

Отечественная и зарубежная педагогика №3 (68) Т.1 2020

Отечественная и зарубежная педагогика

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ 3 (68) том 1
2020

АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

Информация по формам (видам) подготовки в 2020 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.



Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения:

Очная бюджетная (10 мест);

Очная платная (2 места);

Заочная платная (20 мест).

Сроки обучения 3 года по очной форме и 4 года по заочной форме обучения.

Прием документов с 17 августа по 2 октября в соответствии с графиком приема документов.

Проведение вступительных испытаний с 5 по 26 октября.

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года после устного собеседования.

Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора: с 5 октября по 15 октября.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА.

Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год).

Более подробная информация представлена на сайте Института
www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 625-33-12

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6
---------------------	---

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. М. Марчукова</i>	«Предвестник всеобщей мудрости» Я. А. Коменского в контексте развития европейской педагогической мысли.....	7
<i>К. С. Леденева (Маишарова)</i>	Культурно-образовательная среда русского зарубежья первой трети XX века и ее роль в процессе духовного становления митрополита Антония Сурожского.....	18

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>М. Д. Даммер, М. Г. Ковтунович, Е. А. Леонова</i>	Подготовка будущих учителей физики к развитию способов познавательной деятельности обучающихся в виртуальной обучающей среде	30
<i>Э. Б. Яковлева</i>	Перцептивно-слуховые субституции у носителей русского языка, начинающих изучать немецкий язык (сегментный уровень)	46
<i>В. П. Кашицин</i>	Исследование процесса цифровизации в системе общего образования России	52
<i>Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко</i>	Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса.....	65
<i>М. А. Бодоньи</i>	Зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий в формирующем оценивании	78
<i>Д. В. Буримская</i>	Принципы формирования профессионально- ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе ИКТ в вузах	96

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Т. Ю. Ломакина, Н. В. Васильченко, Л. П. Кочнева</i>	Пути развития научного потенциала педагогических работников СПО с учетом зарубежного опыта	105
---	--	-----

М. В. Никитин, В. Е. Шишов	Потенциал сетевого подхода в СПО: принципы, программа, трудовые функции преподавателя	119
Е. А. Злобина	Оптимизация процесса обучения магистрантов неязыковых направлений иностранным языкам с помощью техник визуализации мышления	133

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. Добротина, Ю. Н. Гостева, О. М. Александрова и др.	О программе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русского языка и литературы	150
---	--	-----

Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русского языка и литературы «Особенности преподавания предмета „Русский родной язык“ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования»	152
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Требования к оформлению статьи	176
--------------------------------------	-----

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEC, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60х90/16. Подписано в печать 26.06.2020 г.

Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 176 стр.

ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут
рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения
о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК**Редакционный совет**

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон Великобритания)

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкес Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор филологических наук, профессор, California State University (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук,

профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исто-

рических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор

Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериюков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор

Выпускающий редактор

– **Иванова С. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бибенина Е. В., доктор педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариноссян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустьильник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовский Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pe-

dagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tat'yana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinossyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Profes-

sor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

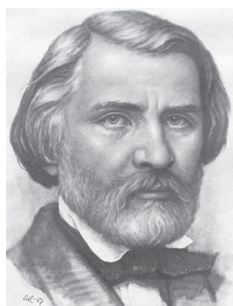
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



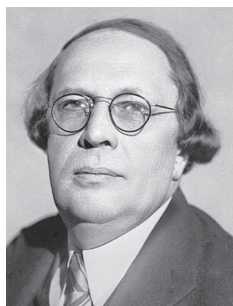
Восприятие чужих слов, а особливо без необходимости, есть не обогащение, но порча языка.

Александр Петрович Сумароков



Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык,— это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками! Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием.

Иван Сергеевич Тургенев



Обращаться с языком кое-как — значит, и мыслить кое-как: приблизительно, неточно, неверно.

Алексей Николаевич Толстой

УДК 378.1

«ПРЕДВЕСТНИК ВСЕОБЩЕЙ МУДРОСТИ» Я. А. КОМЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Посвящается памяти
В. Г. Безрогова (1959–2019) —
с уважением и благодарностью



С. М. Марчукова

В статье рассмотрены разные аспекты становления пансофии, ставшей философским фундаментом педагогической системы Я. А. Коменского. Формирование ее контуров, заложенное в «Предвестнике всеобщей мудрости», продолжится в наследии основоположника педагогической науки. Цель исследования — выявить место и роль «Предвестника всеобщей мудрости» не только в наследии Коменского, но и в общем контексте истории педагогической мысли. Историко-генетический и феноменологический методы исследования позволяют отразить индивидуальный опыт основоположника педагогической науки. Обосновано значение философии сомнения и надежды (А. Lishevsky) для методологии комениологических исследований.

Ключевые слова: Я. А. Коменский, «Предвестник всеобщей мудрости», пансофия, история педагогической мысли, философия сомнения и надежды (А. Lishevsky).

Сочинение Яна Амоса Коменского (1592–1670)
«Предвестник всеобщей мудрости» (Pansophiae

*Доктор педагогических наук, проректор
Исследовательского педагогического центра
им. Я. А. Коменского
ЧОУ «Немецкая гимназия
„Петершуле“,
г. Санкт-Петербург
E-mail: marchukova@
bk.ru*

Svetlana M. Marchukova
*Dr. Sc. (Education),
Vice-Rector of Research
Pedagogical Centre named
after J. A. Comenius,
Private Educational
Institution “German
Gymnasium “Peterschule”,
Saint-Petersburg, Russia*

Как цитировать статью: Марчукова С. М. «Предвестник всеобщей мудрости» Я. А. Коменского в контексте развития европейской педагогической мысли // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 7–17.

Prodromus, далее — «Предвестник») (Комментарий 1) было издано в 1639 г. К этому времени Коменский был известен прежде всего как автор учебника «Открытая дверь языков» (*Janua linguarum reserata*, 1631), драмы «Лабиринт света и рай сердца» (*Labyrint sveta a raj srdce*, 1631) и «Физики» (*Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*, 1633) (Комментарий 2).

Цель исследования — выявление места «Предвестника» как в наследии Коменского, так и в общем контексте истории педагогической мысли. Историко-генетический и феноменологический методы исследования позволяют обосновать актуальность философии сомнения и надежды для методологии современных комениологических исследований. Остановимся коротко на намеченных Коменским в «Предвестнике» основных контурах его будущей педагогической системы, отражающих его место в истории педагогической мысли от античности до раннего Нового времени (конец XVI — начало XVII в.).

Неоплатонизм Коменского выражен прежде всего в размышлениях автора об идеях: «идея — смысловая сущность вещи», «все, что только ни совершается, осуществляется сообразно идеям», «идея есть определенный план или разум вещи», в идеях содержится «как общий ключ к пониманию вещей, так и норма для действий, удивительный указатель новых изобретений» [4, с. 507, 508, 512]. Центральная идея «Предвестника» — идея пансофии: «Пансофией я называю то, что могло бы служить живым отражением мира — отражением, где все было бы друг с другом связано, друг друга поддерживало, было бы друг другу плодотворно» [Там же, с. 496–497].

В исследовании, посвященном античным истокам философско-образовательной концепции Я. А. Коменского, А. С. Степанова подчеркивает наличие в ней терминов с префиксом «пан-», имеющих значение всеобщности, и отмечает, что античная идея природосообразности, одна из центральных у Коменского, развивалась стоиками применительно к вопросам обучения [8, с. 77]. Рассуждая о значении «языческой мудрости» для построения будущей педагогической системы, Коменский утверждает в «Предвестнике»: «Пансофия рассматривает не только нашу коренную задачу — спасение души, но и житейские дела. А ими-то язычники преимущественно и занимались», «Цицерон считал, что мудрость есть мать всех искусств. Она научает и нас прежде всего богопочитанию, потом праву, коренящемуся в общежитии человеческого рода, а также скромности и силе духа; она отгоняет от ума, словно от глаз, туман»

[4, с. 504]. Достижению этой цели призван способствовать природосообразный дидактический метод (*artificium docendi*), основанный на аристотелевском принципе *ars imitator naturam* (искусство подражает природе). В исследовании К. Шольцовой обосновано значение этого принципа в разработке Коменским системы дидактических правил обучения и воспитания [10, с. 23].

Преимственность античной и средневековой педагогических систем нашла отражение в объединении обучения и воспитания — своеобразной матрице, в основе которой лежит сочетание «семи свободных искусств» с «семью ступенями мудрости», ведущими к «мудрости, которая представляет собой упорядоченное понимание») [6, с. 73–75]. Представление о «всеобщей мудрости» — пансофии — как «упорядоченном понимании» весьма близко Коменскому. Категория порядка в его педагогической системе — одна из важнейших [Там же, с. 76–77]. О «наглядном порядке», который является условием достижения единства и целостности в восприятии мира, неоднократно упоминается в «Предвестнике» [4, с. 487, 497]. В «Великой дидактике» Коменский перечисляет подобные «семи ступеням мудрости» «кардинальные добродетели», без которых, по его мнению, в воспитании, лишенном фундамента, непременно будут «пробелы и нарушения гармонии»: мудрость, умеренность, мужество и справедливость», и заключает: «Порядок — душа вещей <...> все зависит от универсального порядка» [4, с. 312, 315]. Так в трудах Коменского развивается античная традиция связи знания и добродетели [6, с. 76–77].

Целью диалога в педагогической мысли Средневековья (хрестоматийный пример — «Вопросник» Алкуина) становится формирование дополнительности разных точек зрения, отражающей ориентацию на формирование целостного образа мира [6, с. 78–81; 2]. Именно в «Предвестнике» утверждается продолжение и развитие этой традиции. Коменский призывает к совету всех, «будь то христианин или магометанин, иудей или язычник <...> всех их допустить и выслушать, что каждый из них даст хорошего» [4, с. 502]. В этом отношении характерно и необычно его обращение в «Предвестнике» к иезуитам: «...обсудите все, что я предлагаю, и сравните с тем, что отстаиваете сами. Если мои проекты лучше, то примите в них участие, я с радостью уступаю вам право на общую часть. Если лучше ваши, то докажите это, и я тоже присоединюсь» [Там же, с. 502] (Комментарий 3). Диалогичность «Предвестника» призвана «приводить между собой в согласие враждебные мнения» [Там же, с. 505]. Именно

такая диалогичность является одним из основных принципов реализации идеи пансофийности в педагогической теории и практике [6, с. 179–190].

Одной из основ диалогичности, ведущей к согласию и взаимопониманию, в средневековой педагогической мысли становится троичность. Путь к мудрости указывали смысловые координаты средневекового знания «Единое, Благое, Истинное» (Unum, Bonum, Verum) [Там же, с. 82]. Эту триаду Коменский называет в «Предвестнике» «первыми атрибутами вещей» [4, с. 520]. В его педагогической системе им соответствуют чувство, разум и откровение (Комментарий 4). «Истину может открыть только приведение в единство принципов познания (которые могут быть только тройственными: чувство, разум и божественное откровение) и консолидация их до непоколебимой силы», — утверждает «Предвестник» [Там же, с. 520–521]. Этот тезис становится основой синкретического метода Коменского, его трихотомий, отражающих целостность пансофического знания.

После издания «Предвестника» от Коменского ожидают создания фундаментального пансофического труда, но работа замедлилась: сомнения не оставляли автора [11, с. 140–144]. Он сообщает читателю, что «не в состоянии продолжать действовать дальше, полагаясь только на свою интуицию и не узнав прежде, что подумают все эти многочисленные люди, получившие более основательное образование, чем я» [4, с. 638]. Уже в тексте «Предвестника» он просит вникнуть в суть его работы, читать ее внимательно («умоляю и заклинаю отнестись к этому с должным вниманием»), надеется на создание пансофической Коллегии («до сих пор не было видно, чтобы ум одного человека что-либо изобрел и довел до полного совершенства. Ведь либо я, маленький человек, возьму на себя то, в чем, как я вижу, отказано всем, либо от меня одного будут требовать того, чего никогда не требовали ни от кого» [Там же, с. 523, 525]. В чем причина сомнений Коменского? О каких «многочисленных людях» он пишет? Для ответа на эти вопросы необходимо обратиться к предыстории публикации «Предвестника».

Работа над пансофией, способной стать путем к пониманию гармонии мира и основ бытия, полностью захватила Коменского во второй половине 1630-х гг. и отодвинула на второй план работу над учебником «Открытая дверь вещей», который при жизни Коменского так и не будет издан [5, с. 23]. В 1637 г. в Англии выходят «Прелюдии к христианской пансофии» (Conatuum Comenianorum Praeludia, далее — «Прелюдии»).

В них Коменский излагает не только цель и основы пансофического знания, но и метод его достижения.

Эта работа подверглась разнообразной и продолжительной критике в Англии, Франции и других странах [Там же]. Автора упрекали в смешении библейского Откровения с познанием природы, посягательством на догматы об испорченной природе человека и о божественном всезнании. Особенно болезненным было осуждение «Прелюдий» синодом Богемского братства, на заседании которого 20 марта 1639 г. Коменского призвали к ответу. Он ответил на все обвинения трактатом «Объяснение пансофических усилий» (*Conatuum pansophicorum dilucidatio*, 1639) и нашел в себе мужество открыто заявить о том, что он скорее порвет с Братством, чем откажется от пансофии. После своего публичного выступления на синоде Коменский был не только полностью оправдан, но в качестве задания братства получил поручение и дальше работать над пансофией. Эта работа заключалась для него в переработке «Прелюдий», результатом которой и стал «Предвестник пансофической мудрости», изданный в том же 1639 г. [5] Между тем многие продолжали воспринимать Коменского только как автора учебников, особенно после успеха «Открытой двери языков». Позже это стало традицией, особенно после издания в Нюрнберге в 1658 г. детской энциклопедии «Мир в картинках» (*Orbis sensualium pictus*), которая на долгие годы послужила основой наглядного обучения. Коменский был не только автором текста, его перу принадлежали 150 иллюстраций. Потомки восприняли Коменского прежде всего как дидакта. Дидактическим стал его хрестоматийный образ. В его целостной и многомерной педагогической системе, фундаментом которой была пансофия, оказалось востребованным инструментальное знание. Пансофия была забыта (Комментарий 4).

Невнимание к пансофии — философии Коменского — часто объясняют разнообразными внешними причинами, неудачными обстоятельствами разного рода: войной, конфессиональным расколом, непониманием сути его «синкретического» метода, критикой, постоянными гонениями и скитаниями, утратой его трудов, необходимостью работать над учебниками, заниматься организацией школ и судьбой Богемского братства, нехваткой помощников и сотрудников, их неспособностью организовать Универсальную пансофическую коллегию и т.д. Между тем сам контекст истории педагогической мысли в ее связи с историей науки представляет весьма серьезные основания для исследования

причин критики пансофии и ее последующего забвения.

Эпоха Коменского, раннее Новое время, была очень короткой и до сих пор недостаточно изучена (Комментарий 5). В XVII столетии уходит в прошлое многовековая европейская замкнутость, начинается формирование глобального мира. Становление позитивной науки способствует отождествлению развития разума человека с развитием математических моделей, восприятию мира в количественном измерении. С развитием науки и техники связывают надежды на преобразование общества. Соответственно, на первый план в развитии педагогической мысли выходит инструментальное знание.

Убеждение Коменского в том, что идея природосообразности имеет телеологическую ориентацию, а вера и знание едины в своей целостности, все больше расходится с общепринятыми взглядами. «Мне необходимо спокойное жилище, где бы я не должен был обращать внимание на грозящие мне удары», — сетует он [11, с. 142].

Твердое следование собственным правилам и ясно осознаваемой цели требовало от него мужества и силы духа. В сохранении целостного миропонимания видит он основную задачу образования, и в этом своем стремлении, с одной стороны, идет «против течения», поскольку для науки Нового времени, для эпохи Просвещения, сменившей раннее Новое время, были характерны процессы дифференциации знаний. Любознательность ученых — авторов натурфилософских трактатов — была обращена к чувственно воспринимаемым единичным вещам, их систематизации и классификации. В эпоху Просвещения, после утверждения рационализма в науке и окончательного отлучения теологии от комплекса научных дисциплин, знание становилось все более узкоспециализированным. Таким же становилось и образование. Постепенно возник барьер между гуманитарным и естественнонаучным знанием. Мысль Коменского о пансофическом единстве знания представляется устаревшей. Уходила в прошлое эпоха Возрождения, которая опиралась на античность с ее методом мышления, основой которого было целостное миропонимание.

С другой стороны, и это принципиально важно для понимания актуальности наследия Коменского в социокультурном контексте современного мира, в «Предвестнике» продолжается глубокая философская традиция, идущая от античности и Средневековья [7]. Ее актуальность и эвристический потенциал выявляются сегодня в поисках путей разви-

тия интегральной направленности современного образования, методов становления метапредметного знания в современной педагогике [6].

В попытке осмысления философии Коменского современный исследователь сталкивается прежде всего со следующими трудностями:

- в течение последних четырех столетий на первый план выходили философские системы, основанные на других типах рациональности. Значение Коменского как философа казалось устаревшим, несущественным;
- долгое время христианские основы философии и педагогики Коменского пытались заменить теми моральными нормами, которые выдвигала господствующая идеология;
- образ земного мира как лабиринта (Комментарий 6) в Новое время предстает в образе разумно и рационально устроенного общества, в котором человек уже не будет нуждаться ни в спасении, ни в путеводной нити.

Пути преодоления этих трудностей были намечены на международном симпозиуме в Москве (1990), посвященном памяти Коменского (Комментарий 7) и призванном «вывести науку о Коменском на новый общественный уровень, <...> выявить то, что делает Коменского чрезвычайно созвучным нашей эпохе» [9, с. 8]. На симпозиуме было подчеркнуто, что к проблемам, поставленным Коменским, человечество вплотную подошло лишь в конце XX в., на новом уровне развития научных знаний [Там же, с. 6]. «Высшим достижением Коменского» современные философы и историки назвали пансофию и отметили актуальность разных аспектов пансофии — философии Коменского — как методологического основания его педагогики (Там же, с. 25–30). В поисках ответа на вопрос о том, какие шансы имеет сегодня человечество услышать пансофические устремления Коменского и что для этого можно сделать, в трудах разных лет современные комениологи постоянно возвращаются к тезису о необходимости более глубокого изучения философии Коменского [14, с. 51–60].

Этот тезис определяет перспективы современных комениологических исследований. Ученые разных стран разрабатывают методологические основы выявления эвристического потенциала идей Коменского в социокультурных условиях современного мира [6, с. 8–12]. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает «философии сомнения и надежды», разработанная современным немецким исследователем Андреасом

Лишевским. Основные тезисы этой философии изложены в его фундаментальных статьях «Ян Амос Коменский и педагогические надежды современности» (2010) и «Белые пятна комениологии — перспективы будущих исследований» (2016) [12; 13]. Автор считает, что актуальная и сегодня борьба между сомнением и надеждой лучше всего характеризует личность Коменского [13].

Именно надежда, по мнению Лишевского, стала для Коменского той категорией, которая легла в основу выработки его учебной программы, в которой он формулирует цели «исправления дел человеческих». Эта «учебная программа» не утратила своей актуальности и может стать «центральной темой» современной образовательной теории, решающим условием обновления системы образования [12, с. 241].

Отмечая, что современная комениология в основе своей не отвечает сегодняшним запросам, Лишевский обосновывает необходимость преодоления традиционного восприятия Коменского исключительно как дидакта. По его мнению, чрезмерное внимание к дидактике, к опыту Коменского, который, как любой опыт, принадлежит своему времени, уводит внимание исследователя от его философии — пансофии — и направляет его основное внимание на систему дидактических правил и современных образовательных технологий. При этом остается в тени эвристический потенциал пансофии, ее истинное значение в истории педагогической мысли [Там же, с. 239, 240].

Подведем итог. Исследование становления контуров философского фундамента педагогической системы Коменского в его сочинении «Предвестник всеобщей мудрости» выявляет развитие глубокой философской традиции, отражающей эволюцию педагогической мысли от античности и Средневековья к началу раннего Нового времени. Анализ текста «Предвестника» в контексте развития европейской педагогической мысли позволяет выявить логику формирования троичности, объединяющей рациональный, эмоциональный и интуитивный аспекты знаний в наследии Коменского, в его известных «трихотомиях», определивших становление ценностной вертикали в педагогике как науке раннего Нового времени.

Методология комениологических исследований, основанная на философии сомнения и надежды, позволяет увидеть новые педагогические смыслы философского наследия Коменского в контексте истории педагогической мысли, раскрывает эвристический потенциал его философско-образовательного проекта в социокультурных условиях современного

мира. От сомнения к надежде призван вести синкретический метод Коменского, имеющий глобальное человеческое измерение.

«Сомнение и надежда» — слова, наиболее точно, на наш взгляд, определяющие контекст создания «Предвестника», который занимает особое место в целостном контексте наследия Коменского. Именно здесь заложены основы его будущей педагогической системы. Здесь в процессе разработки «синкретического» метода Коменского формируется его «пансофический лексикон». Троичность как традиция классической педагогики открывает сегодня перспективы решения актуальных задач современного образования, позволяет преодолеть ценностную поляризацию в обществе, создает предпосылки формирования целостного видения мира, раскрывает возможные пути дальнейшего развития междисциплинарности и многомерности в педагогическом знании, способствует новому осмыслению системных исследований в педагогике.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00940/19 «Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского».

Комментарии

- 1) Один из вариантов перевода названия Pansophiae Prodromus на русский язык — «Предвестник пансофии». Этот перевод представляется нам самым точным, однако в тексте двухтомника Коменского, на который мы далее ссылаемся, использовано общепринятое название «Предвестник всеобщей мудрости».
- 2) В этих сочинениях Коменский излагает разные аспекты своего философского кредо. Позже они приобретают в «Предвестнике» конкретные очертания и четкие формулировки.
- 3) Приведенная цитата выразительно иллюстрирует межконфессиональную направленность в наследии Коменского. Иезуиты, как известно, не только использовали его труды, но и издавали их.
- 4) П. П. Блонский обращал внимание на то, что даже самые убежденные сторонники Коменского с упреком и смущением говорят о его пансофических «мечтаниях» [1, с. 106]. Далее автор рассуждает о разделении «друзей Коменского» на сторонников его дидактики, не признающих значения пансофии, и имеющих «противоположную точку зрения» [Там же, с. 116]. Английский круг друзей Коменского,

при поддержке которых был издан «Предвестник», принципиально видел в Коменском автора пансофии, а не учебников.

- 5) По мнению Ф. Йейтс, история Пфальца и Праги начала XVII в. — «существенный исторический период», «целая культура», «целая цивилизация», «эпоха, которая осталась во многом неизвестной историкам» и «которая не становится менее значимой оттого, что просуществовала так недолго» [3, с. 10, 56, 404].
- 6) Этот образ земного мира отражен в сочинении Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (1631). Заметим попутно, что «Лабиринт света» как педагогическое произведение до сих пор не исследован в отечественной науке [6, с. 116–136].
- 7) Проведение этого международного симпозиума стало частью подготовки к 1992 г., объявленного ЮНЕСКО Годом Коменского.

Литература

1. Блонский П. П. Ян Амос Коменский. М.: К. И. Тихомиров, 1915. 121 с.
2. Джибладзе Г. Н. Философия Коменского. Изд. 2-е, доп. и испр. М.: Педагогика, 1982. 168 с.
3. Йейтс Ф. А. Розенкрейцерское просвещение. М.: Алетея: Энигма, 1999. 464 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 477–527.
5. Марчукова С. М. О сомнениях и надеждах Я. А. Коменского (к 380-летию издания «Предвестника всеобщей мудрости») // Педагогическая направленности комениологии: ценности и смыслы: коллективная монография по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 6–7 июня 2019 г.) / ред. С. М. Марчукова. СПб.: Петершуле; Скифия-принт, 2019. С. 21–32.
6. Марчукова С. М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2014. 388 с.
7. Салтыков Б. М. Доказательство тому, что ум без разума беда. И об установлении новой школы российской в пользу государственных училищ, которая неминусом должна превосходить все прочие школы европейские. СПб.: При Имп. Акад. наук, 1806. [2], VI, 212, XII с.
8. Степанова А. С. Об античных прообразах и архетипах философско-образовательной концепции Я. А. Коменского // Наследие Яна Амоса Коменского в контексте проблем современного образования: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / ред. С. М. Марчукова. СПб., 2007. С. 73–78.
9. Человек — культура — общество в концепции Яна Амоса Коменского: мат-лы Междунар. симп. к 400-летию со дня рожд. Я. А. Коменского, Москва, 1990 г. / отв. ред. Г. П. Мельников. М.: Река времен, 1997. 335 с.
10. Шольцова К. Учение Яна Амоса Коменского в контексте теологии XVII // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 23–35.
11. Komensky J. A. O sobe / Soubor textu shromazdili A. Molnar a N. Rejchrtova. Praha, 1989, 384 s.
12. Lischewsky A. Blinde Flecken der Comeniologie — Perspektiven für eine zukünftige Forschung // Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016. S. 239–260.
13. Lischewski A. Johann Amos Comenius und die pädagogischen Hoffnungen der Gegenwart. Grundzüge einer mentalitätsgeschichtlichen Neuinterpretation seines Werkes. Brill/Rodopi, 2010. S. 143–145.
14. Peškova J. Gewalt sei ferne den Dingen. Welche Chancen gibt es nach dem 11. September für die Realisierung dieses Gedankens, und was kann die Menschheit dafür tun? // Comenius und der Weltfriede /

herausgegeben von W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch; unter Mitarbeit von B. Motel, J. Beer, P. Devlin, J. Benes, H.-H. Schroter. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft, 2005. S. 51–60.

“PANSOPHIAE PRODRAMUS” by J. A. KOMENSKY IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF EUROPEAN PEDAGOGICAL THOUGHT

The article deals with different aspects of the formation of pansophy, which became the philosophical Foundation of the pedagogical system of J. A. Komensky. The formation of its contours, laid down in the “Pansophiae Prodrum”, will continue in the legacy of the founder of pedagogical science. The aim of the study is to identify the place and role of the “Pansophiae Prodrum” not only in the legacy of Komensky, but also in the general context of the history of pedagogical thought. Historical-genetic and phenomenological methods of research allow to reflect the individual experience of the founder of pedagogical science. The value of the philosophy of doubt and hope (A. Lisnevsky) for the methodology comeniological research is substantiated.

Keywords: J. A. Komensky, Pansophiae Prodrum, pansophy, history of pedagogical thought, philosophy of doubt and hope (A. Lishevsky).

