obuchenie v vysshej shkole // Professional'noe obrazovanie. 2005. № 10. S. 6-7.
10. Jucevichene, P.A. Teorija i praktika modul'nogo obuchenija. Kaunas: Shviesa, 1989. 272 s.

Сетевое издание
«УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»
2022 3 (49)

ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г.
Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и
Российский индекс научного цитирования

Рукописи подвергаются редакционной обработке
Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать
Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность

Адрес редакции:

404126, г. Волжский, ул. Н. Нариманова, д. 12а
e-mail: info@emreview.ru, <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 15.05.2022

Учредитель ИП Подколзин М.М., 2022

Online media
«EDUCATION MANAGEMENT REVIEW»
2022 3 (49)

ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 of 20.07.2018
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and
Mass Communications (Roskomnadzor)

The edition is included into The List of The Reviewed Scientific Publications recommended by The
Highest Certifying Commission and The Russian Index of Scientific Citing

Manuscripts are exposed to editorial processing
The points of view of authors and an editorial board can not coincide
Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability

Address of the editorial office:

105005, Volzsky, Narimanova St., 12a
e-mail: info@emreview.ru, <https://emreview.ru>

Signed to placement 15.05.2022

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2022