References

- *Blonskij P. P.* Yan Amos Komenskij. M.: K. I. Tihomirov, 1915. 121 s. [In Rus].
- Chelovek — kul'tura — obshchestvo v koncepcii Yana Amosa Komenskogo: mat-ly Mezhdunar. simp. k 400-letiyu so dnya rozhd. Ya. A. Komenskogo, Moskva, 1990 g. / otv. red. G. P. Mel'nikov. M.: Reka vremen, 1997. 335 s. [In Rus].
- *Dzhibladze G. N.* Filosofiya Komenskogo. Izd. 2-e, dop. i ispr. M.: Pedagogika, 1982. 168 s. [In Rus].
- *Jejts F. A.* Rozenkrejerskoe prosveshchenie. M.: Aleteja: Enigma, 1999. 464 s. [In Rus].
- *Komensky J. A.* O sobe / Soubor textu shromazdili A. Molnar a N. Rejchrtova. Praha, 1989, 384 s.
- *Komenskij Ya. A.* Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. V 2-h t. / pod red. A. I. Piskunova. M.: Pedagogika, 1982. T. 1. S. 477–527. [In Rus].
- *Lischewsky A.* Blinde Flecken der Comeniologie — Perspektiven für eine zukünftige Forschung // Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016. S. 239–260.
- *Lischewski A.* Johann Amos Comenius und die pädagogischen Hoffnungen den der Gegenwart. Grundzüge einer mentalitätsgeschichtlichen Neuinterpretation seines Werkes. Brill/Rodopi, 2010. S. 143–145.
- *Marchukova S. M.* O somneniyah i nadezhдах Ya. A. Komenskogo (k 380-letiyu izdaniya «Predvestnika vseobshchej mudrosti») // Pedagogicheskaya napravlenosti komeniologii: cennosti i smysly: kolektivnaya monografiya po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 6–7 iyunya 2019 g.) / red. S. M. Marchukova. SPb.: Petershule; Skifiya-print, 2019. S. 21–32. [In Rus].
- *Marchukova S. M.* Razvitie idei pansofijnosti v pedagogicheskikh trudah Ya. A. Komenskogo: diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. SPb.: Institut pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh RAO, 2014. 388 s. [In Rus].
- *Peskova J.* Gewalt sei ferne den Dingen. Welche Chancen gibt es nach dem 11. September für die Realisierung dieses Gedankens, und was kann die Menschheit dafür tun? // Comenius und der Weltfriede / herausgegeben von W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch; unter Mitarbeit von B. Motel, J. Beer, P. Devlin, J. Benes, H.-H. Schroter. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft, 2005. S. 51–60.
- *Saltykov B. M.* Dokazatel'stvo tomu, chto um bez razuma beda. I ob ustanovlenii novoy shkoly rossijskoj v pol'zu gosudarstvennyh uchilishch, kotoraya neminuemo dolzhna prevoskhodit' vse prochie shkoly evropejskie. SPb.: Pri Imp. Akad. nauk, 1806. [2], VI, 212, XII s. [In Rus].
- *Shol'cova K.* Uchenie Yana Amosa Komenskogo v kontekste teologii XVII // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 5 (43). S. 23–35. [In Rus].
- *Stepanova A. S.* Ob antichnykh proobrazah i arhetipah filosofsko-obrazovatel'noj koncepcii Ya. A. Komenskogo // Nasledie Yana Amosa Komenskogo v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / red. S. M. Marchukova. SPb., 2007. S. 73–78. [In Rus].

УДК 37.017. 93



**К. С. Леденева
(Машарова)**

Аспирант кафедры педагогики института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, г. Москва
E-mail: dom-lk@mail.ru

**Kseniya S. Ledeneva
(Masharova)**
Postgraduate Student,
Chair of Pedagogy,
Institute of Higher
Education, Moscow
Pedagogical State
University, Lecturer at
St. Tikhon's Orthodox
University for the
Humanities, Moscow,
Russia

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МИТРОПОЛИТА АНТОНИЯ СУРОЖСКОГО

Современные тенденции развития отечественного образования связаны с решением проблемы активного включения личности в процесс духовно-нравственного воспитания и развития, который невозможен без создания вокруг индивида соответствующей культурно-образовательной среды. В статье исследуется значение такого рода среды в становлении личности одного из самых известных проповедников христианского вероучения, ярчайшего представителя русского православного зарубежья второй половины XX века митрополита Антония Сурожского (1914–2003). Статья характеризует обстоятельства жизни владыки, отражающие жизнь русской зарубежной эмиграции XX века, а также опыт его духовного становления, что дает положительный материал для организации современной практики духовно-нравственного воспитания личности.

Ключевые слова: митрополит Антоний Сурожский (Блум), культурно-образовательная среда, русское зарубежье, духовное становление личности, духовно-нравственное воспитание, проповедник, христианское вероучение.

Имя митрополита Антония Сурожского на сегодняшний день широко известно всему миру как

Как цитировать статью: Леденева (Машарова) К. С. Культурно-образовательная среда русского зарубежья первой трети XX века и ее роль в процессе духовного становления митрополита Антония Сурожского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 18–29.

имя выдающегося православного проповедника, мыслителя и педагога, внесшего огромный вклад в православную культуру Великобритании, а также в развитие и духовное становление множества людей по всему миру. Авторитет и высокая духовность личности самого митрополита Антония появились не «вдруг» и не «ниоткуда»: он, особенно в юности, прошел сложный путь нравственного развития и совершенствования, огромную роль в котором сыграла культурно-образовательная среда русского зарубежья первой трети XX века, в которой он рос и был воспитан и которая, хотя и «была довольно разнообразна по своему мировоззрению и политическим пристрастиям» [6], но в целом сохраняла свою приверженность православию. Цель данной статьи — проследить этот путь и выявить факторы среды русского зарубежья, повлиявшие на духовное становление владыки Антония.

Будущий митрополит Антоний Сурожский родился в семье русского дипломата в 1914 году, и до принятия монашества его звали Андрей Борисович Блум. После октябрьской революции 1917 года в России семья Андрея, как и многие другие семьи этого круга, оказалась в эмиграции и спустя некоторое время, после скитаний по Европе, осела в 1923 году в Париже [14, с. 617]. Этот город стал культурным и организационно-идейным центром русской эмиграции первой половины XX века, в котором «она представляла собой подлинный социальный срез тогдашней России с преобладанием представителей ведущего и правящего слоя царских времен» [17, с. 139].

История русской интеллигенции в эмиграции начала XX века отразилась и в истории жизни митрополита Антония и его семьи. Несмотря на «изгнание» и оторванность от горячо любимой Родины и даже несмотря на то, что он никогда постоянно не жил в России, владыка Антоний на протяжении всей своей длинной жизни ощущал и считал себя исключительно русским. Это общее ощущение себя «русскими на чужбине», тоска по России, постоянное желание думать и готовиться к возвращению домой, а пока окружить себя всем русским, было свойственно большинству русских эмигрантов 20-х — 30-х годов прошлого века [3]. Отец Андрея, чувствуя некую вину своего сословия в том, что произошло в России, пошел работать чернорабочим, подорвав здоровье, замкнувшись и живя отдельно, по-отшельнически, умер в возрасте пятидесяти трех лет в 1937 году [4, с. 31]. Мать очень много работала, а при этом они все равно жили очень бедно. Андрей вынужден был учиться в дешевой

школе в одном из самых неблагополучных районов окраины Парижа, где ему пришлось много вынести, переосмыслить и многое увидеть в неприглядном свете [4, с. 21]. Однако тяжелейшие бытовые условия, в которых эмигрантам приходилось выживать, и еще более тяжелые душевные переживания жизни на чужбине все же не смогли уменьшить их стремление к «русскости», к тому, чтобы самоотверженно сохранять русские традиции и уклад жизни [2].

Несмотря на то, что домашнее воспитание Андрея было незначительным в силу сложившихся обстоятельств, семья успела заложить в мальчика определенные ценности и устои, которые естественным образом повлияли на становление личности будущего Владыки. Он вспоминал, что с детства ничего неразумного от него не требовали, однако, если «что-то говорилось — никогда не отступали» [1, с. 246], даже если он устраивал истерики от негодования. Основной целью родителей в воспитании будущего Владыки было вырастить абсолютно честного и правдивого человека, поэтому его никогда «не преследовали», чтобы не давать повода скрываться или лгать [1, с. 247]. Наказывали его всегда «со смыслом», справедливо, что опять же не вынуждало мальчика вести «двойную жизнь». С раннего детства Андрей был приучен к выполнению назначенных ему обязанностей и строгой ответственности за их выполнение.

Митрополит Антоний впоследствии с большой благодарностью вспоминал о том воспитании, которое он получил в детстве, и том нравственном фундаменте, который заложили в него. Отец Антоний констатировал, что в итоге вся его последующая жизнь была выстроена по тем правилам, которые были заложены в него с детства, и это «очень помогало жить» [1, с. 247]. Так, владыка часто вспоминал и анализировал слова, которые отец говорил ему о том, как важно не потерять свою честь, о том, что «жив ты или мертв — это должно быть совершенно безразлично» тебе и другим, но «единственное, что имеет значение, это ради чего ты живешь и для чего ты готов умереть», о том, что «смерть надо ждать так, как юноша ждет прихода своей невесты» [1, с. 256].

Со временем потребности социального развития и общения оторванной от России части русского народа, осевшей в Париже в 1920–1940-е годы, стали воплощаться в создании различных общественных организаций и объединений [13, с. 14].

На это время приходился подростковый возраст будущего митропо-

лита Антония. Андрей не был общительным, он больше любил читать и размышлять, а еще больше он любил «русские организации». Он рассматривал их как место, где из них, русских подростков, ковали что-то важное и нужное для их исторической родины [4, с. 26]. С 1927 года Андрей попал в организацию «Витязи», основанную Русским студенческим христианским движением (РСХД), где остался и уже фактически не выходил из нее [4, с. 27].

Атмосфера единения, «соборности», которые наполняли эту организацию, навсегда осталась с будущим владыкой как пример объединения и воспитания молодежи в духе православия и патриотизма. Религиозным развитием детей и подростков в «Витязях» занимался священник Георгий Шумкин, в прошлом «белый» офицер, окончивший в эмиграции Парижский богословский институт. Движение РСХД имело свой расцвет в Париже в 1926–1932 годах и являлось достаточно крупной церковно-общественной организацией [10, с. 159]. РСХД, несмотря на свой глубоко патриотический настрой, не участвовало в политическом ангажировании молодежи, считая, что «ни одна из политических систем не обладает монополией на истину» [12, с. 164]. Также стоит отметить, что РСХД всегда имело экуменическую направленность, «сознавая вселенскую миссию православия» [13, с. 99].

Эти установки РСХД были глубоко восприняты Андреем. На протяжении всей своей последующей жизни владыка Антоний не был привержен какому-либо политическому движению, отдавая «кесарю кесарево» и относясь ко всем благожелательно. Истинный патриотизм владыки заключался в том, что он был готов «делить горести и позор своего народа» [20], быть с ним духовно — до конца. Это отношение владыки к России отчасти определило и его приход, и служение именно Русской Матери-Церкви: так владыка называл Церковь Московского Патриархата, хотя значительно большая часть русской эмиграции перешла после внутреннего церковного раскола 20-х годов прошлого столетия под юрисдикцию Русской Зарубежной Церкви, которая возглавлялась митрополитом Евлогием, а затем оказалась в составе Вселенского Патриархата [7, с. 570].

По стечению обстоятельств и роду своей деятельности владыка Антоний постоянно взаимодействовал с инославными и принял для себя за норму толерантное и дружеское отношение к ним. Оказавшись после окончания Второй мировой войны в Англии, он более 50-ти лет

успешно «создавал православную епархию на канонической территории Англиканской церкви, «завоевав особое уважение и доверие у ее глав — нескольких последовательно сменявшихся архиепископов» [4]. Владыка никогда не отказывался проповедовать Слово Божие инославным и неверующим, он готов был говорить о Боге перед любой аудиторией и много раз проповедовал в неправославных храмах и общинах, как правило, всегда имея пастырский успех [11, с. 362]. Дело в том, что Владыка никогда не ставил задачу обращения людей в православие, а проповедовал Слово Божие и говорил о вере, «но как православный» христианин, ставя перед собой лишь одну основную цель — «помочь людям углубить свою духовную жизнь, приблизиться к Богу» [2]. Наверное, поэтому в 60-х годах прошлого века митрополит Антоний пользовался такой популярностью в Англии, что многие англичане шутя говорили, что Антоний Блум, пожалуй, самый популярный человек Великобритании после The Beatles [18].

При этом востребованность владыки никогда не вредила его отношению к людям. Жизнь митрополита Антония была исполнена снисхождения и понимания к человеку, его слабостям, а главным принципом его служения было исполнение основной христианской заповеди — «любить». Поэтому он не проводил для себя различия между людьми разной национальности и вероисповедания, политических взглядов и социального положения, он, исполняя заповедь, был открыт ко всем и каждого встречал с любовью и сочувствием.

Кроме христианских и патриотических молодежных организаций уникальным явлением в жизни русской эмиграции 1920-х — 1940-х годов, влиявшим на становление русской молодежи зарубежья, явились православные братства. «Молодежь ищет богослужений, и где их нет — соединяется в кружки и братства, чтобы пригласить священника и устроить службу церковную» [9]. Такие братства, как правило, создавались при храмах и также являлись широким полем для проведения духовно-просветительской деятельности. Основными задачами таких объединений являлось: религиозно-просветительская работа с молодежью; обучение православной молодежи в свете православного учения и участия в литургической жизни; моральная поддержка друг друга в непростых условиях эмиграции; сохранение «нравственной чистоты русских людей» [13, с. 75]. В первой трети XX века в Париже возникло несколько братств, в которые входили общественные деятели, ученые,

духовенство и православная молодежь. Наиболее известными и значительными братствами того времени являлись братство святой Софии и братство святого Фотия.

Многие из членов братства св. Фотия являлись прихожанами православного Трехсвятительского храма (Трехсвятительского подворья) в Париже (А. А. Волынский, М. А. Каллаш, М. Е. Ковалевский, редактор Вестника РСХД И. А. Лаговский, Е. Е. Чириков, К. Г. Шевич [19, с. 240], иконописцы Л. А. Успенский и Г. И. Круг [13, с. 87] и др.), созданного в 1931 году небольшой общиной русских эмигрантов, оставшихся верными Русской Православной Церкви (Московского Патриархата) во главе с епископом Вениамином (Федченковым). Прихожанином этого храма стал и Андрей Блум. Прихожан в Трехсвятительском подворье было немного, около пятидесяти человек, однако это были в большинстве своем выдающиеся представители интеллигенции русской эмиграции [4, с. 37]. В эту общину, являясь ревностными сторонниками сохранения канонических уз русской православной эмиграции с Патриаршей Матерью-Церковью, входили такие выдающиеся мыслители и ученые XX века, как В. Н. Лосский, Н. А. Бердяев, И. А. Стратонов, И. А. Ильин, иеромонах Афанасий Нечаев (духовный отец Андрея Блума), повлиявшие впоследствии на духовное становление будущего митрополита Антония.

Та просветительская деятельность, которая была развита на приходе этими выдающимися русскими людьми и участником которой стал и юноша Андрей Блум, безусловно, дала ему понимание, пример и видение положительного устройства приходской жизни храма. И этот положительный пример слаженного и воодушевленного труда всего прихода на благо Церкви естественным образом повлиял в дальнейшем на развитие доверенного позже священнику Антонию лондонского прихода.

Заметным событием культурной жизни «русского» Парижа 1940-х годов явилось создание Свято-Дионисиевского богословского института. Основными инициаторами открытия явились члены братства св. Фотия, естественно, с каноническим подчинением Московскому Патриархату [12, с. 91]. И это также стало вдохновением для многих пастырей и служителей Церкви, примером того, как небольшое братство, выросшее из прихода, влияет на культурную жизнь общества. Безусловно, те вдохновение и опыт, которые будущий владыка получил в те годы в Париже, наложившись на его «горение» и неутомимый труд на благо людей и Церкви, позволили ему в дальнейшем открыть православие для всей

Великобритании, создать около пятидесяти приходов по всей стране, включая Ирландию и Шотландию [20].

Еще одним выдающимся центром общественной жизни «русского Парижа» стало Свято-Сергиевское подворье, созданное, в основном, членами Братства св. Софии, которое также, кроме чисто религиозной богослужебной функции, активно участвовало в культурно-просветительской деятельности [13, с. 111]. Основание Свято-Сергиевского подворья в Париже было с воодушевлением встречено большинством представителей русской эмиграции [8, с. 18]. В 1925 году подворьем был создан Богословский институт. Отдельно стоит сказать о том значительном вкладе в развитие православного богословия, а также русской православной педагогики, который сделали преподаватели Богословского института. Это без преувеличения были «лучшие умы» своего времени (В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, о. Сергей Булгаков, Г. В. Флоровский, С. Л. Франк), научные труды которых пользуются востребованностью во всем мире и к которым прибегают многие исследователи православной педагогической культуры и истории Русской Православной Церкви. И, конечно, необходимо отметить еще одну важную функцию Богословского института — это подготовка кадров священнослужителей практически для всей русской эмиграции [7, с. 410].

Тем не менее, несмотря на окружение будущего митрополита Антония, которое всегда было православным, с самого детства [2], к началу своего переходного возраста — четырнадцати годам — Андрей был достаточно равнодушен к вере и даже настроен антицерковно. Владыка вспоминал позже: «Бога для меня не существовало, а Церковь была чисто отрицательным явлением» [4, с. 27]. Тяжелые испытания, выпавшие на долю первой волны русской эмиграции, в том числе на долю семьи владыки, повлияли на мировоззрение людей по-разному. Очень тяжело сохранять веру в благой промысел Божий, находясь в угнетении, и еще тяжелее жить по заповедям Христовым — любить, быть кротким и смиренным, когда тебя унижают морально и физически. Юный Андрей жил и воспитывался тогда в светской школе-интернате, находившейся в одном из самых неблагополучных районов окраины Парижа, где о Боге не говорили и где ему пришлось очень много вынести. Эта школа научила его тому, что он потом очень долго пытался забыть: «во-первых, что всякий человек, любого пола, любого возраста и размера, вам от рождения враг и опасность; во-вторых, что можно выжить, только если стать

совершенно бесчувственным и каменным; в-третьих, что можно жить, только если уметь жить, как зверь в джунглях...» [4, с. 21]. Дома он бывал только в выходные и очень мало времени, поэтому речи о походах в храм и особого желания туда попасть тоже не было.

Однако, как это ни парадоксально, именно внутреннее возмущение теми принципами Евангелия, которые провозглашал Христос, и привели Андрея к Нему. Все решил случай, хотя в духовной жизни ничего случайного не бывает. Так, однажды Андрей поневоле оказался на лекции известного православного священника, отца Сергия Булгакова. Юноше абсолютно не понравилось то, что проповедовал о. Сергей, поскольку это никак не коррелировалось с его жизнью в мире, где каждый сам за себя и где идеалы «кротости» и «смирения» казались ему неуместными и чуждыми. После беседы Андрей решил убедиться в своей правоте и навсегда закрыть для себя этот вопрос с христианством, прочитав самое короткое Евангелие от Марка [11, с. 359]. И тогда, во время чтения, Андрей ощутил реальное присутствие Христа, которое было столь же явным для него, как и его собственное существование. А это означало, что «если Христос живой стоит тут, значит, это воскресший Христос» и, соответственно, все, что о Нем говорится в Евангелии, — правда [16, с. 11]. Так, можно сказать, произошел переломный момент в духовном становлении владыки: начало его веры и Богопознания. Конечно, этот момент, с одной стороны, был спонтанным, но — с другой — достаточно закономерным и подготовленным всем прежним накопленным опытом, соответствующим воспитанием и средой, так что подросток все же смог соответственно воспринять эту встречу с Богом.

После школы, в семнадцать лет, Андрей Блум, посоветовавшись с родителями, поступил на биологический, а затем, дополнительно, на медицинский факультеты Сорбонны и успешно их окончил. Андрей решил стать врачом, чтобы органично совмещать истинно христианский труд и служение людям, но одновременно утолить и свой интерес к науке [4, с. 37]. И уже тогда владыка думал о священстве, о том, что, возможно, в будущем он смог бы стать православным священником и служить где-нибудь во французской провинции, где был бы наиболее полезен и где он, соответственно, мог бы совмещать службу врача и священника на благо людям [4, с. 37]. Говоря о становлении в этот период богословского мышления Андрея и формировании в его творчестве педагогических идей, стоит отметить, что во многом оно было воспитано

в чтении святых отцов Церкви и в равной степени в плодотворных беседах с выдающимися православными богословами, учеными, философами и мыслителями XX века [1, с. 9–23].

Перед уходом на фронт в 1939 году в качестве хирурга французской армии Андрей Блум тайно принял монашеские обеты (с именем Антоний, в честь преподобного Антония Киево-Печерского), а в 1943 году был пострижен своим духовником (архимандритом Афанасием Нечаевым) в монахи [15, с. 3].

Владыка Антоний работал врачом в антифашистском подполье во время немецкой оккупации Парижа, а после войны продолжал медицинскую практику до 1948 года. «Я пятнадцать лет работал врачом, из которых пять лет на войне или во французском Сопротивлении», — вспоминал владыка [3]. Встреча с войной и смертью лицом к лицу коренным образом изменила мироощущение будущего владыки Антония. Это было началом его пастырского служения, когда сотни больных и раненых проходили через его руки, и каждого он пропускал через свое сочувствующее сердце, стараясь помочь не только физически, но и духовно.

После 1948 года Антоний был рукоположен в иеромонаха и отправлен в Англию осуществлять духовное руководство православно-англиканским Содружеством св. Албания и преп. Сергия. Позднее, в 1956 г., его назначили настоятелем храма Успения Божией Матери и всех святых в Лондоне, которым он оставался практически до своей кончины в 2003 году.

С середины шестидесятых до середины семидесятых владыка Антоний являлся Экзархом Патриарха Московского в Западной Европе. Однако «ради трудов по устройению епархиальной жизни и по окормлению непрестанно умножающейся паствы» попросился «на покой» [16, с. 10–20]. Вообще, служению на своем лондонском приходе владыка придавал большое значение, его стараниями из единственного в городе православного прихода, состоявшего из немногочисленной паствы русских эмигрантов, он умножился и превратился в организованную многонациональную Сурожскую епархию.

Таким образом, в данной статье показана и кратко охарактеризована та сторона православной и культурно-образовательной среды русского зарубежья, которая непосредственно сыграла значительную роль в становлении личности митрополита Антония Сурожского — от мальчика, далекого от Церкви и возможности следования Евангелию в той жизни, которая его окружала, до одного из ярчайших проповедников и испо-

ведников православной веры XX века.

Делая выводы по рассмотренному нами материалу, можно заключить, что в процессе духовного становления владыки Антония важную роль сыграли несколько факторов: личные качества владыки, развиваемые его родителями, такие как искренность, отзывчивость, целеустремленность, собранность, доброта, цельность, любовь к наукам и глубокому изучению волнующих вопросов; семья и домашнее воспитание, заложившие определенные основы и принципы жизни; личная «встреча с Богом» и последовавшее воцерковление; участие в русских патриотических молодежных организациях и Русском студенческом христианском движении; круг общения, лучшие умы православной интеллигенции в среде русского зарубежья; общение и соборный уклад жизни в православном приходе Трехсвятительского подворья и в православных братствах.

Таким образом, одну из решающих ролей в духовном становлении личности митрополита Антония Сурожского сыграла культурно-образовательная среда русского зарубежья первой трети XX века. И если бы не было этой благодатной почвы, неизвестно, как раскрылся бы «духовный талант» митрополита Антония. Тяжелейшая ситуация эмиграции, в которую попал ребенком Андрей Блум со своей семьей, и одновременное соборное общение с огромным количеством соотечественников — православных христиан, стали катализатором воодушевления юноши, рождения его для духовной жизни и духовного попечения о других.

Литература

1. Антоний, митрополит Сурожский. Труды М.: Практика, 2002. 1080 с.
2. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Беседы о вере и Церкви. М.: Центр по изучению религии, Интербрук, 1991 [Электронный ресурс]. 1 эл. диск (CD-ROM).
3. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Быть христианином: беседы. Электросталь: Молва, 2001. [Электронный ресурс]. 1 эл. диск (CD-ROM).
4. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. О встрече (сборник бесед и интервью, ранее опубликованных в периодике). Клин: Христианская жизнь, 1999. 266 с.
5. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. О слышании и делании. М.: Подворье Свято-Троицкой Сергиевой лавры, Библиотека журнала «Альфа и Омега», 1999. 384 с.
6. Дивногогорцева С. Ю. Наследие русского зарубежья: религиозная педагогика протоиерея В. В. Зеньковского и «Педагогика культуры» С. И. Гессена // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 2 (21). С. 68–75.
7. Евлогий (Георгиевский), митрополит. Путь моей жизни. Воспоминания митрополита Евлогия, изложенные по его рассказам Т. Манухиной. Париж: ИМКА-пресс, 1947. 677 с.
8. Зандер Л. А. Песнь Господня. Париж: LEV, 1981. 97 с.
9. Зеньковский В. Религиозное движение среди русской молодежи в эмиграции // Путь. 1925. № 1. С. 92–116.
10. Зернов Н. М. Русское религиозное возрождение XX века. Париж: ИМКА-Пресс, 1991. 368 с.
11. Иларион (Алфеев), иеромонах. Митрополит Сурожский Антоний. Православное богосло-

вие на рубеже столетий. Богословы уходящего века. М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 1999. 426 с.

12. *Карташев А. В.* Как создался Православный богословский институт в Париже (Архив Богословского института) // Богословский клуб Эсхатос [Электронный ресурс]. URL: <http://esxatos.com/prepodobnyy-sergiy-v-parizhe-istoriya-parizhskogo-bogoslovskogo> (дата обращения: 02.03.2018).

13. *Лушина К. А.* Русская эмиграция в 1920–1940 годы: проблемы международного транзита и организации общественной деятельности в Париже: дисс. ... канд. ист. наук. Н. Новгород, 2009. 227 с.

14. *Майданович Е. Л.* Антоний (Блум) // Православная энциклопедия. В 56-ти т. Т. 2. М.: Православная энциклопедия, 2000–2019. 751 с.

15. *Майданович Е. Л.* Предисловие // Антоний (Блум), митрополит Сурожский. О встрече. Изд. второе, исправ. и доп. Клин: Христианская жизнь, 1999. 254 с.

16. *Майданович Е. Л.* Предисловие // Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Наблюдайте, как вы слушаете... М.: Фонд содействия образованию 21 века, 2004. 542 с.

17. *Поремский В. Д.* Стратегия антибольшевицкой эмиграции. Избранные статьи 1934–1997 гг. М.: Посев, 1998. 287 с.

18. Проповедники. Митрополит Антоний Сурожский. Цикл фильмов телеканала «Россия-Культура» [Электронный ресурс]. URL: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/62714/episode_id/1740123/video_id/1841367 (дата обращения: 03.10.2018).

19. *Слезкин М.* Светлой памяти П. Е. Ковалевского // Общество «Икона» в Париже. В 2-х т. Т. 2. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 288 с.

20. *Степанов Александр*, протоиерей. Беседа с духовными чадами Владыки Антония, прозвучавшая на радио «Град Петров»: «Он всегда находил время... Воспоминания о митрополите Сурожском Антонии» // Правмир [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/on-vsegda-naxodil-vremya-chtoby-pomoch-v-bede-vospominaniya-o-mitropolite-surozhskom-antonii> (дата обращения: 05.10.2018).

CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE RUSSIAN DIASPORA IN THE FIRST THIRD OF THE 20th CENTURY AND ITS ROLE IN THE SPIRITUAL FORMATION PROCESS OF METROPOLITAN ANTHONY OF SOUROZH

Modern trends in the development of domestic education are associated with the solution of the problem of active inclusion of the individual in the spiritual and moral education process, which is impossible without creating an appropriate cultural and educational environment around the individual. The article examines the significance of this kind of spiritually and morally developing environment in the formation of the personality of one of the most famous preachers of the Christian faith, the brightest representative of the Russian Orthodox abroad of the second half of the 20th century, Metropolitan Anthony of Sourozh (1914–2003). The article describes the experience and circumstances of the spiritual formation of the future Metropolitan, which gives a positive material for the organization of modern practice of moral and spiritual education of the individual.

Keywords: Metropolitan Anthony of Sourozh (Bloom), cultural and educational environment, Russian Diaspora abroad, spiritual formation of personality, spiritual and moral education, preacher, Christian doctrine.

References

- *Antonij, mitropolit Surozhskij.* Trudy M.: Praktika, 2002. 1080 s. [In Rus].
- *Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij.* Besedy o vere i Cerkvi. M.: Centr po izucheniyu religii, Interbruk, 1991 [Elektronnyj resurs]. 1 el. disk (CD-ROM). [In Rus].

- *Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij*. Byt' hristianinom: besedy. Elektrostal': Molva, 2001. [Elektronnyj resurs]. 1 el. disk (CD-ROM). [In Rus].
- *Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij*. O slyshanii i delanii. M.: Podvor'e Svyato-Troickoj Sergievoi lavry, Biblioteka zhurnala «Al'fa i Omega», 1999. 384 s. [In Rus].
- *Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij*. O vstreche (sbornik besed i interv'yu, ranee opublikovannyh v periodike). Klin: Hristianskaya zhizn', 1999. 266 s. [In Rus].
- *Divnogorceva S. Yu.* Nasledie russkogo zarubezh'ya: religioznaya pedagogika protoiereya V. V. Zen'kovskogo i «Pedagogika kul'tury» S. I. Gessena // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2011. Vyp. 2 (21). S. 68–75. [In Rus].
- *Evlogij (Georgievskij), mitropolit*. Put' moej zhizni. Vospominaniya mitropolita Evlogiya, izlozhennye po ego rasskazam T. Manuhinoj. Parizh: IMKA-press, 1947. 677 s. [In Rus].
- *Ilarion (Alfeev), ieromonah*. Mitropolit Surozhskij Antonij. Pravoslavnoe bogoslovie na rubezhe stoletij. Bogoslovy uhodyashchego veka. M.: Krutickoe Patriarshee podvor'e, 1999. 426 s. [In Rus].
- *Kartashev A. V.* Kak sozdalsya Pravoslavnyj bogoslovskij institut v Parizhe (Arhiv Bogoslovskogo instituta) // Bogoslovskij klub Eskhatos [Elektronnyj resurs]. URL: <http://esxatos.com/prepodobnyj-sergij-v-parizhe-istoriya-parizhskogo-bogoslovskogo> (data obrashcheniya: 02.03.2018). [In Rus].
- *Lushina K. A.* Russkaya emigraciya v 1920–1940 gody: problemy mezhdunarodnogo tranzita i organizacii obshchestvennoj deyatel'nosti v Parizhe: diss. ... kand. ist. nauk. N. Novgorod, 2009. 227 s. [In Rus].
- *Majdanovich E. L.* Antonij (Blum) // Pravoslavnaya enciklopediya. V 56-ti t. T. 2. M.: Pravoslavnaya enciklopediya, 2000–2019. 751 s. [In Rus].
- *Majdanovich E. L.* Predislovie // Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij. Nablyudajte, kak vy slushaete... M.: Fond sodejstviya obrazovaniyu 21 veka, 2004. 542 s. [In Rus].
- *Majdanovich E. L.* Predislovie // Antonij (Blum), mitropolit Surozhskij. O vstreche. Izd. vtoroe, isprav. i dop. Klin: Hristianskaya zhizn', 1999. 254 s. [In Rus].
- *Poremskij V. D.* Strategiya antibol'shevickoj emigracii. Izbrannye stat'i 1934–1997 gg. M.: Posev, 1998. 287 s. [In Rus].
- *Propovedniki*. Mitropolit Antonij Surozhskij. Cikl fil'mov telekana «Rossiya-Kul'tura» [Elektronnyj resurs]. URL: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/62714/episode_id/1740123/video_id/1841367 (data obrashcheniya: 03.10.2018). [In Rus].
- *Slezkin M.* Svetloj pamyati P. E. Kovalevskogo // Obshchestvo «Ikona» v Parizhe. V 2-h t. T. 2. M.: Progress-Tradiciya, 2002. 288 s. [In Rus].
- *Stepanov Aleksandr, protoierej*. Beseda s duhovnymi chadami Vladyki Antoniya, prozvuchavshaya na radio «Grad Petrov»: «On vseгда nahodil vremya... Vospominaniya o mitropolite Surozhskom Antonii» // Pravmir [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.pravmir.ru/on-vsegda-naxodil-vremya-chtoby-pomoch-v-bede-vospominaniya-o-mitropolite-surozhskom-antonii> (data obrashcheniya: 05.10.2018). [In Rus].
- *Zander L. A.* Pesn' Gospodnya. Parizh: LEV, 1981. 97 s. [In Rus].
- *Zen'kovskij V.* Religioznoe dvizhenie sredi russkoj molodezhi v emigracii // Put'. 1925. № 1. S. 92–116. [In Rus].
- *Zernov N. M.* Russkoe religioznoe vozrozhdenie XX veka. Parizh: IMKA-Press, 1991. 368 s. [In Rus].

УДК 378; 37.02



М. Д. Даммер

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики и методики обучения физике Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ФГБОУ ВО «ЮрГТТУ»), г. Челябинск
E-mail: dammermd@yandex.ru

Manana D. Dammer
Dr.Sc. (Education), Professor, the Chair of Physics and Methodics of Physics Teaching, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural State Humanitarian-Pedagogical University", Chelyabinsk, Russia



М. Г. Ковтунович

Кандидат педагогических наук, доцент, специалист учебно-методического духовной образовательной организации высшего образования Русской Православной Церкви «Общечерковная аспирантура и докторантура им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия» (РО ДОО ВО ОЦАД им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия), г. Москва
E-mail: marinakovt@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К РАЗВИТИЮ СПОСОБОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ

Цифровая трансформация образования ставит новые задачи в сфере подготовки будущих учителей, в том числе учителей физики. Основу цифровой компетентности учителя составляют цифровые навыки, которые проявляются, в частности, в умении применять электронные образовательные ресурсы: обучающие программы, тренажеры, компьютерные модели и др., а также комплекс таких средств — виртуальные обучающие среды. Подготовка будущего учителя физики к развитию способов познавательной деятельности обучающихся должна учитывать факторы, определяющие подходы к формированию цифровых навыков учителя, умений применять электронные образовательные ресурсы в профессиональной деятельности. Авторы статьи представляют опыт разработки содержания подготовки будущих учителей физики к развитию учебно-познавательной деятельности школьников в виртуальной обучающей среде, основанный на современных представлениях о развитии образования.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, цифровой образовательный ресурс, цифровые навыки учителя, способы познавательной деятельности обучающихся, виртуальная обучающая среда.

Как цитировать статью: Даммер Н. Д., Ковтунович М. Г., Леонова Е. А. Подготовка будущих учителей физики к развитию способов познавательной деятельности обучающихся в виртуальной обучающей среде // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 30–45.

Введение

В настоящее время развитие цифровой экономики в России привело к необходимости цифровой трансформации всех аспектов деятельности человека, включая образование. Считается, что процесс информатизации образования, начавшийся в 90-х гг. прошлого столетия, решил поставленные перед ним задачи. Новые возможности компьютерной техники позволяют решать и новые задачи в сфере образования. Сетевые среды, искусственный интеллект, обработка больших данных выводят систему образования на новый уровень. Существуют разные точки зрения на то, как соотносятся информатизация и цифровизация образования [5]. Мы также считаем, что это поколения в развитии системы образования. Следовательно, необходимо рассматривать современный этап с точки зрения преемственности всех наработок, сделанных в условиях информатизации. Однако при этом следует учитывать новые требования.

В условиях цифрового мира, чтобы обеспечить выполнение производственных и иных функций, сам человек и способы взаимодействия его с миром должны поменяться [3]. В условиях цифровой экономики значимыми становятся такие характеристики, как «цифровая компетентность», «цифровая грамотность», «цифровые навыки».

«Цифровая компетентность» для студентов педагогического вуза, в частности для будущих учителей физики, включает в себя не только уверенное пользование компьютером, планшетом, мобильным телефоном и интерактивной доской. Сюда входит также понимание общей структуры цифровых компьютерных устройств, физической сущности заложенных в них процессов, высокий уровень владения управлением информацией через цифровую технику и мастерство владения самой этой техникой. Кроме того, будущему

Marina G. Kovtunovich
PhD (Education), Associate
Professor, Religious Organization —
Higher Theological Educational
Organization of the Russian
Orthodox Church "Saints Cyril and
Methodius Institute for Postgraduate
Studies", Moscow, Russia



Е. А. Леонова

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информатики,
информационных технологий
и методики обучения информати-
ке Южно-Уральского государ-
ственного гуманитарно-педаго-
гического университета (ФГБОУ
ВО «ЮУрГГПУ»),
г. Челябинск*

Elena A. Leonova
PhD (Education), Associate
Professor the Chair of Informatics,
Informatics Technologies and
Informatics Teaching Methodics,
South Ural State Humanitarian-
Pedagogical University, Chelyabinsk,
Russia

учителю физики необходимы базовые навыки владения программированием, умением создавать собственные программные продукты для обеспечения образовательного процесса, а также понимание высокого потенциала новых компьютерных (цифровых) технологий для собственной инновационной деятельности и творческой деятельности учащихся.

Формированию цифровых компетенций, в том числе у будущих учителей физики, посвящены многие работы как отечественных, так и зарубежных исследователей [8; 9; 12]. Так, Р.В. Майер провел исследование математических моделей дидактических систем на компьютере [4]. Ж. Аллио [7] поднимает вопросы компьютеризации школ, при этом приводит описание обучающих программ, которые могут использоваться школьниками для самостоятельной работы дома. Интересна идея В. Kurshan по созданию «глобального класса», основанная на развитии телекоммуникационных сетей [10]. Педагогические возможности такого подхода огромны. Московское правительство внедряет подобную технологию в московские школы.

В своем исследовании мы, в теоретическом плане, во многом опираемся на недавнее исследование, предпринятое В. П. Куприяновским, В. А. Сухомлиным, А. П. Добрыниным и др. [3]. Полемизируя и во многом соглашаясь с ними, мы будем пользоваться терминологией, представленной в данной статье. В обсуждаемой работе отмечается, что термин «навыки» получил международное признание, и авторы определяют три направления развития новых цифровых навыков: общие ИКТ-навыки, профессиональные ИКТ-навыки, комплементарные ИКТ-навыки (ИКТ — информационно-коммуникационные технологии).

Распространение цифровых технологий вызывает повышение спроса на общие и дополнительные ИКТ-навыки. Современное производство основано на все более усложняющейся и быстро обновляющейся информации. Это требует от работающих в современной цифровой экономике умения создавать и обрабатывать сложную информацию, а также навыков оперативного планирования. Такое умение и необходимые навыки невозможны без внедрения в процесс обучения, тем более педагогов, технологий, призванных развивать критическое, системное, научное мышление.

Постановка проблемы

ФГОС высшего образования по направлению «Педагогическое образование» определяет перечень универсальных и профессиональных компетенций, формируемых у будущих педагогов в дисциплинах базовой

и вариативной частей учебного плана. Для подготовки педагога нового поколения необходимо в образовательной программе предусмотреть формирование у него цифровых навыков, учитывая их комплексный характер.

Особенности формирования цифровых навыков справедливы и для системы общего образования. Современный урок, как правило, проводится с применением электронных образовательных ресурсов: обучающие программы, тренажеры, компьютерные модели и др. Комплекс таких средств — составляющие виртуальной обучающей среды. Развитие цифровых технологий способствует достаточно быстрым темпам совершенствования электронных образовательных ресурсов (ЭОР), а значит, обучающей среды.

Вопросы исследования

Виртуальная обучающая среда

Обучение в виртуальной обучающей среде имеет большие дидактические возможности. «Включение в процесс обучения виртуальных физических демонстраций и интерактивных лабораторных работ, электронных презентаций и видеоматериалов, компьютерных анимаций и статичных изображений обеспечивает улучшенное восприятие учебной информации учащимися» [1].

Физический эксперимент является в методологии преподавания физики основополагающим. В основе его лежит не только поисковый метод. Он также строится на проблемном обучении и направлен не только на получение знаний о физических законах, но и на развитие системного естественнонаучного мышления и миропонимания. При этом обучающая среда может быть усилена цифровыми технологиями, то есть переходом из традиционной образовательной среды в виртуальную.

Эффективность учебного занятия зависит от определенных свойств обучающей виртуальной среды. Отметим некоторые важные свойства, которые, по нашему мнению [1], нужно учитывать при проектировании виртуальных учебных сред:

- *избыточность* виртуальной среды обеспечивает так же, как и при столкновении с реальной физической окружающей средой, множество связей, среди которых необходимо выделить те, которые относятся непосредственно к рассматриваемому физическому объекту или явлению;

- *доступность* когнитивному опыту субъекта соответствует его познавательным возможностям при контактах человека с виртуальной средой;
- виртуальная обучающая среда весьма насыщена. Эта *насыщенность* проявляется в наполненности ее учебными ресурсами, связанными с вовлечением обучающегося в учебную деятельность, представленную как смоделированными (искусственными), так и реальными физическими объектами;
- *мотивационность* виртуальной среды характеризуется тем, что предоставляет такие возможности и механизмы воздействия на ученика, которые не только моделируют его познавательную активность, но и развивают глубокий познавательный интерес, глубоко погружая в учебную деятельность;
- *иммерсивность*, создающая эффект присутствия или погружения в нее;
- *интерактивность*, присущая виртуальной образовательной среде, позволяет ученику самостоятельно управлять физическим экспериментом, изменяя или выбирая параметры системы.

Свойства виртуальной обучающейся среды, которые мы указали выше, не только отображают особенности ее функционирования, но и характеризуют ее как самоорганизующуюся систему.

Направления развития виртуальной обучающей среды связаны, мы считаем, с развитием таких свойств, как *иммерсивность* и *интерактивность*.

Иммерсивность, погруженность обучающегося в виртуальный мир имеет огромные возможности для познания, так как обучающийся, погружаясь в образовательную среду и взаимодействуя с ней, воспринимает себя включенным в нее, диалогизируя с ней, действуя в ней таким образом, что не отвлекается на внешние стимулы, включая свои внутренние механизмы. При этом такое погружение обучающегося требует также дополнительного изучения со стороны психологической науки и учета ее рекомендаций, чтобы ученик не переступил ту грань, при которой он не может отличить виртуальный мир от мира физической реальности.

Интерактивность, которую мы охарактеризовали выше как предоставляемую ученику возможность самостоятельно управлять физическим экспериментом, изменяя или выбирая параметры системы, управляется таким инструментом системы, как *игрофикация виртуальной среды*. Уже

из названия инструмента вытекает, что он заключается в разработке и внедрении в виртуальную обучающую среду игровых методик, которые, несомненно, повышают как познавательный интерес обучающегося, так и его мотивацию к обучению и получению новых знаний.

Кроме того, виртуальная среда дает возможность использовать моделирование физических процессов как способ учебной деятельности и метод познания физической реальности. Моделирование направлено на развитие таких процессов мыслительной деятельности, как абстрагирование и конкретизация, которые являются неотъемлемыми свойствами развитого теоретического мышления [2].

Цель исследования

Таким образом, целью нашего исследования явилось: *проектирование содержания подготовки будущих учителей физики к развитию учебно-познавательной деятельности школьников в виртуальной обучающей среде.*

При этом мы предполагаем, что необходимо учитывать следующие факторы:

- формируемые цифровые навыки будущего педагога должны учитывать динамичность способов деятельности педагога в условиях цифровой трансформации образования;
- использование электронных образовательных ресурсов основывается на теории формирования научных понятий в процессе обучения;
- развитие виртуальной обучающей среды связано, прежде всего, с развитием таких ее свойств, как иммерсивность и интерактивность;
- становление будущего педагога невозможно без погружения его в научную среду и формирования его научного мышления.

Для достижения данной цели перед нами были поставлены следующие задачи:

1. Включение в учебный план подготовки учителей физики дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» (вариативная часть) и разработка ее содержания, учитывающая все вышеперечисленные факторы.
2. Проведение педагогического эксперимента для определения влияния разработанного курса на уровень сформированности цифровых навыков у студентов.

Методы исследования

Для решения задачи 1 мы использовали следующие научно-исследовательские методы: анализ педагогической и методической литературы; моделирование различных подходов и педагогических ситуаций; сравнительно-сопоставительный анализ и синтез современных подходов к формированию цифровых навыков студентов и осмыслению собственного опыта; конструирование нового содержания обучения.

Для решения задачи 2: экспериментальное обучение, педагогическое тестирование, анализ продуктов деятельности (*пооперационный анализ работ учащихся*), методы математической статистики.

Нами было проведено исследование в форме педагогического тестирования, в процессе которого были опрошены 32 студента, будущие учителя физики, обучающиеся в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете по направлению «Педагогическое образование», программам бакалавриата «Физика. Математика» и «Физика. Английский язык».

Результаты

Дисциплина «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» относится к вариативной части образовательной программы, изучается в седьмом семестре, трудоемкость дисциплины — 4 зачетных единицы. Для изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» необходимы компетенции, сформированные в следующих дисциплинах образовательной программы: физика, информатика, педагогика, психология, методика обучения и воспитания.

В содержании дисциплины выделены два раздела: «Методика формирования понятий в школьном курсе физики» и «Информационные и коммуникационные технологии в обучении физике в школе».

Конкретизированные цели освоения первого раздела дисциплины реализуются с помощью компетентностно-ориентированных заданий и кейс-задач:

- составление характеристик понятий различного уровня общности;
- составление схемы обобщения и конкретизации различных физических понятий;
- анализ определений понятий в различных учебниках физики;
- составление заданий для самостоятельной работы учащихся на

различных этапах формирования понятий (изучение и уточнение существенных признаков понятия, сравнение и отграничение понятий, классификация понятий, установление связей и отношений между ними и др.).

В разделе 2 — «Информационные и коммуникационные технологии в обучении физике в школе» — рассматриваются на теоретическом уровне:

- информационные и коммуникационные технологии в обучении физике в школе;
- электронные приложения к школьным учебникам физики;
- компьютерный эксперимент по физике;
- компьютерное сопровождение самостоятельной работы учащихся по физике;
- учебно-методический комплект обучения теме школьного курса физики.

Тематика практических занятий включает:

- анализ цифрового образовательного ресурса по физике;
- анализ электронного приложения к школьному учебнику физики;
- разработку цифровых заданий для самостоятельной работы учащихся на различных этапах формирования физических понятий;
- разработку учебно-методического комплекта по определенной теме школьного курса физики;
- уточнение и подготовку к защите учебно-методического комплекта по определенной теме школьного курса физики.

Представим здесь план занятия по теме «Анализ цифрового образовательного ресурса по физике»:

1. Выбор цифрового образовательного ресурса.
2. Проведение анализа цифрового ресурса по заданной схеме.
3. Составление презентации по результатам анализа.
4. Доклад и защита результатов анализа выбранного цифрового образовательного ресурса по физике.

Практическое занятие «Разработка цифровых заданий для самостоятельной работы учащихся на различных этапах формирования физических понятий» предполагает следующий план:

1. Разработка цифровых заданий для самостоятельной работы учащихся на этапе первоначального знакомства с понятием.
2. Разработка цифровых заданий по варьированию несущественных признаков понятия и выделению существенных.

3. Разработка цифровых заданий на сравнение и разграничение понятий.
4. Разработка цифровых заданий для самостоятельной работы учащихся на этапе применения понятий в стандартных и нестандартных ситуациях.
5. Разработка цифровых заданий для самостоятельной работы учащихся на этапе систематизации и обобщения знаний о физическом понятии.

На практических занятиях учащиеся выполняют следующие типы заданий:

- анализ литературы и подготовка краткого описания основных понятий курса: информационные технологии обучения, программные средства, используемые в учебном процессе, их классификация;
- поиск и анализ цифрового ресурса определенного вида;
- отбор и/или разработка цифровых ресурсов различного вида по теме, предложенной преподавателем;
- самостоятельное изучение темы «Педагогическое проектирование учебных материалов по физике в школе»;
- разработка системы натурального и компьютерного эксперимента по теме;
- описание способа создания проблемной ситуации и методики ее разрешения с помощью компьютерного эксперимента.

Планируемые результаты освоения данного раздела:

- знание видов цифровых образовательных ресурсов по физике и приемов их использования на занятиях;
- умение отбирать и/или самостоятельно проектировать, а также использовать цифровые образовательные ресурсы в процессе формирования физических понятий у учащихся школы;
- владение приемами использования цифровых учебных материалов на учебном занятии.

Обучение дисциплине проходило на основе технологии продуктивного обучения. Результатом такого обучения является разработанный студентом образовательный продукт, имеющий объективную ценность и значимый в его будущей профессиональной деятельности. Продуктивное обучение меняет роль педагога, характер занятий. Преобладают индивидуальные консультации и групповые обсуждения. Учебный материал включен в содержание занятий и осваивается в процессе работы над проектом. Проекты

индивидуальные и по данной дисциплине представляют собой учебно-методический комплект по определенной теме школьного курса физики.

Тестирование студентов на предмет владения приемами использования цифровых учебных материалов по физике

Выявление уровня сформированности у студентов навыков использования цифровых образовательных ресурсов на уроках осуществляется с помощью тестовых заданий, а также кейс-задачи. Приведем примеры.

Задание 1. Посмотрите видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри» [6]. Выберите тип урока, соответствующий дидактическим возможностям ролика, если он представляет собой видеозадачу на объяснение физического явления.

- А. Урок изучения нового материала.
- В. Урок закрепления и совершенствования знаний и умений.
- С. Урок решения задач.
- Д. Урок повторения и систематизации знаний.

Задание 2. Посмотрите видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри». Выберите тип урока, соответствующий дидактическим возможностям ролика, если он используется для постановки проблемы перед изучением темы «Поверхностное натяжение жидкости».

- А. Урок изучения нового материала.
- В. Урок закрепления и совершенствования знаний и умений.
- С. Урок решения задач.
- Д. Урок повторения и систематизации знаний.

Задание 3. Соотнесите представленную ниже гипотезу, высказываемую при разрешении проблемной ситуации на основе видеоролика «Сообщающиеся мыльные пузыри», с уровнем проблемности.

Учитель предполагает, что причиной такого странного поведения пузырей является сила, действующая на свободную поверхность жидкости. Она, в свою очередь, может зависеть от рода жидкости и площади ее свободной поверхности.

Задание 4. Соотнесите представленную ниже гипотезу, высказываемую при разрешении проблемной ситуации на основе видеоролика «Сообщающиеся мыльные пузыри», с уровнем проблемности.

Поскольку отличие между сообщающимися мыльными пузырями и сообщающимися воздушными шарами заключается только в их оболочке, «странное» поведение мыльных пузырей должно быть связано

именно с мыльной пленкой. Сокращение поверхности мыльной пленки говорит о ее «напряженном» состоянии, т.е. о действии некоторой силы. Следовательно, проблема состоит в исследовании силы, действующей на поверхность мыльного раствора или других жидкостей. Скорее всего, она зависит от площади свободной поверхности и рода жидкости.

- А. Учитель выдвигает проблему и сам же предлагает ее решение.
- В. Учитель выдвигает проблему, а ученики находят ее решение.
- С. Ученики самостоятельно выдвигают проблему и находят ее решение.

Задание 5. Укажите причины, побуждающие учителей физики использовать цифровой образовательный ресурс.

- А. Совершенствование процесса обучения физике, повышение уровня профессиональной культуры, переход от роли учителя-транслятора к роли учителя-тьютора.
- В. Плохое обеспечение школ учебниками, слабое оснащение физической лаборатории.
- С. Возможность проведения уроков физики в кабинете информатики, невозможность использования наглядных пособий на печатной основе.
- Д. Оказание поддержки слабым по физике, но хорошо владеющим компьютером ученикам.

Кейс-задача

В 8-м классе проводилась контрольная работа, целью которой было определение сформированности у учащихся умения описывать физическое явление на основе обобщенного плана ответа. В работах рассматривались явления конвекции и теплопроводности (по вариантам).

Результаты анализа работы наглядно приведены на Рис. 1.

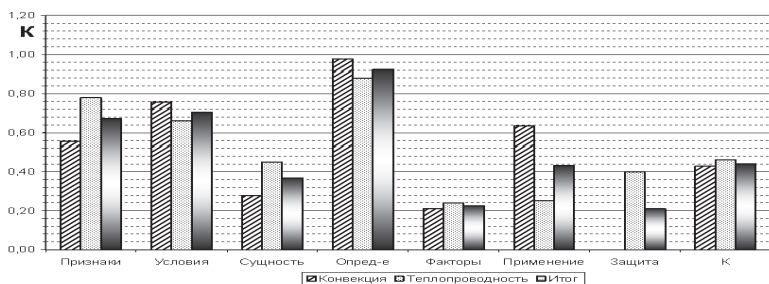


Рис. 1. Результаты пооперационного анализа работ учащихся

Описание операций: Признаки — описал внешние признаки явления; Условия — описал условия протекания явления; Сущность — объяснил сущность явления; Определение — дал определение явления; Факторы — описал связь данного явления с другими; Применение — описал применение явления на практике; Защита — привел примеры вредного воздействия явления и способов защиты от него. К — коэффициент полноты сформированности умения.

Студентам были предложены задания для анализа результатов контрольной работы.

Задание 6. Используя диаграмму, определите, чему равен коэффициент полноты сформированности умения описывать физическое явление на основе обобщенного плана ответа.

Задание 7. Какие две операции сформированы у учащихся хуже всего?

Задание 8. Какая операция сформирована у учащихся лучше всего?

Задание 9. Для какой операции при описании явления конвекции коэффициент полноты ее выполнения равен 0,28?

Задание 10. Определите, какое количество учащихся писали контрольную работу по теме «теплопроводность», если количество учащихся, верно описавших вредное воздействие явления теплопроводности и способы защиты от него, равно 4.

Задание 11. Установите соответствие между пунктами плана обобщенного характера и их раскрытием для явления «конвекция».

Анализ результатов исследования

Для подтверждения значимости предлагаемых подходов был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие студенты 4-го курса в 2018-м и 2019 гг. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальная группа студентов изучила курс «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» в 2018 г., в контрольной группе методическая и информационная подготовка студентов осуществлялась только на дисциплинах профессионального цикла. Студентам обеих групп были предложены одинаковые задания по тестированию на предмет владения приемами использования цифровых учебных материалов по физике, содержание теста приведено выше.

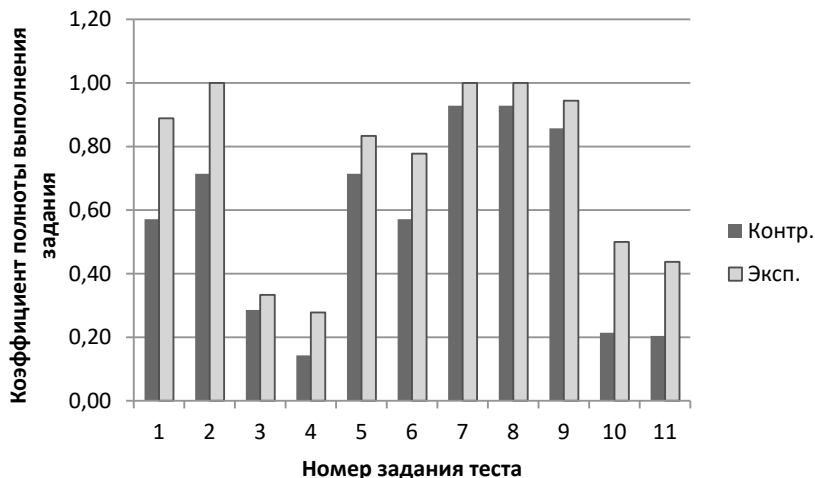


Рис. 2. Результаты педагогического тестирования студентов экспериментальной и контрольной групп

На Рис. 2 представлены результаты педагогического тестирования студентов. Анализ диаграммы показывает, что студенты экспериментальной группы в целом лучше выполнили задания теста, показав более высокий уровень владения методическими умениями по применению цифровых образовательных ресурсов в своей деятельности. Вместе с тем нельзя не отметить тот факт, что успешность выполнения отдельных заданий студентами экспериментальной и контрольной групп в некоторой степени коррелировали друг с другом, т.е. студенты двух групп одинаково хорошо или одинаково плохо справились с одними и теми же заданиями. Можно сказать, что «форма экспериментальной кривой» в обеих группах одинаковая. Здесь уже роль сыграла специфика отдельных заданий. Так, например, студенты справились с заданиями №№ 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 лучше, чем с остальными. Они соотнесли дидактические возможности просмотренного видеоролика с типами уроков. Однако полнота ответов студентов контрольной группы оказалась ниже допустимого уровня. Аналогичная ситуация сложилась с пятым заданием, отражающим целесообразность использования цифровых ресурсов. В заданиях №№ 6–9 надо было просто сделать отсчет по оси диаграммы, и студенты с этим справились. Но одинаково трудными оказались для

студентов обеих групп вопросы, связанные с проблемным обучением (№№ 3, 4). Следует отметить, что методика проблемного обучения физике традиционно вызывает затруднения у студентов самого разного уровня подготовки. Например, на Всероссийской олимпиаде по теории и методике обучения физике, в которой участвуют лучшие студенты страны, проблемное обучение всегда вызывает затруднения у студентов как в способах постановки проблемы, так и способах ее разрешения.

Качество выполнения десятого и одиннадцатого заданий теста говорит о недостаточном уровне владения методикой поэлементного и пооперационного анализа работ учащихся. Но и здесь студенты экспериментальной группы отличились в лучшую сторону. А дальнейшее развитие данного умения предполагается при выполнении выпускной квалификационной работы.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что реализованная нами в содержании дисциплины по выбору «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» стратегия методической подготовки будущего учителя физики себя оправдала. Уместным оказалась и технология продуктивного обучения, реализуемая на занятиях. После завершения курса у каждого студента был разработанный им учебно-методический комплект по определенной теме школьного курса физики, содержащий систему цифровых ресурсов и заданий к ним по формированию физических понятий, работе с компьютерной моделью физического явления, выполнению виртуальной лабораторной работы и др.

Статья выполнена в рамках научных проектов «Технология продуктивного обучения в методической подготовке будущего учителя физики» и «Теоретические и практические аспекты формирования цифровых навыков педагога в условиях цифровизации образования» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности научного центра Российской академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы.

Литература

1. Даммер М. Д., Rogozin С. А., Шамаева Т. Н. Задания в тестовой форме как средство диагностики методической литературы будущего учителя физики: монография. Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2013. 118 с.
2. Ковтунович М. Г. Реализация принципа системной дифференциации в обучении физике через моделирование физических процессов // Теория развития: дифференционно-интегративная парадигма / сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 143–154.
3. Куприяновский В. П., Сухомлин В. А., Добрынин и др. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Т. 5, № 1. С. 19–25.
4. Майер Р. В. Исследование математических моделей дидактических систем на компьютере: монография. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2018 [Электронный ресурс]. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). URL: http://maier-rv.glazov.net/Mayer_monograph2018.pdf (дата обращения: 14.01.2020).
5. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
6. Сообщающиеся мыльные пузыри // Вся физика: научно-образовательный проект [Электронный ресурс]. URL: http://sfiz.ru/video/videokolmol/soobschajuschiesja_mylnye_puzyni (дата обращения: 14.01.2020).
7. Alliot J. L'ordinateur nouveau est annonce // Lemonde de l'Education. 1991. No. 182. P. 52–55.
8. Fross, K., Winnicka-Jastowska D., Sempruch A. «Student zone» as a new dimension of learning space. Case study in Polish conditions // Advances in Intelligent Systems and Computing Volume. 2018. Vol. 600. P. 77–83.
9. Hsiang-Chuan L., Wen-Pei S. Computer, Intelligent Computing and Education Technology. 2014. 1510 p. // KodGes.ru: библиотека книг [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kodges.ru/komp/seti/245224-computer-intelligent-computing-and-education-technology.html> (дата обращения: 14.01.2020).
10. Kurshan B. Creating the Global Classroom for the 21st Century // Educational Technology. 1991. № 4. P. 47–51.
11. Sgurev V., Piuri V. Learning Systems: From Theory to Practice. 2018. 310 p. // KodGes.ru: библиотека книг [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kodges.ru/komp/program/374755-learning-systems-from-theory-to-practice.html> (дата обращения: 14.01.2020).

PREPARING FUTURE PHYSICS TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY METHODS OF STUDENTS IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Digital transformation of education poses new challenges in the preparation of future teachers, including teachers of physics. The basis of digital competence of teachers is digital skills, which are manifested in particular in the ability to apply electronic educational resources: training programs, simulators, computer models, etc., as well as a set of such tools — virtual learning environments. The preparation of a future physics teacher for the management of students' cognitive activity should take into account the factors that determine the approaches to the formation of digital skills of a teacher, the ability to apply electronic educational resources in professional activities. The authors of the article present the experience of developing the content of training future physics teachers to manage learning and cognitive activity in a virtual learning environment which is based on modern ideas about the development of education.

Keywords: e-learning resources, digital educational resource, digital skills of a teacher, ways of cognitive activity of students, virtual learning environment.

References

- Alliot J. L'ordinateur nouveau est annonce // *Lemonde de l'Education*. 1991. No. 182. P. 52–55.
- Dammer M. D., Rogozin S. A., Shamaeva T. N. Zadaniya v testovoj forme kak sredstvo diagnostiki metodicheskoy literatury budushchego uchitelya fiziki: monografiya. Chelyabinsk: Centr nauchnogo sotrudnichestva, 2013. 118 s. [In Rus]
- Fross, K., Winnicka-Jastowska D., Sempruch A. «Student zone» as a new dimension of learning space. Case study in Polish conditions // *Advances in Intelligent Systems and Computing Volume*. 2018. Vol. 600. P. 77–83.
- Hsiang-Chuan L., Wen-Pei S. Computer, Intelligent Computing and Education Technology. 2014. 1510 p. // KodGes.ru: biblioteka knig [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kodges.ru/komp/seti/245224-computer-intelligent-computing-and-education-technology.html> (data obrashcheniya: 14.01.2020).
- Kovtunovich M. G. Realizaciya principa sistemnoj differenciacii v obuchenii fizike cherez modelirovanie fizicheskikh processov // *Teoriya razvitiya: differencionno-integrativnaya paradigma / sost.* N. I. Chuprikova, A. D. Koshelev. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. S. 143–154. [In Rus]
- Kupriyanovskij V. P., Suhomlin V. A., Dobrynin i dr. Navyki v cifrovoj ekonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya // *International Journal of Open Information Technologies*. 2017. T. 5, № 1. S. 19–25. [In Rus]
- Kurshan B. Creating the Global Classroom for the 21st Century // *Educational Technology*. 1991. № 4. P. 47–51.
- Majer R. V. Issledovanie matematicheskikh modelej didakticheskikh sistem na komp'yutere: monografiya. Glazov: Glazov. gos. ped. in-t, 2018 [Elektronnyj resurs]. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). URL: http://maier-rv.glazov.net/Mayer_monograph2018.pdf (data obrashcheniya: 14.01.2020). [In Rus]
- Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. № 8. S. 107–113. [In Rus]
- Soobshchayushchiesya myl'nye puzyri // *Vsya fizika: nauchno-obrazovatel'nyj proekt* [Elektronnyj resurs]. URL: http://sfiz.ru/video/videokolmol/soobschajushchiesja_myl'nye_puzyri (data obrashcheniya: 14.01.2020). [In Rus]
- Sgurev V., Piuri V. Learning Systems: From Theory to Practice. 2018. 310 p. // KodGes.ru: biblioteka knig [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kodges.ru/komp/program/374755-learning-systems-from-theory-to-practice.html> (data obrashcheniya: 14.01.2020).

УДК 81.13



Э. Б. Яковлева

Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германских языков факультета лингвистики (научно-учебный комплекс «Фундаментальные науки») ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва
E-mail: jakovlevaemma@mail.ru

Emma B. Yakovleva
Dr. Sc. (Philology),
Professor, Professor of
the Chair of Romano-
Germanic Languages,
Department of Linguistics
(Fundamental Sciences —
Scientific and Educational
Complex), Bauman
Moscow State Technical
University (National
Research University),
Moscow, Russia

ПЕРЦЕПТИВНО-СЛУХОВЫЕ СУБСТИТУЦИИ У НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА, НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК (СЕГМЕНТНЫЙ УРОВЕНЬ)

Практика преподавания первого и второго иностранного языка свидетельствует о том, что наиболее слабыми у студентов являются навыки аппроксимированного произношения, умение интонационно корректно строить устный дискурс и воспринимать речь на слух. Статья посвящена проблеме фонетической интерференции родного языка на изучаемый иностранный. Исследователь излагает результаты проводимых ею со студентами, начинающими изучать немецкий язык, идентификационных тестов, помогающих выявить наглядную картину звуковой субституции при перцептивно-слуховой идентификации одно- и двусложных лексических единиц немецкого языка русскими информантами. Автор выражает озабоченность по поводу факта игнорирования преподавателями-практиками фонетического аспекта на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: слуховые механизмы, моторные механизмы, интерференция, субституция, искусственные билингвы, фонетический аспект.

Общеизвестно, что эффективность речевого процесса определяется взаимодействием слухового и моторного механизмов. Их функционирование характеризуется общими психологическими особенностями. Эта согласованность определяет речь как интермодальный процесс [1, с. 359]. Моторные ме-

Как цитировать статью: Яковлева Э. Б. Перцептивно-слуховые субституции у носителей русского языка, начинающих изучать немецкий язык (сегментный уровень) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 46–51.

ханизмы, как правило, обусловлены слуховыми, они спаяны. Нарушение слуховых механизмов ведет к искажению моторных, что в итоге приводит к разрушению перлокутивного эффекта. Произносительные ошибки — результат неадекватной рефлексии перцептивного образа звуковой формы.

Практика преподавания первого и второго иностранного языка свидетельствует о том, что наиболее слабыми у студентов являются навыки аппроксимированного произношения, умение интонационно корректно строить устный дискурс и воспринимать речь на слух.

Жаль, что в последнее время распространяется непрофессиональное мнение о том, что фонетика не вписывается в методологическую систему коммуникативного подхода обучения языку, что, на наш взгляд, является глубоким и опасным заблуждением. При подготовке искусственных билингов весьма непредсказуемо исключать из программ или существенно редуцировать количество часов, отводимых раньше на традиционные базовые лингвистические дисциплины, каковыми и являются фонетика и аудирование, заменяя их другими курсами без доказанной пользы. Почему фонетический аспект в преподавании иностранных языков становится *Mauerblümchen* (Комментарий 1), нетрудно понять. Формирование фонетических навыков — процесс трудоемкий, отнимающий много сил и времени, мало специалистов-фонетистов. Результаты работы проявляются не сразу. Поэтому при сокращенной сетке часов преподаватели-практики часто игнорируют фонетический аспект занятия, демонстрируя большую долю скепсиса. Однако с таким положением дел вряд ли можно согласиться. Исключая фонетический этап занятия, нельзя добиться хороших результатов ни в одном виде речевой деятельности. Овладение фонетическими навыками при изучении иностранного языка является неотъемлемой частью будущей профессиональной компетенции студентов-лингвистов.

Именно фонетический уровень любого языка, который зиждется на симбиозе слухомоторных механизмов, наиболее сильно и уязвимо, по сравнению с другими языковыми уровнями, подвержен разрушительной интерференции родного языка.

Психолингвистической причиной интерференции является межъязыковая субъективная идентификация звуков изучаемого языка с фонологическими эталонами родного языка, результатом которой в речи является звуковая субституция. На начальном этапе изучения языка

универсальность тезиса «что правильно услышано, то правильно и произнесено» часто не работает. Восприятие и воспроизведение звуков иностранного языка происходит через призму артикуляционной базы родного языка. В связи с этим можно различать перцептивную и артикуляторную интерференцию и как их следствие — перцептивную и артикуляторную девиацию. Данный вопрос тесно связан с проблемой сенсорного и моторного возникновения дифференций в речевом сознании и поведении носителей разных культур [2].

Проводимые нами ежегодно идентификационные тесты на занятиях немецкого языка как второго иностранного со студентами, носителями русского языка, позволяют наглядно представить картину звуковой субституции при перцептивной интерпретации лексических единиц немецкого языка русскими информантами. В качестве тестовой лексики выбираются неизвестные учащимся одно- и двухсложные лексические единицы. Контроль перцептивных идентификаций осуществляется двойным способом: с помощью графической фиксации или артикуляторно — в зависимости от вида идентифицируемой фонемы, ее характера и позиции в слове.

При перцептивной идентификации односложных лексических единиц с последующей их графической фиксацией русскоязычные учащиеся почти стопроцентно используют правильное количество буквенных символов. При идентификации двухсложных структур часто используется разное количество букв.

Односложные лексические единицы, состоящие из двух звуковых элементов: С+Г или Г+С (Комментарий 2), идентифицируются обучающимися почти в 98% ответов правильно, например: da, ob и т.д. Односложные лексические единицы, состоящие из большего числа звуковых элементов: С+Г+ С — Dom; С+С+Г+С — Kram, Pfad; С+Г+Г — See; С+Г+С+С — Garn, опознаются чуть хуже (85–80% правильных ответов). В 2% ответов указывалась двусложная единица.

Двухсложные лексические единицы, имеющие слоговую структуру С+Г+С+Г — Hase, Lage, Sofa, распознаются почти безошибочно (99%). Скопление согласных в начале, середине и в конце слова почти всегда затрудняет их распознавание: С+С+Г+С+Г+С — Kragen; С+С+С+Г+С+С+Г+С — Pflanzen; С+Г+С+Г+С+С — Hering; С+Г+С+С+Г+С+С — ringeln; С+Г+С+С+Г+С+С — nämlich; С+Г+С+С+С+С+С+Г+С — Tischchen.

Инициальный и медиальный согласный в немецких одно- и двух-сложных словах идентифицируется и устно воспроизводится русскими обучающимися как мягкий согласный в 95% ответов (mit, bin, sind, Kinder, bitte) и наоборот, как твердый согласный, в 100% ответов (Ziege, Schiene; verschieden); медиальный сонант /l/ как твердый — в 10% ответов (bald, kalt, halten), 25% ответов интерпретируют инициальный согласный как гласный (Hahn, haben, Himmel).

Наименьшие трудности у русскоязычных учащихся, начинающих изучать немецкий язык, вызывает идентификация фрикативного лабиодентального /f/ и заднеязычного эксплозивного /k/ в инициале, которые интерпретируются как соответствующие русские согласные. Идентификация русскими учащимися лексических единиц с инициальными /b/ и /g/ значительно осложняется вследствие полувзвонности этих немецких звуков: в 30% ответов указываются /p/ и /k/. Инициальный /z/ в 25% ответов русскими информантами заменяется /s/. В 40% идентификаций инициальный переднеязычный /d/ указывается как переднеязычный /t/ вследствие его полувзвонности. Инициальные увулярный /R/ и фрикативный /ʁ/ артикуляторно субституируются /r/.

Наибольшую трудность при идентификации финальных согласных в односложных немецких словах вызывает вокализованный /v/, который более, чем в 40% ответов русскими информантами графически вообще не идентифицируется или заменяется на /r/. Основными отрицательными особенностями идентификации финальных сонантов русскими информантами является соотнесение их с другими сонантами, например: финальный /n/ в haben идентифицируется как /m/. Наибольший процент трудностей при графической фиксации приходится на финальные /l/ /n/ /p/ /t/ /k/ /ŋ/ /ʁ/ (Комментарий 3). Заднеязычный сонант /ŋ/ интерпретируется как сочетание звуков /n/ и /g/ или не получает никакой графической интерпретации. Финальный сонант /l/ в 60% ответов интерпретируется как твердый (will, Saal, Ball).

Предшествующий звонкому согласному конечный глухой /s/ в артикле среднего рода *das* (das Buch, das Glas) транскрибируется и артикулируется как звонкий [z] (Комментарий 4) вследствие интерференции регрессивной ассимиляции по звонкости, существующей в русском языке.

Главную трудность при идентификации немецких гласных представляет их долгота и краткость. Данный фонематический признак русские учащиеся артикуляторно нейтрализуют. Вследствие этого возникают

фонематические ошибки, которые в отличие от фонетических ведут к непониманию. В данном случае требуется длительный интенсивный тренинг.

Идентификация немецких гласных по ряду представляет особый вид трудности. Анализ субституций немецких лабиализованных гласных переднего ряда в одно- и двусложных словах показывает, что основные трудности возникают вследствие отсутствия подобных гласных в русском языке. Неоднозначная графическая фиксация указанных немецких гласных в кратких лексических единицах вызвана их ошибочным перцептивным сличением с неидентичными русскими гласными и внутренней артикуляторной аппроксимацией к ним. Так, при графической фиксации немецких /y:/ /y/ /ø:/ /oe/ используется часто более одного буквенного символа. Артикуляторно данные гласные замещаются гласными заднего ряда.

Идентификация подъема лабиализованных переднеязычных гласных, как правило, не вызывает особых трудностей у русских учащихся: подъем /y:/ идентифицируется почти 100%, несколько хуже (90%) — подъем /y/. Подъем /ø:/ в 80% идентификаций верный, в остальных случаях подъем гласного отмечается как высокий.

Проведенный анализ показывает, что ошибочная идентификация гласных и согласных фонем немецкого языка русскими учащимися и их субституция русскими звуками является следствием неразвитости фонематического слуха у обучаемых, что может явиться серьезной проблемой при декодировании речи носителей немецкого языка и генерировании речи на немецком языке. Интенсивный тренинг обычно устраняет интерферентные последствия родного языка и способствует постепенному формированию навыков, соответствующих орфоэпической норме изучаемого языка. Интенсивный тренинг, однако, невозможен в условиях сокращенной сетки часов, отводимых на изучение второго иностранного языка.

Комментарии

1. Mauerblümchen в пер. с нем. — девушка, которую никто не приглашает на танец.
2. С — согласный звук, Г — гласный звук.
3. Просим извинения за неточное изображение знаков транскрипции по техническим причинам.

4. Косыми скобками //обозначается фонема, прямоугольными [] — вариант произношения.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 432 с.
2. Яковлева Э. Б. Специфика перцептивной идентификации звуковой системы немецкого языка носителями русского языка // Языковые и культурные контакты различных народов: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2009. С. 206–208.

PERCEPTUAL-AUDITORY SUBSTITUTIONS OF THE RUSSIAN SPEAKERS WHO ARE BEGINNING TO LEARN GERMAN (SEGMENT LEVEL)

The practice of teaching the first and second foreign languages indicates that the weakest skills that the students have are the skills of approximated pronunciation, the ability to correctly build intonation oral discourse and to perceive speech by ear. The article is devoted to the problem of phonetic interference of the native language with the foreign one that is being studied. The researcher presents the results of the identification tests conducted by her with the students who are beginning to learn German. These tests help to indicate the visual picture of the sound substitution in the perceptual-auditory identification of one-and two-syllable lexical units of the German language by the Russian informants. The author expresses her concern about the fact that practicing teachers ignore the phonetic aspect in the foreign language classes.

Keywords: auditory mechanisms, motor mechanisms, interference, substitution, artificial bilinguals, phonetic aspect.

References

- Yakovleva E. B. Specifika perceptivnoj identifikacii zvukovoj sistemy nemeckogo yazyka nositelyami russkogo yazyka // Yazykovye i kul'turnye kontakty razlichnyh narodov: mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2009. S. 206–208. [In Rus].
- Zimnyaya I. A. Psihologiya rechevoj deyatel'nosti. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2001. 432 s. [In Rus].



В. П. Кашицин

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории математического общего образования и информатизации, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: v.p.kashitsin@gmail.com

Vladimir P. Kashitsin
PhD (Education),
Senior Researcher
of the Laboratory
of Mathematical
General Education
and Informatization,
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Статья посвящена проблеме формирования «видения стратегии» и прогноза развития процесса цифровизации сферы общего образования России в рамках проведения междисциплинарного научного исследования по конкурсу РФФИ «Фундаментальное научное обеспечение процессов цифровизации общего образования».

Актуальность темы определяется тем фактом, что именно система образования может обеспечить России переход в цифровую эпоху, ориентированную на новые типы и формы труда, поэтому в системе общего образования России важно правильно определить объективные условия и препятствия, обеспечить предпосылки цифровой трансформации социальной сферы образования с учетом того, что на сегодняшний момент не выработаны общепринятые показатели измерения на уровне общеобразовательных организаций, которые давали бы возможность измерять эффективность самого процесса цифровой трансформации.

Исследование является междисциплинарным, включает в себя методы нескольких предметных областей (социологии, педагогики, методологии образования, информационных технологий), основано на применении краудсорсинговых методов для формирования модели «запросов» на выявление существенных параметров, обеспечивающих эффективность цифровой трансформации института школы; сбора первичных данных по потребностям, текущему состоянию, ближай-

Как цитировать статью: Кашицин В. П. Исследование процесса цифровизации в системе общего образования России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 52–65.

шим перспективам и препятствиям для трансформации общеобразовательных организаций субъектов Российской Федерации с учетом внешних и внутренних факторов, которые связаны с реализацией национальных проектов Российской Федерации и новыми внешними вызовами.

На основе статистических методов и кластерного анализа осуществляется классификация школ Российской Федерации по степени развития цифровой трансформации происходящих процессов для поиска оптимальных путей развития общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, электронные формы учебников, цифровые образовательные ресурсы, информационная и техническая инфраструктура, цифровая школа.

Введение

Система общего образования в идеале нацелена на подготовку молодых граждан, которые свободно владеют современными технологиями, ориентированы на непрерывное личностное и профессиональное развитие, включая повышение квалификации, с помощью электронных или, как говорят сегодня, «цифровых» форм обучения. Цифровые технологии — это уже среда существования человека, которая открывает возможности эффективного решения жизненных ситуаций, поиска информации, обучения в любое удобное время, выстраивания личных образовательных маршрутов. Однако в настоящее время пока мало внимания уделяется теоретическим и практико-ориентированным научным исследованиям, посвященным формированию модели цифровой трансформации социальной сферы образования.

Гипотеза настоящего исследования состоит в утверждении о неравномерности процессов изменений, происходящих в общеобразовательных организациях при одинаковых или схожих внешних воздействиях, в том числе процессов внедрения новых технологий. Эта тема находится на пересечении проблематики педагогической науки, с одной стороны, и гносеологии развития социальных систем, принципов «этапности смены технологических укладов», с другой, что, несомненно, обусловило необходимость обратиться к проводимым исследованиям и достижениям специалистов, работающих в указанных областях [1; 2; 3; 5; 10].

Как отмечают современные исследователи, «одна из серьезных проблем современной российской школы — растущее отставание от требований цифровизации экономики и основных сфер общественной жизни», вклю-

чая новые формы образования [2]. Эти процессы институционального торможения характеризуются рядом признаков, особенно явно видимых в сфере общего образования [4].

Во-первых, в массовой школе до сих пор мало используются разработанные программные платформы и образовательные цифровые решения, которые во многих других сферах нашей деятельности уже стали привычными и доказали свою необходимость.

Во-вторых, педагоги общеобразовательных организаций в своей массе не владеют методами эффективного использования новых технологических возможностей для формирования индивидуальных условий обучения, как то система персонального подбора учебно-методических комплектов с применением электронных образовательных ресурсов, активизация и «включение мотивации» обучающихся с использованием факторов интерактивности, мультимедийности и игровой составляющей при формировании учебных заданий. Кроме того, практически не решена задача оптимизации таких составляющих работы педагогического и административного состава школ, как автоматизация проверки домашних заданий, подготовки отчетности по формам педагогической деятельности, организации внутришкольного мониторинга успеваемости обучающихся.

В-третьих, до сих пор в исследованиях отсутствуют какие-либо общепринятые и формализованные показатели на уровне общеобразовательных организаций, которые давали бы возможность измерять эффективность самих процессов изменения в организации образовательной деятельности в школах при появлении новых технологических возможностей.

В связи с этим была определена цель исследования: на основании сбора первичных данных, непосредственно полученных в организациях системы общего образования России, проанализировать особенности процесса «цифровизации школы», сформулировать основания для разработки модели цифровой трансформации, на основе статистических методов и кластерного анализа осуществить классификацию конечного множества школ Российской Федерации по степени и формам трансформации.

Сложность процесса трансформации сферы образования состоит в том, что каждая школа и ее образовательная среда по своей природе уникальны, хотя и построены по общим принципам, в связи с чем приложение одних и тех же ресурсов, усилий по цифровой трансформации не дает одинакового или даже близкого эффекта по преобразованию

внутренних педагогических процессов в школе [5].

Более того, значительные усилия, затрачиваемые со стороны образовательных систем на уровне муниципальных образований и субъектов Российской Федерации, часто не приносят ощутимого системного результата для педагогов либо приводят к трансформации и автоматизации только учетных и организационно-административных процессов, связанных с вопросами управления школой. При этом взаимосвязи ряда факторов, явно влияющих на цифровизацию процессов внутри школ, остаются в тени.

В проводимом исследовании разрабатывается подход к формированию сценарной модели изменений образовательных организаций на основе утверждения о том, что технологии цифровизации могут позволить более эффективно решать задачи развития, в то же время эти сценарии будут различны для организаций с разными административными условиями и педагогическими коллективами.

Какие же это задачи? Что необходимо изменить с помощью новых технологий в одном из первичных, базовых социальных институтов — институте школы?

Среди таких задач однозначно можно выделить сокращение разного рода отчетов для всех уровней управления системой образования, чтобы педагоги могли практически все свое время посвятить профессиональной воспитательной работе; затем — обеспечение в полной мере всех школ современным цифровым оборудованием и электронными формами учебников; предложение ежегодных курсов повышения квалификации по выбору самих педагогов для освоения современных цифровых технологий и способов их ежедневного применения в классе.

До настоящего времени организация мониторинга процессов, происходящих в организациях общего образования России, основана на положениях одного основного методического документа — это приказ Минобрнауки России от 11.06.2014 г. № 657 [12]. К сожалению, в методике определены лишь два показателя, имеющие отношение к процессам информатизации и цифровизации. Они лишь фиксируют (уже не первое десятилетие при проведении мониторинга школьного образования России) количество компьютеров (без указания срока использования) для учебных задач относительно количества обучающихся и во многом рудиментный в современных условиях развитой инфраструктуры телекоммуникации параметр скорости подключения к сети Интернет.

Именно поэтому сегодня наиболее важной, актуальной задачей является необходимость изменить «угол зрения» на оценку развития деятельности школ, сформировать модель их запросов для выявления оптимальных сценариев использования цифровых ресурсов и технологий, которые смогут обеспечить эффективность трансформации школы, в максимальной степени соответствуя ожиданиям педагогов.

Это также касается вопросов перестройки педагогических методик в школах, в частности внедрения игровых, проектных, методик обучения на основе использования цифровых инструментов. Одним из факторов, затрудняющих процесс выстраивания на государственном уровне макропроцессов цифровизации, наверное, является отсутствие точного понимания реальных потребностей и ожиданий самих субъектов процесса — обучающихся и педагогических работников общеобразовательных организаций.

Анализ результатов последних лет в процессах информационно-коммуникационного обеспечения сферы образования на примере 1 400 школ Московской области высветил ряд общих проблем общеобразовательных организаций, находящихся на разных стадиях цифровизации. Например, использование электронного контента в 2015–2018 годы выявило следующие критические зоны: на поставленном в школы оборудовании отсутствовала возможность демонстрации контента по выбору учителя, возможность самостоятельной работы обучающихся с электронными ресурсами [8].

В первую очередь это объясняется использовавшимся способом закупки за бюджетные средства, когда только фиксированные наборы электронных образовательных ресурсов поставлялись для работы с интерактивными досками и цифровым лабораторным оборудованием, а электронные формы учебников закупались только после первоочередных расходов в рамках остатков бюджетов школ.

Одними из позитивных системных факторов влияния на общий процесс цифровизации образовательных организаций Московской области стали целевые «пилотные» проекты по предоставлению интернет-доступа к лицензированным электронным образовательным ресурсам и электронным формам учебников в рамках классных занятий и внеклассной работы обучающихся. Еще одним важным фактором изменения стало внедрение на принципах государственно-частного партнерства единого электронного журнала для всех школ области.

Исходя из анализа текущего состояния применения информационных технологий при организации учебного процесса в общеобразовательных организациях, в рамках реализации предлагаемого исследования сформулированы следующие задачи:

- на основе статистических методов и кластерного анализа классификация школ по степени развития цифровой трансформации и выделение групп схожих объектов — кластеров;
- проведение анализа каждого кластера для выявления наиболее значимых факторов, ускоряющих развитие процесса цифровой трансформации или препятствующие ему;
- выявление «нетипичных» школ, не входящих ни в один кластер.

В ходе исследования ожидается решение следующих задач:

- формирование структуры кластеров школ по степени развития процессов цифровой трансформации;
- построение для каждого кластера модели, описывающей влияние определяемых в исследовании факторов на интенсивность и эффективность процессов цифровой трансформации школы;
- создание рекомендаций по созданию системных механизмов для стимулирования факторов, оказывающих существенное положительное влияние на процесс цифровой трансформации, а также преодолению негативных факторов, сдерживающих развитие «цифровой школы».

Методология, методы и алгоритм исследования

В рамках проводимого исследования в 2020 году выполняется:

- разработка системы показателей для определения текущего уровня цифровизации школы;
- формирование инструментария исследования;
- сбор данных (ответов учителей и администрации школ на вопросы социологической анкеты) и их первичная обработка;
- кластерный анализ и классификация школ;
- факторный анализ для определения структуры влияния и взаимосвязи факторов внутри кластеров;
- определение наиболее значимых позитивных и негативных факторов, формирующих динамику и эффективность процессов цифровизации.

В рамках формирования системы показателей для определения

текущего уровня цифровизации школы сформулировано несколько предположений.

1. Текущий уровень компьютеризации школ по-прежнему является существенным фактором, определяющим развитие процесса ее цифровизации. Можно выделить следующие критерии измерения текущего состояния: обеспеченность школ современными компьютерными и информационными ресурсами, уровень профессиональной ИКТ-компетентности педагогов, степень интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

2. В отличие от этапа «компьютеризации» школы цифровая трансформация требовательна не столько к фактору аппаратного оснащения школ компьютерными средствами, сколько к методическому, организационному и научному обеспечению, профессиональной подготовленности педагогов. Для целей исследования можно выделить следующие критерии измерения текущего состояния такой поддержки: помощь педагогу не оказывается; оказывается по запросу; предоставляется на плановой и периодической основе; интегрирована в ежедневный педагогический процесс.

3. На настоящем этапе усилились «внешние» по отношению к институту общего образования процессы влияния элементов политики государственных органов, в первую очередь министерства образования (с недавних пор — просвещения). Из последних, крупных по объему планируемого финансового обеспечения решений можно выделить национальный проект Российской Федерации «Образование», одной из главных задач которого является внедрение таких методов обучения и образовательных технологий, которые обеспечат освоение обучающимися новых навыков и умений.

Цифровая трансформация школы — сложный, неоднозначный и многоэтапный процесс подготовки обучающихся к жизни в создающейся российской цифровой реальности с новыми общественными связями, понимание которых только зарождается в стране. Поэтому при проведении исследования была сделана попытка выявить реально складывающиеся на сегодня варианты развития процесса цифровизации [4; 5; 10].

Основная идея исследования состоит в том, что движущие силы цифровизации формируются несколькими блоками объективных обстоятельств: как «внешних» условий работы школ, так и «внутренних», определяющих готовность и способность педагогов к данному процессу изменения.

Важно учитывать, что внешние факторы характеризуют уже достигнутый уровень развития информатизации всех сфер жизнедеятельности общества и поэтому их невозможно контролировать в рамках конкретной образовательной организации.

Исходя из базовых составляющих процесса цифровизации образования, в рамках исследования выделены две основные группы возможных параметров, характеризующих эти процессы: цифровизация «сверху», фактически представляющая собой импульсные реакции государственной системы управления образовательной сферой на важные изменения в мировой системе технологического развития, на которые невозможно закрыть глаза; и инициативные, творческие разработки «со стороны пользователей» как ответ на запрос обучающихся и родителей. На основе выводов работ Е. И. Булин-Соколовой [2] и А. Г. Асмолова [1] о том, что институт школы находится на пересечении двух векторов изменений — распространяемых «сверху» объективных технологических новаций и создаваемых, развиваемых и применяемых на практике учительством методических решений, уникальных «педагогических практик», — сформирована математическая модель описания параметров образовательной организации.

Первая группа параметров будет характеризовать ответ института общего образования России на «внешние вызовы», для второй группы будут выделены именно «ожидания» и «рефлексия» — ситуация, в которой педагогический коллектив становится субъектом процесса цифровизации школы, что во многом способствует достижению целей объективно качественного обучения.

Внутренние факторы определяют, насколько целенаправленно, с необходимым эффектом на практике идет цифровая трансформация, и в значительной степени могут контролироваться самой образовательной организацией. Они связаны с педагогической, психологической, организационной, технической готовностью школы к цифровизации.

Кроме того, выделяется «форс-мажорный» параметр, а именно влияние глобальных явлений природного либо техногенного характера на необходимость тотального перехода образовательных организаций к использованию цифровых технологий при организации учебного процесса. В качестве конкретного современного примера можно привести фактор возникновения вирусной пандемии (которая обозначила ряд ограничений коммуникационного и психологического характера), что

однозначно привело к неизбежному изменению практики организации учебного процесса в школе, а именно — к тотальному переключению на применение дистанционных, электронных, внеклассных форм обучения.

С учетом векторов развития и разнонаправленных позиций общественных и политических сил в России, взросления студенчества и педагогов, сегодня школы перестали быть одинаковыми, они реально во многом уже отличаются друг от друга по выстраиванию своих приоритетов и внутренних процессов организации. Во многих регионах появились самобытные авторские школьные сообщества. Поэтому сегодня уже нельзя однозначно рекомендательно продекларировать для всего педагогического сообщества «планируемый ожидаемый, правильный результат» как ответ на объявленное правительством неизбежное цифровое будущее [5].

Для того чтобы учесть разнообразные факторы, явления и происходящие процессы, включая начинающийся переход института образования приоритетно к цифровым технологиям и формам организации деятельности, в рамках данного исследования мной принят подход к построению модели, которая бы описывала конечное множество возможных «состояний» общеобразовательных организаций России с заданной размерностью.

Важной задачей исследования стала разработка шкалы измерений, которая позволит «измерить текущее состояние» конкретной школы и отнести ее к определенной группе. В настоящем исследовании развиваются идеи, заложенные в работе Александра Уварова по определению схожих состояний общеобразовательных организаций [3].

Подход разработан с использованием идеи и математического аппарата кластеризации — определения математических множеств, состоящих из наборов параметров состояний школ со схожими или одинаковыми значениями. Такие наборы параметров сформируют «кластеры в пространстве цифровизации» [6].

В рамках настоящего исследования считаем, что группы кластеров определяют устойчивое на период в несколько лет состояние в «цифровом пространстве» всех общеобразовательных организаций России. Необходимо отметить, что школы могут со временем переходить из одного кластера в другой с учетом происходящих в них организационно-технологических изменений. Для того, чтобы определить эти состояния, используется система базовых параметров (признаков кластеризации), фиксирующих изменения в жизни школы как результат цифровизации [3; 7].

Для определения текущего состояния процесса «цифровизации» российской школы сформировано ограниченное множество индикативных показателей, задача которых — определение положения общеобразовательной организации в пространстве состояний цифровизации, которое можно определить для института школы. В этот набор вошли такие индикаторы, как использование в повседневной жизни школы электронных дневников и журналов, степень их удобства и ограничения; на занятиях в классе — применение электронных образовательных ресурсов и электронных форм учебников, системы учебно-методического планирования и автоматизации фиксации текущих учебных достижений обучающихся по параллелям, объем и необходимость / периодичность подготовки отчетов в электронном виде, удобство для администрации школы формирования аналитических документов с использованием доступных информационных систем в локальной вычислительной сети организации.

Применение модели «пространства цифровизации школы» может реально стать для руководителей школ практическим руководством, способом понять и сформулировать линию своего движения, выделить приоритеты, существенные для конкретных условий и ограничений, определяющие возможности цифрового развития. Поэтому мы включаем в систему параметров в том числе такие признаки кластеризации, как понимание преподавательским составом каждой школы, что такое цифровая школа, что и как именно должно поменяться для педагога в процессе организационных и технологических изменений [10].

Исходя из данной концепции, проведен сбор ответов учителей и представителей администрации школ в электронной форме с использованием социологического инструментария (интерактивной анкеты). В результате обработки данных (ответов и оценочных мнений педагогов) о цифровизации конкретных общеобразовательных организаций мы получаем математический объект — матрицу, содержащую конечное множество объектов (школ), каждый из которых будет характеризоваться определенным числом переменных [14].

С целью отбора необходимых для проведения исследования параметров школ используется компонентный анализ [9] оценки количества факторов и элементы факторного анализа для уточнения и установления связей между измеряемыми значениями переменных [11].

При данном подходе возможны ситуации, когда некоторый фактор

может быть выбран как «характерный» (связь только с одной переменной или параметром) либо, при связях с множеством, — «общий» [13].

Формирование ограниченной структуры (конечного множества) факторов, позволяющей обосновать определенные корреляции значений переменных, дает исходный массив данных для шкалирования и получения набора параметров, чтобы в результате провести кластерный анализ — получить «облако цифровизации школ» [14].

При выборе метода кластеризации используется утверждение о том, что все школы уникальны, а кластеры получаются благодаря объединению школ со схожими значениями показателей (как в деталях, так и в целом — форма образовательного процесса, количество обучающихся, наличие классов начального общего образования).

Инструментом фиксации конкретного «облака цифровизации школ» (кластерного набора) служит древовидная «дендрограмма» как подход классической теории графов, в которой общеобразовательные организации формируют «листья», а узлы (кластеры) — это «облака» школ с сопоставимыми значениями параметров [15].

Предложенный подход позволяет содержательно интерпретировать полученную кластерную структуру как основу для создания модели трансформации системы общеобразовательных организаций, объективного понимания происходящих процессов и оптимизации возможных сценариев развития «цифровой школы» в России.

Заключение

В рамках исследования процессов цифровизации в системе общего образования России выделены работы по формированию модели «запросов» для выявления существенных параметров, обеспечивающих эффективность цифровой трансформации схожих по параметрам групп школ; предложены механизмы сбора первичных данных об общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации с использованием социологического инструментария (интерактивной электронной анкеты), кластерного анализа для построения аналитической и прогностической модели цифровизации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–14208. Исследование проводится при поддержке Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт

стратегии развития образования Российской академии образования».

Литература

1. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт, 2010. 84 с.
2. Булин-Соколова Е. И. Научно-педагогическое обеспечение процесса информатизации общего образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М.: Институт содержания и методов обучения РАО, 2010. 407 с.
3. Водопьян Г. М., Уваров А. Ю. О построении модели процесса информатизации школы. М.: РФРДПО, 2006. 340 с.
4. Горьковая О. Е. Новая эра. Зачем школе участвовать в развитии цифровой экономики // Forbes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svooy-biznes/367693-novaya-era-zachem-shkole-uchastvovat-v-razvitiy-cifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 10.06.2020).
5. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/CAO%20\(2\)23%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/CAO%20(2)23%20электронный.pdf) (дата обращения: 10.06.2020).
6. Дюран Б., Оделл П. Кластерный анализ / пер. с англ. М.: Статистика, 1977. 127 с.
7. Иберла К. Факторный анализ / пер. с нем. В. М. Ивановой; предисл. А. М. Дуброва. М.: Статистика, 1980. 398 с.
8. Кашицин В. П., Бузоева М. Д. Методические рекомендации по использованию ЭФУ в общеобразовательных организациях. М.: Фонд «Первое сентября», 2018. 68 с.
9. Ким Дж., Мюллер Ч., Клекка У. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / пер. с англ. М.: Финансы и статистика, 1989. 67 с.
10. Кузьминов Я. И., Фрумкин И. Д. Двенадцать решений для нового образования. М.: Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018. 105 с.
11. Невидомская И. А., Якубова А. М. Применение факторного анализа при исследовании экономических процессов // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 6. С. 81–83 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=31992> (дата обращения: 10.06.2020).
12. Об утверждении методики расчета показателей мониторинга системы образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.06.2014 № 657 // Российская газета. 19.11.2014. № 263.
13. Охупкина Е. П., Охупкин В. П. Подходы к кластеризации групп социальной сети // Компьютерные исследования и моделирование. 2015. № 7 (5). С. 1127–1139.
14. Савченко Т. Н. Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3, № 2. С. 67–86.
15. Харман Г. Современный факторный анализ / пер. с англ. М.: Статистика, 1972. 486 с.

RESEARCH OF DIGITALIZATION IN THE RUSSIAN GENERAL EDUCATION SYSTEM

This work relates to the problem of "strategy vision" formation and is aimed at the approach and forecast for the development of digitalization processes in the sphere of General education in Russia as part of an interdisciplinary research competition of the Russian Foundation for basic research (RFBR) on the topic "Fundamental scientific support for the digitization of General education".

The relevance of this research is confirmed by the matter, that exactly the education system can ensure Russia's transition to a digital age focused on new types and forms of work, so it is important to correctly identify objective conditions and obstacles in the general education system of Russia, to provide prerequisites for the digital transformation of the social

sphere of education, taking into account that currently there are no generally accepted measurement indicators at the level of general education organizations that would allow measuring the effectiveness of the digital transformation process itself.

The research is interdisciplinary, includes methods of several subject areas (sociology, pedagogy, educational methodology, information technology), and is based on the use of crowdsourcing methods to form a model of "queries" to identify significant parameters that ensure the effectiveness of the digital transformation of the school Institution; collection of primary data on the needs, current state, immediate prospects and obstacles to transformation in educational organizations of the Russian regions, considering internal factors, related to running of Russian Government initiatives and appearance of new external challenges.

Based on statistical methods and cluster analysis, schools in the Russian Federation are classified according to the degree of development of digital transformation of ongoing processes in order to find optimal ways to develop educational organizations.

Keywords: digital educational environment, electronic forms of textbooks, digital educational resources, information and technical infrastructure, digital school.

References

- *Asmolov A. G., Semenov A. L., Uvarov A. Yu.* Rossijskaya shkola i novye informacionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie. M.: Nekspriint, 2010. 84 s. [In Rus].
- *Bulin-Sokolova E. I.* Nauchno-pedagogicheskoe obespechenie processa informatizatsii obshchego obrazovaniya: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. M.: Institut sodержaniya i metodov obucheniya RAO, 2010. 407 s. [In Rus].
- *Dyuran B., Odell P.* Klasternyj analiz / per. s angl. M.: Statistika, 1977. 127 s. [In Rus].
- *Gejbl E.* Cifrovaya transformatsiya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendatsii / per. s angl. M.: NIU VShE, 2019. 108 s. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/SAO%20\(2\)23%20elektronnyj.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/SAO%20(2)23%20elektronnyj.pdf) (data obrashcheniya: 10.06.2020). [In Rus].
- *Gor'kovaya O. E.* Novaya era. Zachem shkole uchastvovat' v razvitii cifrovoj ekonomiki // Forbes [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/367693-novaya-era-zachem-shkole-uchastvovat-v-razvitii-cifrovoj-ekonomiki> (data obrashcheniya: 10.06.2020). [In Rus].
- *Harman G.* Sovremennyy faktornyy analiz / per. s angl. M.: Statistika, 1972. 486 s. [In Rus].
- *Iberla K.* Faktornyy analiz / per. s nem. V. M. Ivanovoj; predisl. A. M. Dubrova. M.: Statistika, 1980. 398 s. [In Rus].
- *Kashicin V. P., Buzoeva M. D.* Metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu EFU v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah. M.: Fond «Pervoe sentyabrya», 2018. 68 s. [In Rus].
- *Kim Dzh., Myuller Ch., Klekka U.* Faktornyy, diskriminantnyj i klasternyy analiz / per s angl. M.: Finansy i statistika, 1989. 67 s. [In Rus].
- *Kuz'minov Ya. I., Frumin I. D.* Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya. M.: Centr strategicheskikh razrabotok, Vysshaya shkola ekonomiki, 2018. 105 s. [In Rus].
- *Nevidomskaya I. A., Yakubova A. M.* Primenenie metodov klasternogo analiza pri issledovanii ekonomicheskikh processov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2013. № 6. S. 81–83 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=31992> (data obrashcheniya: 10.06.2020). [In Rus].
- Ob utverzhdenii metodiki rascheta pokazatelej monitoringa sistemy obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii ot 11.06.2014 № 657 // Rossijskaya gazeta. 19.11.2014. № 263. [In Rus].
- *Ohapkina E. P., Ohapkin V. P.* Podhody k klasterezatsii grupp social'noj seti // Komp'yuternye issledovaniya i modelirovanie. 2015. № 7 (5). S. 1127–1139. [In Rus].
- *Savchenko T. N.* Primenenie metodov klasternogo analiza dlya obrabotki dannyh psihologicheskikh issledovanij // Eksperimental'naya psihologiya. 2010. T. 3, № 2. S. 67–86. [In Rus].
- *Vodop'yan G. M., Uvarov A. Yu.* O postroenii modeli processa informatizatsii shkol'y. M.: RFRDPO, 2006. 340 s. [In Rus].

УДК 372.881.1

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Игра — высшая форма исследования.

Альберт Эйнштейн

Статья посвящена вопросу применения геймифицированного подхода в условиях цифровизации образовательного процесса на современном этапе. Авторы поставили своей целью выявить дидактический и методический потенциал геймификации при обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Авторы обосновывают причины интеграции новых педагогических методов и технологий в учебный процесс и их преимущества перед традиционным подходом. В статье приводится краткая история применения игровых методик в образовании; указываются факторы, обуславливающие растущую сегодня популярность геймифицированного подхода; описывается роль цифровых устройств в качестве инструментария в работе современного педагога. Авторами статьи проанализированы преимущества и недостатки геймификации, выявлены ее отличия от таких игровых практик, как ролевая и деловая игра, а также обобщен отечественный и зарубежный опыт практического использования геймифицированного подхода на занятиях по иностранному языку для достижения определенной образовательной цели. В работе геймификация показана как достаточно универ-

Как цитировать статью: Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 65–77.



Т. А. Гольцова

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России, г. Воронеж
E-mail: tgozowa@yandex.ru

Tatyana A. Goltsova
PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Home Affairs, Voronezh, Russia



Е. А. Проценко

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России, г. Воронеж
E-mail: procatherine@mail.ru

Ekaterina A. Protsenko
PhD (Philology), Associate professor, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Home Affairs, Voronezh, Russia

сальная педагогическая технология, представлены ее возможности на разных этапах обучения иностранному языку; сформулированы основные принципы и педагогические условия ее эффективного применения. В статье предлагается комплексная модель применения геймификации, учитывающая как общедидактические, так и некоторые специфические принципы. В целях практического применения исследования авторами приводятся уже разработанные и находящиеся в свободном доступе для российских преподавателей ресурсы сети Интернет, позволяющие включить игровые элементы в образовательный процесс, а также описывается собственный опыт применения геймифицированного подхода на разных этапах обучения иностранному языку.

Ключевые слова: геймификация, современные технологии, цифровизация образования, образовательная игра, учебная деятельность, обучение иностранному языку, компетентностная модель обучения.

Введение

Образование представляет собой динамическую систему, на которую оказывают огромное влияние все изменения, происходящие в обществе. Реалии современного мира требуют новых подходов к образованию, повышения его качества и доступности. Перед современным педагогом стоит задача отбора и интеграции в учебный процесс таких форм, методов, средств обучения, которые при минимальных затратах ресурсов могут обеспечить максимально эффективный результат. Вовлечь в процесс обучения человека, который большую часть своего времени проводит в мире цифровой техники, возможно лишь в случае создания привычного для него окружения. Поэтому развитие современной цифровой образовательной среды стало весьма актуальным на сегодняшний день ввиду ее уникальных возможностей для повышения качества обучения [15]. Цифровизация обучения на всех его уровнях стала также одной из главных тем Московского международного салона образования — 2019 (ММСО-2019) [18].

Вышеназванные причины обуславливают изменение методов и подходов к обучению в начале XXI века. В качестве инструментария на занятиях все большую популярность получают цифровые устройства, появляется возможность использовать всеобщую глубокую привязанность к компьютерным играм в образовательном процессе. Одним из актуальных направлений развития образования на современном этапе является геймификация учебного процесса.

Постановка проблемы, цель статьи

Упоминание об использовании игровых методик в образовательном процессе можно встретить еще с древних времен. В России основоположником образовательных игр можно считать Петра I, который, будучи еще десятилетним мальчиком, проводил учебные игры для моделирования военных действий. В СССР игровые методы использовались довольно активно до 1938 года, после чего наряду с некоторыми другими методиками были запрещены. В конце 90-х годов XX века интерес к играм вновь возобновился, а всеобщая цифровизация в XXI веке привела к возникновению в образовательном процессе такого понятия, как геймификация [8]. На сегодняшний день отмечается резкий рост интереса к игрофикации, или геймификации, в образовании. По базе данных Научной электронной библиотеки, количество статей на эту тему за последние два десятилетия насчитывает уже более тысячи (https://elibrary.ru/query_results.asp), что свидетельствует о высокой актуальности данной темы.

В педагогике существует множество определений понятия «геймификация», но все они сводятся к одному — применению игровых технологий в неигровом контексте [2; 7; 11]. Мы придерживаемся широкого толкования термина «геймификация» — как использования игровых технологий в образовательном процессе. Такое понимание дает нам основания рассматривать геймификацию как достаточно универсальную педагогическую технологию.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам геймификации, показал, что игровые технологии применяются главным образом в рамках дистанционного и электронного обучения. Цель данной статьи — показать дидактический и методический потенциал геймификации при обучении иностранным языкам.

Новизна данной работы заключается в обосновании геймификации как достаточно универсальной технологии в обучении иностранным языкам. Авторы описывают ее возможности на разных этапах обучения иностранному языку, а также формулируют основные принципы и педагогические условия ее эффективного применения.

Методология и методы исследования

В качестве методологической базы исследования использовался системный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего образования, который учитывает

как общедидактические, так и некоторые специфические принципы. Комплексная модель обучения иностранному языку предполагает реализацию принципов деятельностного и интерактивного подходов в рамках современной компетентностной парадигмы образования.

Теоретической базой настоящего исследования послужили основные положения отечественной педагогики о роли игры в развитии личности [3; 6], а также принципы коммуникативного и профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам [6; 14; 22].

В ходе проведения исследования использовались такие методы, как теоретический анализ научно-педагогической литературы по теме статьи [1; 2; 6; 11], изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта применения геймификации на различных уровнях образования [23; 25; 26; 27; 28], метод игрового моделирования в учебном процессе [17].

Результаты исследования

Термин «геймификация» был введен в 2002 году программистом Ником Пеллингом. Изначально данное понятие использовалось в таких областях, как развлечения и маркетинг, теперь же прочно вошло во все сферы человеческой деятельности. Отметим, что вопросы геймификации обсуждаются сегодня как в области педагогики, так и в сфере бизнеса, маркетинга, менеджмента. Геймификация рассматривается как инструмент в вопросах управления персоналом [13], как способ мотивации и активизации деятельности, решения прикладных задач [5] и даже как инструмент сохранения здоровья [10]. Все это дает основания говорить о геймификации не только в рамках «новой концепции в образовании» [9], но о существовании нового тренда в образовательном процессе [1; 19], а возможно, и развитии общества в целом.

Как российские [12; 16], так и зарубежные [21; 22; 23] исследователи занимаются вопросами интеграции геймифицированного подхода в учебный процесс на разных уровнях образования — от дошкольного до дополнительного. Связано это с тем, что обучать путем применения игровых технологий возможно аудиторию любого возраста. «Врожденный игровой драйв» позволяет привлечь к учебному процессу обучающихся любого уровня подготовки, независимо от сферы их деятельности. При этом необходимо учитывать, что, несмотря на то, что геймификация предполагает применение в учебном процессе только элементов игры, это не значит, что занятие превращается в развлечение. Образовательная

функция при этом играет основную роль.

В 2018 году в Германии было проведено крупномасштабное исследование преимуществ геймификации, которое показало, что благодаря игровым элементам обучение становится более эффективным. Студенты учатся быстрее и лучше, а главное, без страха, активизируются их когнитивные и творческие способности. Это одинаково справедливо для участия в играх, проводимых как в традиционной форме, так и с применением цифровых устройств. Но во втором случае, когда на занятиях использовались компьютеры и планшеты, мотивация была все же выше [26].

Цель геймификации — посредством введения игровых элементов сделать задания яркими и интересными, и, соответственно, более привлекательными. В обучающей игре обязательным элементом является образовательный контент. Эрик Клопфер и его коллеги по программе Education Arcade Массачусетского технологического института в своей книге *Resonant Games* («Игры, которые вас заденут») рассказывают о том, как сделать игру яркой, увлекательной и при этом полезной для образовательного процесса [25].

Не следует отождествлять данную технологию с такими игровыми практиками, как ролевая и деловая игра. В отличие от деловой игры связь с реальным миром является обязательным условием. Игра переносит участников в иное пространство, в то время как геймификация предполагает нахождение в существующей реальности. Ролевая игра по своим свойствам имеет иную форму организации. При внедрении геймификации на передний план выходит образовательная цель, при этом инструментарием могут быть цифровые носители, компьютерные игры, а также аналоговые устройства.

В качестве преимущества геймификации перед другими методами обучения следует подчеркнуть также тот факт, что игра помогает обучающимся избавиться от страха перед ошибками. В игре можно пройти уровень заново, при этом проведя «работу над ошибками», или освоить новое пространство. Кроме того, задача может быть усложнена, поскольку, как и в обычной игре, после прохождения уровня учащийся переходит на следующий, более высокий.

С одной стороны, геймификация позволяет развивать способность работать в команде, дает возможность участникам сблизиться при решении общих задач. С другой стороны, в игре могут быть предложены задания, которые позволят проявить инициативность и взять на себя

ответственность при принятии решений. В одних случаях могут применяться отдельные игровые элементы для решения конкретных учебных задач, в других полностью оправдано интегрирование полноценной игры с образовательной целью. В некоторых исследованиях речь идет о последовательной реализации геймифицированного подхода в течение нескольких семестров [24].

Как и любая другая технология, геймификация имеет не только достоинства, но и недостатки. Правила игры предполагают вознаграждение за успешную работу. Следует учитывать, что получение вознаграждения за ту работу, которая была интересна обучающимся сама по себе, может привести к тому, что в дальнейшем подобные задачи будут решаться лишь для получения награды, а сам интерес может быть утерян. Таким образом, может произойти смещение мотивации. Чтобы этого избежать, следует всячески поддерживать интерес именно к обучению, не прибегая к оценкам и другим вознаграждениям.

При неправильной организации работы такое преимущество игр на занятиях, как возможность развития инициативности и самостоятельности, может привести к ухудшению межличностных отношений. Конкуренция и соревновательный элемент могут уменьшить интерес малоуспевающих обучающихся к учебному процессу [4].

Как и при применении любого другого метода, не стоит забывать о его процентном соотношении с другими формами работы. Применение геймификации в образовательном процессе не исключает и традиционные виды занятий, такие как лекции, семинары, практикумы, во время проведения которых материал может, однако, хуже восприниматься обучающимися.

Таким образом, для того чтобы применение геймифицированного подхода способствовало оптимизации учебного процесса, а не привело к отрицательному опыту, задачей преподавателя является разработка качественного учебного продукта, в котором каждый обучающийся мог бы себя реализовать.

Рассмотрим возможности практического применения геймификации в обучении иностранным языкам. На сегодняшний день существует достаточно широкий спектр разных технических средств и электронных оболочек для создания обучающих игр. В сети Интернет предлагается немало уже готовых обучающих игр, особенно по английскому языку. В частности, существуют специальные сайты (например, [learningapps](#)).

org), где преподаватели иностранных языков создают и размещают как готовые игры по разной тематике, так и шаблоны обучающих игр, таких как электронные версии популярных телевизионных игр «Кто хочет стать миллионер?», «Поле чудес», традиционных игр в слова «Найди пару», «Виселица» и т.п. Любой преподаватель может создать аналогичную игру на любую тему, наполнив выбранный шаблон другим содержанием.

Как показывает опыт, геймификация может применяться на любом этапе обучения и на разных уровнях языковой подготовки. Наиболее очевидные преимущества имеет использование игровых технологий на этапе отработки и закрепления лексико-грамматического материала. Обучающиеся, безусловно, предпочтут языковую игру долгому и монотонному выполнению тренировочных упражнений. Кроме того, целесообразно предусмотреть задания разных уровней сложности, что позволит дифференцировать их и по качеству, и по количеству. В случае необходимости преподаватель может ввести некоторые ограничения, например по времени выполнения, по количеству попыток, по сумме баллов или очков. С другой стороны, не стоит забывать, что возможность повторного прохождения игры способствует повторению и закреплению изучаемого материала.

Геймификация может применяться и в качестве формы контроля усвоения того или иного материала. С этой целью, как правило, используются комплексные задания. Так, на заключительном этапе изучения какой-либо темы целесообразно провести викторину в виде игры «Поле чудес» или «Кто хочет стать миллионер?». В качестве примера можно привести итоговое занятие по разделу «Лингвострановедение», проведенное на первом курсе в Воронежском институте МВД России в форме конкурса КВН. Нестандартная форма работы позволила не только оценить уровень сформированности социокультурной и лингвистической компетенций обучающихся, но и продемонстрировать их личные качества, творческие способности, умение работать в команде и эффективно распределять обязанности в группе. Оценки, выставленные преподавателями в составе жюри, могут быть зачтены в качестве итоговых. В таком случае при продумывании сценария игры и выборе заданий необходимо уделить особое внимание сочетанию групповых и индивидуальных видов работы. Необходимо подобрать такой набор игровых заданий, который обеспечил бы как групповую или парную, так и индивидуальную учебную деятельность обучающихся (например,

групповой конкурс «Домашнее задание», конкурс капитанов, «Один на один» и др.)

На более продвинутых этапах обучения целесообразно разрабатывать и применять более сложные игры, в основе которых лежат задания комплексного характера. Так, для оценки сформированности коммуникативной компетенции можно использовать групповой квест, в ходе которого обучающимся предстоит организовать обсуждение какой-либо социально или профессионально значимой темы или дебаты на иностранном языке. Например, для проверки уровня сформированности навыков профессиональной коммуникации авторами статьи был разработан веб-квест по сценарию игры «Шерлок Холмс». Работа над квестом не просто обеспечивает проверку базовых знаний и лексико-грамматических навыков по теме «Раскрытие преступлений», но предполагает целый ряд заданий, включающих работу с наглядными материалами (карта местности, место преступления) и источниками на иностранном языке, анализ иноязычной информации, представленной как в письменной (рапорт следователя), так и в устной (показания свидетелей) форме. В качестве результата прохождения квеста обучающиеся должны установить личность преступника (предоставляется выбор из нескольких вариантов). Таким образом, достижение конечной цели предусматривает как совершенствование навыков по всем видам речевой деятельности, так и анализ и синтез профессионально значимой информации на иностранном языке. Более того, работа над квестом способствует актуализации полученных профессиональных знаний и укреплению межпредметных связей.

Мы убеждены, что внедрение геймификации с целью повышения эффективности учебного процесса требует построения комплексной модели, которая должна учитывать как общедидактические, так и некоторые специфические принципы. Среди общедидактических принципов в первую очередь следует назвать следующие:

- 1) Принцип целеполагания. При всех своих достоинствах геймификация не должна рассматриваться как самоцель или средство развлечения обучающихся. Использование игровых технологий должно быть направлено на достижение вполне конкретной и четко определенной *обучающей цели*. Исходя из этой цели выбирается языковое наполнение и форма реализации игры.
- 2) Принцип системности. Игровые технологии не должны рассма-

триваться изолированно от других методов и средств обучения. Наоборот, они должны дополнять результаты или компенсировать недостатки применения других образовательных методов и технологий. Другими словами, каждое занятие, как и образовательный процесс в целом, должно рассматриваться комплексно и системно, в единстве и взаимосвязи всех методов и средств обучения.

- 3) Принцип доступности имеет особое значение применительно к геймификации, так как в данном случае речь идет не только о принципе посильной трудности, но и о понимании цели и правил предлагаемой игры. Поэтому преподавателю стоит обратить особое внимание на то, чтобы правила игры были сформулированы четко и были понятны всем участникам. Более того, награды должны быть доступны, но не слишком легко [20, с. 399].

Помимо перечисленных выше общедидактических принципов, эффективное применение геймификации как инновационной технологии обучения способствует реализации более специфических принципов, таких как:

- принцип интерактивности — гарантирует вовлеченность всех участников в процесс обучения;
- принцип моделирования действительности — предполагает разработку игры в соответствии с определенной моделью реальной жизни, социально или профессионально значимой ситуацией;
- принцип прогнозирования — предусматривает продумывание общей цели игры и плана действий, подготовку сценария, определение правил игры и т.п.

Применение геймификации направлено на реализацию компетентностного и деятельностного подходов, поскольку предполагает вовлеченность всех обучающихся в образовательную деятельность и решение комплексных задач, демонстрирующих в конечном счете уровень сформированности общекультурных и лингвистических компетенций. При этом формы реализации геймифицированного подхода могут различаться и включать в себя как аудиторную, так и внеаудиторную работу, как командную, так и индивидуальную учебную деятельность.

Заключение

Одна из основных проблем педагогического процесса — это отсутствие мотивации у обучающихся. Применение в основном традиционных форм

работы нередко ведет к тому, что у обучающихся появляется страх перед сложностью дисциплины. Это влечет за собой снижение интереса к предмету, а способность воспринимать информацию сводится к минимуму.

Достоинством геймифицированного подхода является то, что для преподавателя отсутствует необходимость формирования мотивации внешними факторами. То, что игра приносит радость и доставляет удовольствие, всем известно с детства, а следовательно, интеграция игровых элементов порождает мотивацию «изнутри». Положительные эмоции, сопровождающие процесс любой игры, способствуют повышению интереса обучающегося, концентрации его внимания на задании, а также обеспечивают более легкое запоминание нового материала.

В связи с глобальной цифровизацией возможности игровых образовательных технологий только расширяются. Преподавателям иностранных языков применение геймифицированного подхода позволяет не только разнообразить формы учебной деятельности, но и повысить эффективность усвоения изучаемого материала. Обучающие языковые игры могут использоваться на разных этапах обучения и реализовываться в самых разнообразных формах, например в виде викторины, конкурса, игры в слова, веб-квеста и др. Геймификация в образовательном процессе позволяет развивать память, внимание, создает благоприятную атмосферу на занятии, снимает эмоциональное напряжение, позволяет обучающимся проявить свои способности. Эффективная реализация этого подхода в обучении иностранному языку способствует формированию у обучающихся общекультурных и лингвистических компетенций.

Литература

1. Богомолов А. И., Невежин В. П. Геймификация образовательного процесса в высшем учебном заведении // Новые информационные технологии в образовании: сб. науч. тр. 19-й междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 129–131.
2. Быкадорова Е. С. Геймификация в образовании // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 12 (29). С. 178–180.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
4. Дымова Т. Геймификация в образовании // Российский учебник. 27.02.2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/gejmifikacija-v-obrazovanii> (дата обращения: 05.11.2019).
5. Кирсанова В. В., Донец Н. Ю. Применение методов геймификации в решении прикладных задач // Вестник студенческого научного общества. 2014. № 2. С. 212.
6. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Высшая школа; Школа Китайгородской, 2009. 277 с.
7. Корнилов Ю. В., Левин И. П. Геймификация и веб-квесты: разработка и применение в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5 [Электронный

ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26865> (дата обращения: 16.11.2019).

8. Краткая история игр в образовании // teach in game [Электронный ресурс]. URL: <https://teachingame.ru/history> (дата обращения: 19.12.2019).

9. Матвеева Е. Д. Геймификация: новая концепция в образовании // Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: theoria cum praxis: мат-лы II Всерос. науч.-практ. интернет-конф. с элементами школы для молодых исследователей. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2015. С. 42–47.

10. Мельничук А. В., Котова Т. В. Геймификация как позитивный инструмент сохранения здоровья студентов в ходе обучения // Мат-лы Ивановских чтений. Санкт-Петербург, 2016. № 4–1 (8). С. 68–70.

11. Михантьева М. Геймификация образования: как превратить учебник в игру [Электронный ресурс]. URL: <http://madan.org.il/ru/news/geymifikaciya-obrazovaniya-kak-prevratit-uchebnik-v-igru> (дата обращения: 16.11.2019).

12. Певзнер В. В., Погорелов В. И., Шуклин Д. А. Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 98–101.

13. Перминова И. А. Геймификация как эффективный инструмент управления персоналом // Проблемы и тенденции научных исследований в системе образования: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2019. С. 31–33.

14. Рыбакина Н. А. Проблемы проектирования учебной деятельности в контексте непрерывного образования // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 62–71.

15. Рязанцева Е. П. Цифровая образовательная среда на уроках английского языка // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2019/02/08/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-na-urokah-angliyskogo> (дата обращения: 16.11.2019).

16. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.

17. Фоминых М. В. Игровое моделирование в процессе развития педагогических способностей студентов (из опыта работы в высшей школе) // Киберленинка: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoye-modelirovanie-v-protsesse-razvitiya-pedagogicheskikh-sposobnostey-studentov-iz-opyta-raboty-v-vysshey-shkole-1> (дата обращения: 11.01.2020).

18. Черникова: как цифровизация меняет образование и науку // РИА Новости, 09.04.2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://sn.ria.ru/20190409/1552516241.html> (дата обращения: 10.11.2019).

19. Чурзина Е. Ю., Светкина Т. Ф. Геймификация — новый тренд в образовании как средство повышения успеваемости студентов // Современное педагогическое образование. 2019. № 5. С. 45–50.

20. Alomari I., Al-Samarraie H., Yousef R. The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis // Journal of Information Technology Education: Research. 2019. № 18. P. 395–417 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.28945/4417> (дата обращения: 10.11.2019).

21. Banfield J., Wilkerson B. Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy // Contemporary Issues in Education Research. 2014. Vol. 7, № 4. P. 291–298.

22. Hartung J. M. Spielend die Schulen verändern // Zeit Online. 2018. No. 18 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zeit.de/2018/18/gamification-schulen-bildung-spielen> (дата обращения: 05.11.2019).

23. Kähr D. Gamification im Englischunterricht mithilfe von QuesTanja // QuesTanja [Электронный ресурс]. URL: http://questanja.org/client/MA_Deborah_Kaehr.pdf (дата обращения: 10.11.2019).

24. Kapsargina S. A., Olentsova Ju. A. Using the elements of gamification on LMS Moodle in the discipline of foreign language in a non-linguistic university // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 237–240.

25. Klopfer E., Haas J., Osterweil S., et al. Resonant Games [Электронный ресурс]. Massachusetts, 2018. URL: <https://www.resonant.games/pub/qzpxzin3/release/1> (дата обращения: 05.11.2019).

26. Luig J. Machen Computerspiele Schüler besser? [Электронный ресурс] // Zeit online. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht>

(дата обращения: 10.11.2019).

27. Majuri J., Koivisto J., Hamari J. Gamification of education and learning: A review of empirical Literature // GamiFIN Conference. 2018. Finland, Pori, 2018. P. 11.

28. Ribeiro L. A., da Silva T. L., Mussi A. Q. Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment // International Journal of Education and Research. 2018. Vol. 6 № 4 P.249–264.

GAMIFICATION AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A DIGITALIZED EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the issue of using gamification in the modern age of digitalization of educational process. The authors aim to find out methodological and didactic potential of gamification in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. The authors give reasons for integrating new pedagogical methods and technologies in the educational process and their advantages over traditional approaches. The article provides a brief historical review of using games in education; points out factors that determine the rising popularity of gamification at present; describes the role of digital devices as instruments in the work of a modern teacher. The authors have analyzed the advantages and disadvantages of gamification, defined the difference between gamification and other game practices such as role play and business game, generalized Russian and foreign practical experience of using gamification in foreign language classes in order to achieve a particular educational goal. Gamification is shown in the paper as a rather universal pedagogical technology; its performance potential at different levels of learning a foreign language is shown; main principles and pedagogical conditions of its effective use are formulated. The article suggests a complex model of using gamification based on common didactic as well as some specific principles. For the purpose of practical implication of gamification approach, the authors provide examples of Internet resources, ready to use and freely available for the Russian teachers, that provide an opportunity to integrate games elements in the educational process as well as describe their own experience of using gamification at different levels of teaching foreign languages.

Keywords: gamification, modern technologies, digitalization of education, an educational game, an education activity, teaching a foreign language, a competence-based model of education.

References

- Alomari I., Al-Samarraie H., Yousef R. The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis // Journal of Information Technology Education: Research. 2019. № 18. P. 395–417 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.28945/4417> (data obrashcheniya: 10.11.2019).
- Banfield J., Wilkerson B. Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy // Contemporary Issues in Education Research. 2014. Vol. 7, No. 4. P. 291–298.
- Bogomolov A. I., Nevezhin V. P. Gejmifikaciya obrazovatel'nogo processa v vysshem uchebnom zavedenii // Noveye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: sb. nauch. tr. 19-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2019. S. 129–131. [In Rus].
- Bykadorova E. S. Gejmifikaciya v obrazovanii // Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki. 2018. № 12 (29). S. 178–180. [In Rus].
- Chernikova: kak cifrovizaciya menyaet obrazovanie i nauku // RIA Novosti, 09.04.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sn.ria.ru/20190409/1552516241.html> (data obrashcheniya: 10.11.2019). [In Rus].
- Churzina E. Yu., Svetkina T. F. Gejmifikaciya — novyj trend v obrazovanii kak sredstvo povysheniya uspevaemosti studentov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. № 5. S. 45–50. [In Rus].
- Dymova T. Gejmifikaciya v obrazovanii // Rossijskij uchebnik. 27.02.2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/gejmifikaciya-v-obrazovanii> (data obrashcheniya: 05.11.2019). [In Rus].

- *Fominyh M. V.* Igrovoe modelirovanie v processe razvitiya pedagogicheskikh sposobnostey studentov (iz opyta raboty v vysshey shkole) // Kiberleninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-modelirovanie-v-protsesse-razvitiya-pedagogicheskikh-sposobnostey-studentov-iz-opyta-raboty-v-vysshey-shkole-1> (data obrashcheniya: 11.01.2020). [In Rus].
- *Hartung J. M.* Spielend die Schulen verändern // Zeit Online. 2018. No. 18 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.zeit.de/2018/18/gamification-schulen-bildung-spielen> (data obrashcheniya: 05.11.2019).
- *Kähr D.* Gamification im Englischunterricht mithilfe von QuesTanja // QuesTanja [Elektronnyy resurs]. URL: http://questanja.org/client/MA_Deborah_Kaehr.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2019).
- *Kapsargina S. A., Olentsova Ju. A.* Using the elements of gamification on LMS Moodle in the discipline of foreign language in a non-linguistic university // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. T. 8, № 1 (26). S. 237–240.
- *Kirsanova V. V., Donec N. Yu.* Primenenie metodov gejmifikacii v reshenii prikladnykh zadach // Vestnik studentcheskogo nauchnogo obshchestva. 2014. № 2. S. 212. [In Rus].
- *Kitajgorodskaya G. A.* Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika. Izd. 2-e, pererab. i dop. M.: Vysshaya shkola; Shkola Kitajgorodskoj, 2009. 277 s. [In Rus].
- *Klopfer E., Haas J., Osterweil S., et al.* Resonant Games [Elektronnyy resurs]. Massachusetts, 2018. URL: <https://www.resonant.games/pub/qzpxzin3/release/1> (data obrashcheniya: 05.11.2019).
- *Kornilov Yu. V., Levin I. P.* Gejmifikaciya i veb-kvesty: razrabotka i primeneniye v obrazovatel'nom processe // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 5 [Elektronnyy resurs]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26865> (data obrashcheniya: 16.11.2019). [In Rus].
- *Kratkaya istoriya igr v obrazovanii // teach in game* [Elektronnyy resurs]. URL: <https://teachingame.ru/history> (data obrashcheniya: 19.12.2019). [In Rus].
- *Luig J.* Machen Computerspiele Schüler besser? [Elektronnyy resurs] // Zeit online. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht> (data obrashcheniya: 10.11.2019).
- *Majuri J., Koivisto J., Hamari J.* Gamification of education and learning: A review of empirical Literature // GamiFIN Conference. 2018. Finland, Pori, 2018. P. 11.
- *Matveeva E. D.* Gejmifikaciya: novaya koncepciya v obrazovanii // Gumanitarnyye nauki v usloviyakh sociokul'turnoj transformacii: teoriya cum praxis: mat-ly II Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. s elementami shkoly dlya molodykh issledovatelej. Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2015. S. 42–47. [In Rus].
- *Mel'nichuk A. V., Kotova T. V.* Gejmifikaciya kak pozitivnyj instrument sohraneniya zdorov'ya studentov v hode obucheniya // Mat-ly Ivanovskikh chtenij. Sankt-Peterburg, 2016. № 4–1 (8). S. 68–70. [In Rus].
- *Mihant'eva M.* Gejmifikaciya obrazovaniya: kak prevratit' uchebnik v igru [Elektronnyy resurs]. URL: <http://madan.org.il/ru/news/geymifikaciya-obrazovaniya-kak-prevratit-uchebnik-v-igru> (data obrashcheniya: 16.11.2019). [In Rus].
- *Pevzner V. V., Pogorelov V. I., Shuklin D. A.* Nekotorye osobennosti primeneniya gejmifikacii v processe obucheniya // Problemy sovremenno go obrazovaniya. 2016. № 2. S. 98–101. [In Rus].
- *Perminova I. A.* Gejmifikaciya kak effektivnyj instrument upravleniya personalom // Problemy i tendencii nauchnykh issledovanij v sisteme obrazovaniya: sb. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2019. S. 31–33. [In Rus].
- *Ribeiro L. A., da Silva T. L., Mussi A. Q.* Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment // International Journal of Education and Research. 2018. Vol. 6, No. 4. P. 249–264.
- *Ryazanceva E. P.* Cifrovaya obrazovatel'naya sreda na urokah anglijskogo yazyka // Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/library/2019/02/08/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-na-urokah-anglijskogo> (data obrashcheniya: 16.11.2019). [In Rus].
- *Rybakina N. A.* Problemy proektirovaniya uchebnoj deyatel'nosti v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2016. № 1. S. 62–71. [In Rus].
- *Titova S. V., Chikrizova K. V.* Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. № 1. S. 135–152. [In Rus].
- *Yegotskij L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6. S. 62–68. [In Rus].

**М.А.Бодоньи**

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
E-mail: m.bodony@mail.ru

Marina A. Bodony
PhD (Education), Head of the Chair of Applied Linguistics and Modern Technologies, Kuban State University, Krasnodar, Russia

ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРУЮЩЕМ ОЦЕНИВАНИИ

В условиях расширяющегося использования современных технологий для целей формирующего оценивания возрастает потребность изучения зарубежного и отечественного опыта их использования. Исследование направлено на выявление возможностей разных типов информационно-коммуникационных технологий реализовывать ключевые аспекты формирующего оценивания: поддержку деятельности учащегося, обеспечение обратной связи, активизацию самооценки и оценки между обучающимися, оптимизацию учебного процесса. В ходе исследования были отобраны 35 научных публикаций (28 на английском языке и 7 на русском), представленных в полнотекстовых базах данных научных исследований и содержащих описание практики использования современных информационно-коммуникационных технологий для формирующего оценивания. Анализ исследований показал преимущественное использование программных средств (95% от общего числа описанных технологий) по сравнению с аппаратными. Программные средства были разграничены на основе их типа и специфики использования для целей формирующего оценивания. Выявление возможностей технологий для активизации отдельных аспектов формирующего оценивания показало преимущественную направленность на поддержку деятельности учащегося и обеспечение обратной связи. Анализ распределения отдельных групп технологий показывает их неравномерность. Наибольшую востребован-

Как цитировать статью: Бодоньи М. А. Зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий в формирующем оценивании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 78–95.

ность продемонстрировали обучающие системы, используемые для обеспечения обратной связи, и мобильные приложения, обеспечивающие поддержку деятельности учащегося. Рассмотренный зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий для целей формирующего оценивания расширяет возможности как для практической, так и для дальнейшей исследовательской деятельности, предполагая необходимость уточнения психолого-педагогических условий использования каждой из них для широкого внедрения и выявления факторов, обеспечивающих эффективность их использования для разных уровней образования.

Ключевые слова: формирующее оценивание; оценивание для обучения; информационно-коммуникационные технологии; мобильное приложение; обратная связь; самооценка.

Введение. Формирующее оценивание, или оценивание для обучения, как составная часть учебного процесса направлено на сбор данных об учебных достижениях учащихся, диагностику, мониторинг, анализ деятельности учителя и учащихся для поддержки учебного процесса. Реализация формирующего оценивания соотносится с совместным поиском, проводимым учителем и учащимися, ответов на вопросы: Куда мы движемся? Где мы находимся сейчас? Как мы можем достичь цели, к которой движемся? [36, с. 14]. Ответ на первый вопрос предполагает ознакомление учащихся с планируемыми результатами; второй вопрос направлен на оценку достижений учащихся и поддержку стратегий развития их самооценки; третий вопрос обеспечивает поддержку учащегося в активизации различных стратегий для достижения поставленных целей. Анализ теоретических источников позволил выявить ключевые аспекты формирующего оценивания, к которым относятся поддержка деятельности учащегося, обеспечение обратной связи, активизация самооценки и оценки между обучающимися, оптимизация учебного процесса [6; 26; 29].

Представляется очевидным, что реализация формирующего оценивания требует значительных усилий со стороны учителя. Это определяет поиск технологий для более рационального подхода к осуществлению мониторинга учебной деятельности, выявления возможных пробелов и трудностей, принятия соответствующих решений со стороны педагога. Современные технологии, используемые для реализации формирующего оценивания, обеспечивают преподавателя инструментами для управления этим процессом, но они не ограничиваются только сбором данных

и их количественной интерпретацией. Они обеспечивают «интеграцию учебной программы, учебного процесса и оценочных процедур» [34]. Подобный подход к использованию технологий позволяет активизировать различные аспекты формирующего оценивания, придать ему динамичный характер и охватить всех учащихся.

Цель статьи. Анализ практики реализации формирующего оценивания свидетельствует о широком использовании разнообразных современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих интеграцию учебного процесса и текущей оценки. Вместе с тем анализ существующих исследований свидетельствует об отсутствии работ, комплексно описывающих и систематизирующих использование современных технологий для реализации формирующего оценивания. Имеющиеся классификации и таксономии ориентированы на использование технологий как средств обучения и, как правило, современные технологии для организации оценочной деятельности рассматриваются как компонент в их структуре [6]. Имеющиеся на данный момент публикации, описывающие использование современных технологий для реализации формирующего оценивания, основаны на описании конкретной технологии и определении степени ее эффективности. Настоящее исследование направлено на обобщение имеющегося отечественного и зарубежного опыта и решение следующих задач:

1) выявить, какие информационно-коммуникационные технологии рассматриваются исследователями в качестве средств продуктивной организации формирующего оценивания;

2) определить, какие ключевые аспекты формирующего оценивания активизируют современные технологии.

Методология и методы исследования. Методологической основой проводимого нами исследования стал интерпретативный подход к массиву научных исследований, проводимых разными учеными в рамках одной проблематики. Также мы использовали тематический и контекстный анализ, на основе чего стало возможным выявить и систематизировать отечественный и зарубежный опыт использования современных технологий в формирующем оценивании.

Для поиска исследований мы использовали полнотекстовые базы данных опубликованных научных исследований ScienceDirect и E-library. В качестве основных единиц поиска были отобраны ключевые слова: «формирующее оценивание», «оценивание для обучения», formative

assessment, assessment for learning. Также мы обратились к опции расширенного поиска, в рамках которого возможно указать как тематику статей (мы указывали formative assessment, assessment for learning), так и ключевые слова: в соответствующих разделах поисковой системы мы добавляли фразы, касающиеся современных информационно-коммуникационных технологий, — «информационно-коммуникационные технологии», technology, что позволило ограничить поисковые запросы.

Первоначальные требования к поиску опубликованных исследований были следующими:

- 1) статьи должны входить только в полнотекстовые рецензируемые журналы;
- 2) рассматривались публикации не ранее 2010 года;
- 3) публикация должна иметь ссылку, упоминание оценивания для обучения и / или формирующего оценивания;
- 4) в исследовании рассматривается практика использования современных информационно-коммуникационных технологий для реализации формирующего оценивания и / или оценивания для обучения.

Первоначальный поиск показал, что значительное количество статей не связаны с педагогической сферой, а касаются технологических процессов в энергетике, программировании, социальной сфере, медицине и т.п. Также в ходе первичной обработки полученных результатов мы исключили из выборки те исследования, которые выходили за рамки интересующей нас тематики и фокусировали внимание на оценивании вообще. Также причиной исключения статьи из выборки стало чрезмерное сужение тематики — ограничение рассмотрения формирующего оценивания одним аспектом, например, нами была определена отдельная группа статей, концентрирующихся на активизации обратной связи посредством современных технологий. Кроме того, мы фокусировали внимание на исследованиях, основанных на фактических данных, полученных в ходе организации учебной и оценочной деятельности педагога и учащихся, что составило основу для формулирования практико-ориентированных выводов об использовании информационно-коммуникационных технологий в реальных условиях для организации формирующего оценивания. Таким образом, использование эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения за практикой использования современных технологий и представленных в публикациях, позволило систематизировать те технологические продукты, которые имеют ре-

альное применение в практической деятельности.

Результаты исследования. Всего нами было отобрано 35 публикаций (7 на русском языке и 28 на английском языке). Краткий обзор статей представлен в Таблице 1. Во всех отобранных статьях авторы в качестве основной цели рассматривают изучение специфики применения современных технологий для организации формирующего оценивания и / или оценивания для обучения. При работе со статьями мы отбирали сведения относительно того, какие современные технологии используются для формирующего оценивания, а также какие аспекты формирующего оценивания активизируются посредством современных технологий.

Анализ публикаций свидетельствует о разнообразии современных технологий, используемых для организации формирующего оценивания. Всего в ходе работы над статьями нами было отмечено 36 различных технологий. Следует отметить неоднородность технологических инструментов, предлагаемых авторами. Так, нами были отмечены два случая, когда авторы описывают использование аппаратных средств — карманного персонального компьютера (смартфона) и iPad для организации формирующего оценивания. В остальных исследованиях предлагаемые технологии относятся к программным средствам.

Существенной проблемой для нас стало выделение типов используемых программных технологий, что обусловлено их многообразием, неоднородностью, отсутствием единства терминологии и т.п. Систематизация технологий проводилась нами на основе типа программных средств, а также с учетом специфики использования в учебном процессе. Количественный анализ распределения технологий в исследованиях представлен на Рисунке 1.



Рис. 1. Исследования современных технологий для реализации формирующего оценивания (по количеству публикаций)

Таблица 1

Обзор проанализированных статей

№	Источник	Этап обучения	Используемая технология	Аспекты формирующего оценивания, активизируемые при помощи предлагаемой технологии
1.	Баркалова, 2018 [1]	Начальный этап (школа)	Система управления обучением Moodle	Поддержка деятельности учащегося, активизация самооценки, обеспечение обратной связи
2.	Лайком, 2019 [2]	Средний этап (школа)	Веб-сайт и мобильное приложение Lingt	Поддержка учебного процесса, поддержка деятельности учащегося
3.	Лосева, 2018 [3]	Школа	Онлайн-сервис MyTestPro	Поддержка учебного процесса, поддержка деятельности учащегося
4.	Пак, Данилина, 2019 [4]	Университет	Мобильное приложение Kahoot	Обеспечение обратной связи, активизация самооценки
5.	Титова, Данилина, 2018 [7]	Университет	Мобильное приложение EssayWritingLite	Активизация самооценки, поддержка деятельности учащегося
6.	Хафизова, 2019 [8]	Школа	Интерактивные цифровые инструменты образовательной платформы «Российская электронная школа»	Поддержка учебного процесса, активизация самооценки
7.	Южно, 2017 [9]	Школа	Мобильное приложение Plickers	Поддержка учебного процесса, обеспечение обратной связи
8.	Barapa, Marchisio, 2016 [10]	Университет	Система управления обучением Moodle	Обеспечение обратной связи
9.	Chen, Wei, Huang, 2013 [11]	Университет	Компьютерная сеть с использованием QR-кодов и гиперссылок, интегрированных в печатные материалы	Поддержка учебного процесса
10.	Chou, Chang, Lin, 2017 [12]	Университет	Приложение Socrative	Поддержка деятельности учащегося
11.	Chu, 2014 [13]	Начальный этап (школа)	Платформа разработки веб-приложений ASP.NET	Активизация самооценки, поддержка деятельности учащегося

Продолжение Таблицы 1

12.	Chu, Hwang, Tsai, 2010 [14]	Средний этап (школа)	Технология RFID-идентификации	Поддержка деятельности учащегося, активизация самооценки и оценки между учащимися
13.	Coulby, Hennessey, Davies, 2011 [15]	Университет	Карманный персональный компьютер (смартфон)	Активизация самооценки, обеспечение обратной связи
14.	Dalby, Swan, 2019 [16]	Средний этап (школа)	iPad	Поддержка деятельности учащегося
15.	Daniels, Pyle, DeLuca, 2020 [17]	Начальный этап (школа)	Приложение SeesawLearning; электронное портфолио	Поддержка деятельности учащегося
16.	Hooshyar, Ahmad, Yousefi, 2015 [18]	Университет	Интеллектуальная система обучения на основе блок-схем	Обеспечение обратной связи, поддержка деятельности учащегося
17.	Hung, Hwang, Lin, 2013 [19]	Начальный и средний этапы (школа)	Автоматизированный механизм оценки и обратной связи	Поддержка учебного процесса, обеспечение обратной связи
18.	Hung, Lin, Hwang, 2010 [20]	Начальный этап (школа)	Автоматизированный механизм обратной связи	Поддержка учебного процесса
19.	Hwang, Chang, 2011 [21]	Начальный этап (школа)	Платформа разработки веб-приложений ASP.NET, мобильная система обучения, обеспечивающая доступ к цифровым учебным ресурсам	Поддержка деятельности учащегося

Продолжение Таблицы 1

20.	Ismail, Mohammad, 2017 [22]	Университет	Мобильное приложение Kahoot	Поддержка деятельности учащегося
21.	Kuriakose, Luwes, 2016 [23]	Университет	Система реагирования на основе пультов-кликеров	Обеспечение обратной связи, поддержка деятельности учащегося
22.	Kuriazi, 2015 [24]	Университет	Электронная онлайн-платформа, предлагаемая издателем учебника	Поддержка деятельности учащегося, активизация самооценки
23.	Lai, Hwang, Tu, 2018 [25]	Начальный этап (школа)	Интерактивный инструмент оценки в классе Nearpod	Активизация самооценки
24.	Lin, Lai, 2013 [27]	Университет	Социальная сеть	Активизация самооценки и совместной оценки между учащимися
25.	Louhab, Bahnasse, Talea, 2018 [28]	Не указан	Компьютерные адаптивные тесты	Поддержка деятельности учащегося, активизация самооценки
26.	Mohamadi, 2018 [30]	Университет	Электронный форум, онлайн-портфолио для совместного письма	Активизация самооценки и совместной оценки между учащимися, обеспечение обратной связи
27.	Nikou, Economides, 2018 [32]	Старший этап (школа)	Мобильное приложение для обучения на основе программного обеспечения jQuery with PHP	Поддержка учебного процесса, поддержка деятельности учащегося
28.	Pachler, Daly, Mor, Mellar, 2010 [33]	Университет	Система для обратной связи на основе аудиофайлов; мобильные системы реагирования	Обеспечение обратной связи
29.	Ranalli, Feng, Chukharev-Hudilainen, 2018 [35]	Университет	Онлайн-платформа CyWrite	Поддержка деятельности учащегося, обеспечение обратной связи

Окончание Таблицы 1

30.	Roschelle, Rafanan, Bhanot, 2010 [36]	Начальный этап (школа)	Технологическое опосредованное обучение (TechPALS)	Обеспечение обратной связи, активизация совместной оценки между учащимися
31.	Roscoe, Wilson, Johnson, 2017 [37]	Университет	Система поддержки обучения письменной речи W-Pai	Обеспечение обратной связи
32.	Sheard, Chambers, 2014 [38]	Средний этап (школа)	Автоматизированная система QfL с использованием индивидуальных портативных устройств	Поддержка учебного процесса
33.	So, 2016 [39]	Университет	Приложение для обмена сообщениями	Поддержка учебного процесса, поддержка деятельности учащихся
34.	van der Schaaf, Donkers, Slof, 2017 [40]	Университет	Электронное портфолио	Обеспечение обратной связи
35.	Zhua, Liua, Leeb, 2020 [41]	Средний и старший этапы (школа)	Онлайн-модуль учебной программы High-Adventure Science	Обеспечение обратной связи

Таким образом, мы выделили следующие группы программных средств, используемых для реализации формирующего оценивания:

- 1) обучающие системы;
- 2) электронные портфолио;
- 3) компьютерные и онлайн-тесты;
- 4) интерактивные системы (инструменты, приложения) реагирования;
- 5) онлайн-форумы и социальные сети;
- 6) онлайн-платформы и вебсайты;
- 7) мобильные приложения;
- 9) технология RFID-идентификации;
- 10) автоматизированный механизм оценки и обратной связи.

Наиболее частотными технологиями для реализации формирующего оценивания стали обучающие системы и онлайн-курсы. К данной группе технологий относятся следующие ресурсы: мобильная система обучения, обеспечивающая доступ к цифровым учебным ресурсам, интеллектуальная система обучения на основе блок-схем, система управления обучением Moodle, онлайн-курс, мобильное обучение на основе программного обеспечения jQuery with PHP, автоматизированная система QfL с использованием индивидуальных портативных устройств, онлайн-модуль учебной программы High-Adventure Science, система поддержки обучения письменной речи W-Pal, интерактивная система обучения на основе планшетов, технологическое опосредованное обучение (TechPALS).

Второй по частотности технологией являются системы реагирования различного типа: мобильное приложение Kahoot, система реагирования на основе пультов-кликеров, интерактивный инструмент оценки в классе Nearpod, мобильное приложение Plickers. Также частым для реализации формирующего оценивания является использование онлайн-платформ и веб-сайтов. В рассмотренных исследованиях к данным технологиям относятся интерактивные цифровые инструменты образовательной платформы «Российская электронная школа», платформа разработки веб-приложений ASP.NET, онлайн-платформа CyWrite, платформа разработки веб-приложений ASP.NET, электронная онлайн-платформа, предлагаемая издателем учебника, веб-сайт Lingt. Остальные группы технологий рассматриваются нами как низко частотные, что, по нашему мнению, может быть объяснено специфическими целями формирующего оценивания или направленностью технологий на определенный аспект

формирующего оценивания (например, на актуализацию обратной связи).

Интересно отметить, что проведенный анализ показывает равномерное распределение использования технологий в университетском и школьном образовании — 17 статей посвящены использованию технологий в университетах, 17 — в школе, в одной статье не указаны условия использования технологий. Также анализ показывает отсутствие строгой отнесенности технологий в вузе и в школе с учетом возрастных особенностей. Так, например, возможности использования системы управления обучением Moodle для формирующего оценивания рассматриваются и в условиях школы, и в условиях университета.

Систематизация современных технологий также предполагала анализ ключевых аспектов формирующего оценивания, на которые ориентировано применение тех или иных технологий. Представляются очевидными ограничения, связанные с использованием программных и аппаратных средств, которые не могут позволить активизировать все аспекты. Их направленность на решение определенной задачи формирующего оценивания определяется, с одной стороны, функциональными возможностями, с другой стороны, целями обращения к оцениванию в ходе учебного процесса.

Анализируя публикации, мы фокусировали внимание на аспектах формирующего оценивания, которые рассматривались авторами в контексте применения современных технологий. Результаты анализа представлены на Рисунке 2.

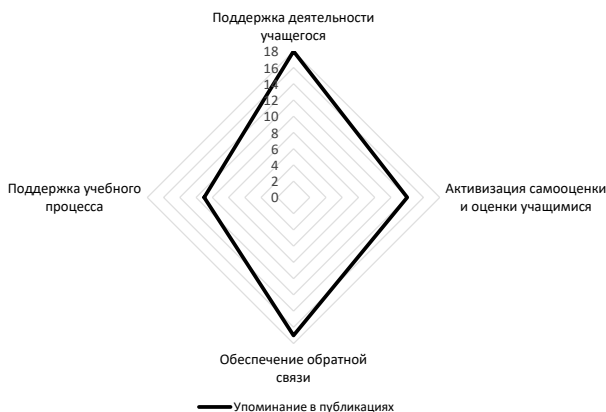


Рис. 2. Аспекты формирующего оценивания, активизируемые современными технологиями (по количеству публикаций)

Обращение к современным технологиям для реализации формирующего оценивания чаще всего связывается с возможностями поддержки деятельности учащегося, что осуществляется на основе приемов повышения мотивации и осмысления учебных целей. К современным технологиям, обеспечивающим поддержку деятельности учащихся, исследователи относят веб-сайт и мобильное приложение Lingt, систему управления обучением Moodle, онлайн-сервис MyTestPro, мобильное приложение EssayWritingLite.

Следующим не менее важным аспектом является реализация широких возможностей современных технологий для обеспечения обратной связи. Направленность формирующего оценивания на рефлексии результатов учебной деятельности и ответной реакции реализуется посредством таких технологий, как система реагирования на основе пультов-кликеров, интеллектуальная система обучения на основе блок-схем, электронный форум, онлайн-портфолио для совместного письма и т.п.

Также существенным аспектом формирующего оценивания по степени использования технологий является активизация самооценки и оценки учащимися. Это реализуется посредством таких технологий, как система реагирования на основе пультов-кликеров, социальные сети, компьютерные адаптивные тесты, электронный форум, онлайн-портфолио для совместного письма, технологическое опосредованное обучение (TechPALS) и т.п.

Использование современных технологий для поддержки учебного процесса, как показывают рассмотренные исследования, характеризуется низкой частотностью по сравнению с другими аспектами формирующего оценивания, рассмотренными выше.

На заключительном этапе исследования мы сопоставили технологии, представленные в публикациях, и ключевые аспекты формирующего оценивания, для того чтобы выявить, какие типы технологий, по мнению авторов, в большей степени реализуют их. Для этого в рассматриваемых публикациях нами были соотнесены цели формирующего оценивания, определяемые авторами, и используемые технологии. Полученные данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение современных технологий для активизации аспектов формирующего оценивания

Современные технологии для реализации формирующего оценивания	Аспекты формирующего оценивания (по количеству упоминаний в качестве целей формирующего оценивания в исследованиях)			
	Поддержка деятельности учащегося	Обеспечение обратной связи	Активизация самооценки и оценки между учащимися	Поддержка учебного процесса
Обучающие системы	2	7	2	–
Электронные портфолио	1	1	–	–
Компьютерные и онлайн-тесты	2		1	1
Интерактивные системы реагирования	2	4	2	1
Онлайн-форумы и социальные сети		1	2	–
Онлайн-платформы и веб-сайты	5	1	3	2
Мобильные приложения	7	–	1	4
Технология RFID-идентификации	1	–	1	1
Механизм е-оценки и обратной связи	–	1	–	2
Аппаратные средства	1	1	1	–

Анализ полученных данных распределения технологий для активизации отдельных аспектов формирующего оценивания показывает их неравномерность. Так, наиболее высокий уровень использования технологий соотносится с аспектом обеспечения обратной связи, что реализуется на основе обучающих систем и онлайн-курсов и с поддержкой деятельности учащегося посредством мобильных приложений.

Заключение. По итогам проведенного исследования мы приходим

к выводу о разграничении используемых программных средств для организации формирующего оценивания в зависимости от тех аспектов, которые актуализируются ими (поддержка деятельности учащегося, активизация оценки и самооценки, обеспечение обратной связи). Направленность современных технологий на отдельные аспекты формирующего оценивания указывает на их специфические характеристики, ограничивающие в определенной степени возможности их применения, что требует дальнейшего изучения на основе экспериментальных исследований. Нам видится важным продолжение исследования возможностей программных средств для организации формирующей оценки, а именно уточнение психолого-педагогических требований к формирующему оцениванию, реализуемому на основе современных технологий.

Литература

1. Баркалова Н. М. Из опыта применения онлайн-курсов для формирующего и констатирующего оценивания результатов обучения в начальной школе // Актуальные вопросы и проблемы использования онлайн-курсов в условиях современной цифровой образовательной среды. Волгоград, 2018. С. 10–13.
2. Лайком Е. А. Лингводидактический потенциал мобильных технологий для проведения формирующего оценивания // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 4. С. 28–31.
3. Лосева С. В. От формирующего оценивания к оценке качества обучения // Интерактивная наука. 2018. № 4 (26). С. 42–45.
4. Пак Л. Е., Данилина Е. К. Оптимизация системы контроля на занятиях по иностранному языку на базе мобильного приложения Kahoot // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 197–199.
5. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.
6. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образование и наука. 2013. № 5. С. 95–113.
7. Титова С. В., Данилина Е. К. Экспериментальное внедрение модели организации формирующего и текущего контроля письменно-речевых умений на базе мобильных технологий студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 172. С. 35–42.
8. Хафизова Н. Ю. Интерактивные цифровые инструменты образовательной платформы «Российская электронная школа» в формирующем оценивании индивидуальных достижений обучающихся // Вопросы педагогики. 2019. № 12–1. С. 265–269.
9. Юхно Т. И. Сервис Plickers как инструмент формирующего оценивания образовательных результатов на уроках английского языка // Наука через призму времени. 2017. № 8. С. 117–120.
10. Barana A., Marchisio M. Ten good reasons to adopt an automated formative assessment model for learning and teaching Mathematics and scientific disciplines // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2016. No. 228. P. 608–613. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.093.
11. Chen N., Wei C., Huang Y., et al. The integration of print and digital content for providing learners with constructive feedback using smartphones // British Journal of Educational Technology. 2013. No. 44. P. 837–845. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01371.

12. Chou P.-N., Chang C.-C., Lin C.-H. BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning // *Computers in Human Behavior*. 2017. No. 74. P. 63–1. DOI: 10.1016/j.chb.2017.04.024.
13. Chu H.-C. Potential negative effects of mobile learning on students' learning achievement and cognitive load — a formative assessment perspective // *Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17, No. 1. P. 332–344.
14. Chu H.-C., Hwang G.-J., Tsai C.-C., et al. A two-tier test approach to developing location-aware mobile learning systems for natural science courses // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55, No. 4. P. 1618–1627. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.07.004.
15. Coulby C., Hennessey S., Davies N., et al. The use of mobile technology for work-based assessment: The student experience // *British Journal of Educational Technology*. 2011. No. 42. P. 251–265. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2009.01022.
16. Dalby D., Swan M. Using digital technology to enhance formative assessment in mathematics classrooms // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, No. 2. P. 832–845. DOI: 10.1111/bjet.12606.
17. Danniels E., Pyle A., DeLuca Ch. The role of technology in supporting classroom assessment in playbased kindergarten // *Teaching and Teacher Education*. 2020. No. 88. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102966.
18. Hooshyar D., Ahmad R.B., Yousefi M., et al. Applying an Online Game-based Formative Assessment in a Flowchart-based Intelligent. Tutoring System for Improving Problem-Solving Skills // *Computers & Education*. 2015. Vol. 94. P. 18–36. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.10.013.
19. Hung P.-H., Hwang G.-J., Lin Y.-F., et al. Seamless connection between learning and assessment-applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry // *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16, No. 1. P. 194–205.
20. Hung P.-H., Lin Y.-F., Hwang G.-J. Formative assessment design for PDA integrated ecology observation // *Educational Technology & Society*. 2010. Vol. 13, No. 3. P. 33–42.
21. Hwang G.-J., Chang H.-F. A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students // *Computers & Education*. 2011. Vol. 56, No. 4. P. 1023–1031. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.12.002.
22. Ismail M. A.-A., Mohammad J. A.-M. Kahoot: a promising tool for formative assessment in medical education // *Education in Medicine Journal*. 2017. Vol. 9, No. 2. P. 19–26. DOI: 10.21315/eimj2017.9.2.2.
23. Kuriakose R. B., Luwes N. Student Perceptions to the Use of Paperless Technology in Assessments-A Case Study using Clickers // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. No. 228. P. 78–85. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.012.
24. Kyriazia T. Using technology to introduce frequent assessments for effective learning: Registering student perceptions // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 197. P. 570–576. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.195.
25. Lai C. L., Hwang G. J., Tu Y. H. The effects of computer-supported self-regulation in science inquiry on learning outcomes, learning processes, and self-efficacy // *Educational Technology Research & Development*. 2018. Vol. 60, No. 3. P. 1–30. DOI: 10.1007/s11423-018-9585.
26. Leong W. Sh., Ismail H., Costa J. S., et al. Assessment for learning research in East Asian countries // *Studies in Educational Evaluation*. 2018. Vol. 59. P. 270–277. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.09.005.
27. Lin J.-W., Lai Y.-Ch. Online formative assessments with social network awareness // *Computers and education*. 2013. No. 66. P. 40–53. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.02.008.
28. Louhab F. E., Bahasse A., Talea M. Towards an Adaptive Formative Assessment in Context-Aware Mobile Learning // *Procedia Computer Science*. 2018. No. 135. P. 441–448. DOI: 10.1016/j.procs.2018.08.195.
29. McMillan J. H. The Practical Implications of Educational Aims and Contexts for Formative Assessment // *Handbook of Formative Assessment*. New York, 2010. P. 41–59.
30. Mohamadi Z. Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability // *Studies in Educational Evaluation*. 2018. No. 59. P. 29–40. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.02.003.
31. National Research Council. Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Washington, DC: The National Academies Press, 2001. DOI: 10.17226/9847.
32. Nikou S. A., Economides A. A. Mobile-Based Micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high-school students // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2018. Vol. 34, No. 5. P. 1–10. DOI: 10.1111/jcal.12240.

33. Pachler N., Daly C., Mor Y., et al. Formative e-assessment: Practitioner cases // Computer and Education. 2010. Vol. 54. P. 715–721. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.09.032.
34. Pellegrino J. W. Technology and learning — assessment // Technology and Formative Assessment International Encyclopaedia of Education. Elsevier, 2010. P. 42–47.
35. Ranalli J., Feng H.-H., Chukharev-Hudilainen E. Exploring the potential of process-tracing technologies to support assessment for learning of L2 writing // Assessing Writing. 2018. Vol. 36. P. 77–89. DOI: 10.1016/j.asw.2018.03.007.
36. Roschelle J., Rafanan K., Bhanot R., et al. Scaffolding group explanation and feedback with handheld technology: Impact on students' mathematics learning // Educational Technology Research & Development. 2010. Vol. 58, No. 4. P. 399–419. DOI: 10.1007/s11423-009-9142-9.
37. Roscoe R. D., Wilson J., Johnson A. C., et al. Presentation, expectations, and experience: Sources of student perceptions of automated writing evaluation // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. P. 207–221. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.076.
38. Sheard M. K., Chambers B. A case of technology-enhanced formative assessment and achievement in primary grammar: How is quality assurance of formative assessment assured? // Studies in Educational Evaluation. 2014. Vol. 43. P. 14–23. DOI: 10.1016/j.stueduc.2014.02.001.
39. So S. Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education // The Internet and Higher Education. 2016. Vol. 31. P. 32–42. DOI: 10.1016/j.jiheduc.2016.06.001.
40. van der Schaaf, M., Donkers, J., Slof, B., et al. Improving workplace-based assessment and feedback by an E-portfolio enhanced with learning analytics // Educational Technology Research & Development. 2017. Vol. 65, No. 2. P. 359–380. DOI: 10.1007/s11423-016-9496-8.
41. Zhua M., Liua O. L., Leeb H.-S. The effect of automated feedback on revision behavior and learning gains in formative assessment of scientific argument writing // Computers & Education. 2020. Vol. 143. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103668.

FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN FORMATIVE ASSESSMENT

The need for studying foreign and domestic experience in their use is growing in the context of the expanding use of modern technologies for the purposes of formative assessment. The study aims to identify the capabilities of different types of modern technologies to implement key aspects of formative assessment: supporting student activities, providing feedback, enhancing self-esteem and assessment between students, optimizing the learning process. During the study, 35 scientific publications presented in full-text research databases and containing a description of the practice of using modern technologies for formative assessment were selected (28 in English and 7 in Russian). The analysis of studies showed the predominant use of software (95% of the total number of described technologies) compared to hardware. Software was delimited based on their type and specific use for formative assessment. The identification of the capabilities of technologies for activating certain aspects of formative assessment has shown a primary focus on supporting students' activities and providing feedback. The analysis of the distribution of individual technology groups shows their unevenness. The greatest demand was demonstrated by the training systems used to provide feedback, and mobile applications that support student activities. The considered foreign and domestic experience of using modern technologies for the purposes of formative assessment expands the possibilities for both practical and further research activities, suggesting the need to clarify the psychological and pedagogical conditions for using each of them for widespread adoption and to identify factors that ensure the effectiveness of their use at different levels education.

Keywords: formative assessment, assessment for learning, information and communication technologies, mobile app, feedback, self-esteem.

References

- Barana A., Marchisio M. Ten good reasons to adopt an automated formative assessment model for learning and teaching Mathematics and scientific disciplines // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. No. 228. P. 608–613. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.093.
- Barkalova N. M. Iz opyta primeneniya onlajn-kursov dlya formiruyushchego i konstatiruyushchego ocenivaniya rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole // Aktual'nye voprosy i problemy ispol'zovaniya onlajn-kursov v usloviyah sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy. Volgograd, 2018. S. 10–13. [In Rus].
- Chen N., Wei C., Huang Y., et al. The integration of print and digital content for providing learners with constructive feedback using smartphones // *British Journal of Educational Technology*. 2013. No. 44. P. 837–845. DOI: 10.1111/j.1467–8535.2012.01371.
- Chou P.-N., Chang C.-C., Lin C.-H. BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning // *Computers in Human Behavior*. 2017. No. 74. P. 63–1. DOI: 10.1016/j.chb.2017.04.024.
- Chu H.-C. Potential negative effects of mobile learning on students' learning achievement and cognitive load — a formative assessment perspective // *Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17, No. 1. P. 332–344.
- Chu H.-C., Hwang G.-J., Tsai C.-C., et al. A two-tier test approach to developing location-aware mobile learning systems for natural science courses // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55, No. 4. P. 1618–1627. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.07.004.
- Coulby C., Hennessey S., Davies N., et al. The use of mobile technology for work-based assessment: The student experience // *British Journal of Educational Technology*. 2011. No. 42. P. 251–265. DOI: 10.1111/j.1467–8535.2009.01022.
- Dalby D., Swan M. Using digital technology to enhance formative assessment in mathematics classrooms // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, No. 2. P. 832–845. DOI: 10.1111/bjet.12606.
- Danniels E., Pyle A., DeLuca Ch. The role of technology in supporting classroom assessment in play-based kindergarten // *Teaching and Teacher Education*. 2020. No. 88. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102966.
- Hafizova N. Yu. Interaktivnye cifrovye instrumenty obrazovatel'noj platformy «Rossiyskaya elektron-naya shkola» v formiruyushchem ocenivanii individual'nyh dostizhenij obuchayushchihhsya // *Voprosy pedagogiki*. 2019. № 12–1. S. 265–269. [In Rus].
- Hooshyar D., Ahmad R. B., Yousefi M., et al. Applying an Online Game-based Formative Assessment in a Flowchart-based Intelligent. Tutoring System for Improving Problem-Solving Skills // *Computers & Education*. 2015. Vol. 94. P. 18–36. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.10.013.
- Hung P.-H., Hwang G.-J., Lin Y.-F., et al. Seamless connection between learning and assessment-applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry // *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16, No. 1. P. 194–205.
- Hung P.-H., Lin Y.-F., Hwang G.-J. Formative assessment design for PDA integrated ecology observation // *Educational Technology & Society*. 2010. Vol. 13, No. 3. P. 33–42.
- Hwang G.-J., Chang H.-F. A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students // *Computers & Education*. 2011. Vol. 56, No. 4. P. 1023–1031. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.12.002.
- Ismail M. A.-A., Mohammad J. A.-M. Kahoot: a promising tool for formative assessment in medical education // *Education in Medicine Journal*. 2017. Vol. 9, No. 2. P. 19–26. DOI: 10.21315/eimj2017.9.2.2.
- Kuriakose R. B., Luwes N. Student Perceptions to the Use of Paperless Technology in Assessments- A Case Study using Clickers // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. No. 228. P. 78–85. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.07.012.
- Kyriazia T. Using technology to introduce frequent assessments for effective learning: Registering student perceptions // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 197. P. 570–576. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.195.
- Lai C. L., Hwang G. J., Tu Y. H. The effects of computer-supported self-regulation in science inquiry on learning outcomes, learning processes, and self-efficacy // *Educational Technology Research & Development*. 2018. Vol. 60, No. 3. P. 1–30. DOI: 10.1007/s11423–018–9585.
- Lajkom E. A. Lingvodidakticheskij potencial mobil'nyh tekhnologij dlya provedeniya formiruyushchego ocenivaniya // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2019. № 4. S. 28–31. [In Rus].
- Leong W. Sh., Ismail H., Costa J. S., et al. Assessment for learning research in East Asian countries //

- Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 59. P. 270–277. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.09.005.
- Lin J.-W., Lai Y.-Ch. Online formative assessments with social network awareness // Computers and education. 2013. No. 66. P. 40–53. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.02.008.
 - Loseva S. V. Ot formiruyushchego ocenivaniya k ocenke kachestva obucheniya // Interaktivnaya nauka. 2018. № 4 (26). S. 42–45. [In Rus].
 - Louhab F.E., Bahnasse A., Talea M. Towards an Adaptive Formative Assessment in Context-Aware Mobile Learning // Procedia Computer Science. 2018. No. 135. P. 441–448. DOI: 10.1016/j.procs.2018.08.195.
 - McMillan J. H. The Practical Implications of Educational Aims and Contexts for Formative Assessment // Handbook of Formative Assessment. New York, 2010. P. 41–59.
 - Mohamadi Z. Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability // Studies in Educational Evaluation. 2018. No. 59. P. 29–40. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.02.003.
 - National Research Council. Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Washington, DC: The National Academies Press, 2001. DOI: 10.17226/9847.
 - Nikou S. A., Economides A. A. Mobile-Based Micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high-school students // Journal of Computer Assisted Learning. 2018. Vol. 34. No. 5. P. 1–10. DOI: 10.1111/jcal.12240.
 - Pachler N., Daly C., Mor Y., et al. Formative e-assessment: Practitioner cases // Computer and Education. 2010. Vol. 54. P. 715–721. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.09.032.
 - Pak L. E., Danilina E. K. Optimizatsiya sistemy kontrolya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku na baze mobil'nogo prilozheniya Kahoot // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8, № 3 (28). S. 197–199. [In Rus].
 - Pellegrino J. W. Technology and learning — assessment // Technology and Formative Assessment International Encyclopedia of Education. Elsevier, 2010. P. 42–47.
 - Pinskaya M. A. Formiruyushchee ocenivanie: ocenivanie v klasse: ucheb. posobie. M.: Logos, 2010. 264 s. [In Rus].
 - Ranalli J., Feng H.-H., Chukharev-Hudilainen E. Exploring the potential of process-tracing technologies to support assessment for learning of L2 writing // Assessing Writing. 2018. Vol. 36. P. 77–89. DOI: 10.1016/j.asw.2018.03.007.
 - Roschelle J., Rafanan K., Bhanot R., et al. Scaffolding group explanation and feedback with handheld technology: Impact on students' mathematics learning // Educational Technology Research & Development. 2010. Vol. 58, No. 4. P. 399–419. DOI: 10.1007/s11423-009-9142-9.
 - Roscoe R. D., Wilson J., Johnson A. C., et al. Presentation, expectations, and experience: Sources of student perceptions of automated writing evaluation // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. P. 207–221. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.076.
 - Semenova I. N., Slepukhin A. V. Klassifikatsiya i proektirovanie metodov obucheniya s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnyh tekhnologiy // Obrazovanie i nauka. 2013. № 5. S. 95–113. [In Rus].
 - Sheard M. K., Chambers B. A case of technology-enhanced formative assessment and achievement in primary grammar: How is quality assurance of formative assessment assured? // Studies in Educational Evaluation. 2014. Vol. 43. P. 14–23. DOI: 10.1016/j.stueduc.2014.02.001.
 - So S. Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education // The Internet and Higher Education. 2016. Vol. 31. P. 32–42. DOI: 10.1016/j.jiheduc.2016.06.001.
 - Titova S. V., Danilina E. K. Eksperimental'noe vnedrenie modeli organizatsii formiruyushchego i tekushchego kontrolya pis'menno-rechevyh umeniy na baze mobil'nyh tekhnologiy studentov neyazykovogo vuza // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23, № 172. S. 35–42. [In Rus].
 - van der Schaaf, M., Donkers, J., Slof, B., et al. Improving workplace-based assessment and feedback by an E-portfolio enhanced with learning analytics // Educational Technology Research & Development. 2017. Vol. 65, No. 2. P. 359–380. DOI: 10.1007/s11423-016-9496-8.
 - Yuhno T. I. Servis Plickers kak instrument formiruyushchego ocenivaniya obrazovatel'nyh rezul'tatov na urokah anglijskogo yazyka // Nauka cherez prizmu vremeni. 2017. № 8. S. 117–120. [In Rus].
 - Zhua M., Liua O. L., Leeb H.-S. The effect of automated feedback on revision behavior and learning gains in formative assessment of scientific argument writing // Computers & Education. 2020. Vol. 143. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103668.

УДК 378.4



Д. В. Буримская

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: dburimskaya@hse.ru

Diana V. Burimskaya
PhD (Education),
Associate Professor
of Linguistics, School
of Foreign Languages
National Research
University Higher School of
Economics, Moscow

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ ИКТ В ВУЗАХ

Образовательный процесс всегда требует реализации научности, доступности, наглядности, систематичности и последовательности представления учебной информации. Сегодня поток образовательной информации растет, что создает трудности для представления, извлечения, усвоения и применения ее в профессиональной деятельности студента. При этом работодателям необходим выпускник, который владеет не только всеми профессиональными, коммуникативными навыками и умениями, но и профессиональной иноязычной компетенцией. Для этого необходимо выявить и определить основные принципы формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку при использовании онлайн-курсов. Выполняя требования законов и постановлений органов управления образованием, преподаватели ориентируются на формирование и развитие интегративной компетенции у будущих специалистов при обучении иностранному языку в вузах.

Ключевые слова: дидактические принципы, профессионально-ориентированный иностранный язык, ИКТ.

Необходимость реализации основных положений и требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Концепции

Как цитировать статью: Буримская Д. В. Принципы формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе ИКТ в вузах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 96–104.

модернизации российского образования и Положения о цифровой образовательной среде в системе высшего профессионального образования определила новые подходы обучения специалистов, которые должны владеть профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией (вести переговоры, осуществлять деловую переписку, читать профессиональную иностранную литературу, выступать на конференциях).

Определение принципов формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе комплексного применения ИКТ диктует необходимость обобщения научно обоснованных теоретических подходов (компетентностный, комплексный и интегративный) к преподаванию различных дисциплин на иностранном языке в условиях применения ИКТ.

В дидактике «принципы» рассматриваются как основное, исходное положение, определяющие содержание, организационные формы и методы образовательного процесса в соответствии с целями данного процесса.

Анализ работ научно-методической литературы позволил определить основополагающие принципы педагогики (Я. А. Коменский, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.), выявить принципы обучения в условиях информатизации образования (С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутова, О. А. Козлов, Л. П. Мартиросян, И. Ш. Мухаметзянов, И. В. Роберт, Т. Ш. Шихнабиева и др.) и принципы формирования профессионально-ориентированного контента обучения иностранному языку (Н. А. Антонова, Н. Д. Гальскова, К. С. Григорьева, Т. В. Ежова, Р. Р. Зарипова, Е. О. Петрова, Л. Л. Салехова, P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols и др.).

Учитывая вышесказанное, определим основные принципы формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе комплексного применения ИКТ.

1. Принцип комплексности предполагает последовательное и взаимосвязанное применение средств и методов проектирования профессионально-ориентированного контента информационных систем (LMS, MOOC, Moodle, Zoom, MS Teams) на всех этапах учебного процесса при обучении иностранному языку [3; 4; 9; 19], направленное на: организацию и осуществление образовательного процесса с использованием ИКТ; автоматизированный контроль и самоконтроль; интерактивное взаимодействие между педагогом, студентом и средствами ИКТ. Реализация данного принципа предполагает формирование всех системообразующих

умений и навыков речевой деятельности на иностранном языке (чтение, аудирование, письмо, говорение) для профессиональной деятельности студента в условиях применения средств ИКТ.

2. Принцип профессиональной направленности формирования содержания предполагает формирование содержания обучения в рамках соответствующей профессиональной дисциплины [5; 9; 11; 12], изучение которой осуществляется на иностранном языке с использованием средств ИКТ. Реализация данного принципа предполагает использование оригинального иноязычного материала по будущей специальности студента при обучении иностранному языку в условиях искусственной аутентичной образовательно-языковой среды, которая разрабатывается и создается преподавателем на одной из информационных платформ как условие взаимодействия студента с преподавателем и с интерактивными учебно-методическими материалами профессиональной направленности, отобранными преподавателем, в том числе интернет-ресурсами.

3. Принцип модульной структуры содержания учебного материала при комплексном применении ИКТ предполагает формирование структуры содержания обучения в соответствии с основными видами речевой деятельности на иностранном языке (чтение, аудирование, письмо и говорение) для последовательного и системного усвоения студентом знаний, умений и навыков по его будущей специальности в условиях применения ИКТ. Реализация данного принципа предполагает модульное наглядно-образное размещение материала по каждому профессиональному направлению в строго определенной логической последовательности для формирования и развития всех основополагающих видов речевой деятельности на иностранном языке. При этом каждый модуль для всех направлений юриспруденции (контрактное право, трудовое право, предпринимательское право и др.) имеет одинаковую структуру — чтение профессиональных оригинальных текстов на иностранном языке, отработка профессиональной лексики и терминологии на иностранном языке, просмотр / прослушивание аудио / видеоматериала на иностранном языке по специализации студентов, составление профессиональной документации на иностранном языке, подготовка студентами презентаций на профессиональные темы на иностранном языке с последующей дискуссией.

4. Принцип соответствия представления содержания учебной информации реальным условиям иноязычного общения предполагает

отбор аудио- и видеоматериала на иностранном языке по специальности студента для развития фонематического слуха, аудитивной (слуховой) и языковой (контекстной) наглядности. Реализация данного принципа подразумевает одновременное получение аудио-, видео- и текстовой информации в режиме реального времени (онлайн) для активизации запоминания учебного материала и его активного применения в профессиональной деятельности.

5. Принцип формирования личностно-ориентированной траектории обучения предполагает формирование студентом собственной образовательной программы, ориентированной на индивидуальные приоритеты и возможности в условиях дифференциации содержания учебного материала и комплексного использования ИКТ. Реализация данного принципа предполагает формирование коммуникативных навыков и умений в условиях самостоятельного использования студентом дифференцированных заданий по чтению, аудированию, письму, работе лексике и грамматике адекватно личностным предпочтениям и возможностям.

6. Принцип коммуникативной направленности предполагает формирование определенных речевых навыков, необходимых для конкретной будущей профессиональной деятельности студента в искусственной аутентичной образовательно-языковой среде [10; 11; 13; 13]. Реализация данного принципа подразумевает использование разнообразных форм информационного взаимодействия в образовательно-языковой среде (в чатах, форумах и пр.) при обеспечении доступа к аутентичной информации; интерактивного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса (устное и письменное общение), использования творческих заданий и спонтанных ответов студентов при комплексном использовании ИКТ.

7. Принцип интеллектуализации учебной деятельности предполагает реализацию всех возможностей информационной системы (LMS, MOOC, Moodle, Zoom, MS Teams) при интерактивном взаимодействии между преподавателем, студентом и средствами ИКТ: сбор учебной информации по всем направлениям юриспруденции на иностранном языке; классификация учебной информации по видам речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение); интерпретация результатов обучаемых в соответствии с критериями по каждому виду речевой деятельности; модификация структуры учебной информации

на основе учебной программы вуза или запроса студента; обеспечение информационного интерактивного взаимодействия между студентом, преподавателем и информационной системой (чат, блог, форум, онлайн-дискуссия); обеспечение расширения контента уже существующих курсов. Данный принцип реализуется при наличии одной из информационных систем образовательного назначения (ИСОИ) (LMS, MOOC, Edx, Coursera, Moodle, Zoom, MS Teams) и соответствующего учебного материала по юриспруденции на иностранном языке, который ориентирован на доступность учебного материала в любое время, независимо от места нахождения студента; разнообразие форм представления учебного материала (тексты, аудио-, видеоматериалы, проверочные тесты, автоматизированные тесты и др.); информационное интерактивное синхронное и асинхронное взаимодействие между студентом, преподавателем и ИСОИ.

8. Принцип соответствия профессионально-ориентированного контента информационных систем (на базе LMS, MOOC, Moodle, Zoom, MS Teams) педагогико-эргономическим требованиям предполагает разработку содержания онлайн-курса «Английский для юристов» в соответствии с дидактическими требованиями — научность, доступность, компьютерная визуализация учебной информации по всем направлениям юриспруденции на английском языке, адаптивность, систематичность и последовательность, самостоятельность и активизация деятельности студента, прочность усвоения учебного материала, интерактивность, обратная связь, авторизация и аутентификация студента в информационных системах, а также педагогико-эргономическими условиями эффективного и безопасного применения ИСОИ — постоянный доступ к Интернету, информационное взаимодействие в единой информационно-образовательной среде для одновременного формирования всех видов речевой деятельности на иностранном языке для профессиональных целей, комплексная интенсификация, индивидуализация и дифференциация обучения. Реализация данного принципа предполагает обеспечение педагогической целесообразности использования информационных систем (LMS, MOOC, Moodle, Zoom, MS Teams) для компьютерной визуализации учебного материала в соответствии с логической последовательностью выполнения автоматизированных грамматических и лексических упражнений, для систематического и комплексного применения возможностей информационных систем при формировании

всех навыков владения иностранным языком для профессиональной деятельности студента; обеспечение вариативных форм и методов обучения (интерактивное взаимодействие на базе информационных систем, наличие разных уровней сложности учебного материала, отработка всех, нескольких или одного из видов речевой деятельности на иностранном языке у студента, изменение последовательности и темпа прохождения учебного материала); обеспечение возможности самостоятельного поиска, отбора информации студентами для проектной и исследовательской деятельности при обучении иностранному языку в рамках одной из информационных систем; обеспечение автоматизированного самоконтроля знаний, умений и системообразующих навыков у студентов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.

Все вышеперечисленные принципы были учтены при разработке онлайн-курса English for Lawyers («Английский для юристов» <https://online.hse.ru/course/view.php?id=1567>) в НИУ ВШЭ (Москва). В 2019–2020 учебном году занятия для всех трех групп (38 человек) имели смешанную модель обучения: чтение аутентичных профессиональных текстов на английском языке (Reading), прослушивание аутентичного профессионального материала на английском языке (Listening), выполнение грамматических и лексических упражнений (Grammar Focus+ Vocabulary Focus), составление письменных профессиональных работ на английском языке (Writing) выполнялось на онлайн-платформе (Moodle). При этом навык говорения (Speaking) отрабатывался на аудиторных занятиях (пересказ, ответы на вопросы, инсценировка ситуации, презентации на профессиональные темы, дебаты, заседания в суде и так далее).

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть правильность выбора принципов формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку на базе средств ИКТ, были проанализированы данные экзаменов прошлого, 2018–2019, года (когда студенты обучались без онлайн-курса) и этого, 2019–2020, года (с применением онлайн-курса «Английский для юристов»).

Были проанализированы результаты экзаменов 38 студентов 4-го курса в 2018–2019 уч. году — три языковые группы, в которых автор статьи вела дисциплину «Английский для юристов», и 38 студентов 4-го курса в 2019–2020 уч. году — три языковые группы, в которых автор вела дисциплину «Английский для юристов» при смешанной модели обучения, используя онлайн-курс для интенсификации, дифференциации

и индивидуализации обучения (Рис. 1). В апреле все студенты 4-го курса защищают свои ВКР (проект дипломной работы по специальности студента) на английском языке. В НИУ ВШЭ 10-балльная система оценивания, где 8–9–10 — «отлично», 6–7 — «хорошо», 4–5 — «удовлетворительно», 1–2–3 — «неудовлетворительно».

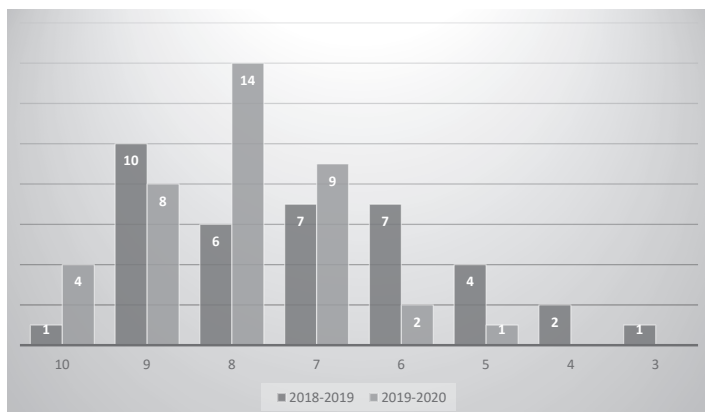


Рис. 1. Результаты экзаменов на 4 курсе

Из данного графика видно, что тенденция увеличения хороших (6 и 7) и отличных (8, 9 и 10) отметок растет, неудовлетворительных (1, 2 и 3) не стало, количество удовлетворительных (4 и 5) отметок значительно снизилось при сравнении экзаменов (защита ВКР на английском языке) на 4-м курсе 2018–2019 и 2019–2020 гг.: «отлично» — 17 студентов (2018–2019) / 26 студентов (2019–2020), «хорошо» — 14 студентов (2018–2019) / 11 студентов (2019–2020), «удовлетворительно» — 6 студентов (2018–2019) / 1 студент (2019–2020), «неудовлетворительно» — 1 студент (2018–2019) / 0 студентов (2019–2020).

Таким образом, для реализации всех правительственных положений и требований о создании информационно-образовательной среды вуза необходимо учитывать основные принципы формирования профессионально-ориентированного содержания обучения иностранному языку при комплексном использовании средств ИКТ: принцип комплексности, принцип профессиональной направленности, принцип модульной структуры содержания учебного материала, принцип соответствия

представления содержания учебной информации реальным условиям, принцип формирования личностно-ориентированной траектории обучения, принцип коммуникативной направленности, принцип интеллектуализации учебной деятельности, принцип соответствия профессионально-ориентированного контента информационных систем (на базе LMS, MOOC, Moodle, Zoom, MS Teams) педагогико-эргономическим требованиям.

Литература

1. Бешенков С. А., Ваграменко Я. А., Касторнова В. А. и др. Развитие информатизации образования в школе и педагогическом вузе в условиях обеспечения информационной безопасности личности. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2018. 105 с.
2. Ежова Т. В. Цели и задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Оренбургского педагогического университета. 2017. № 3 (23). С. 294–300.
3. Зарипова Р. Р., Салехова Л. Л., Данилов А. В. Интерактивные веб 2.0-инструменты в интегрированном предметно-языковом обучении // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 78–84.
4. Роберт И. В. Развитие информатизации образования на основе цифровых технологий: интеллектуализация процесса обучения, возможные негативные последствия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). С. 65–71.
5. Салехова Л. Л., Григорьева К. С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: сб. ст. II заоч. Республ. симп-ма. Казань: К(П)ФУ, 2013. С. 89–94.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М., 2013. 496 с.
8. Ball Ph. What is CLIL? // One Stop English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/what-is-clil/156604.article> (дата обращения: 02.12.2019).
9. Coyle D., Hood Ph., March D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
10. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. 240 p.
11. Meyer O. Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning / M. Eisenmann, Th. Summer (Eds.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2013. P. 295–313.
12. Meyer O., Coyle D., Halbach A., et al. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning — Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, No. 1. P. 41–57.
13. Ting Y. L. T., Grandinetti M., Langellotti M. How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science-Education — even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. Vol. 16, No. 3. P. 354–374.

PRINCIPLES FOR TEACHING ESP ON THE BASE OF ICT AT THE UNIVERSITIES

The educational process always requires the implementation of scientificity, accessibility, visibility, systematicity and consistent presentation of educational information. Today, the flow

of educational information is growing, that is difficulties for the presentation, retrieval, learning and application of this information in the student's professional activities. At the same time, employers need a graduate who has not only the professional knowledge and communication skills and abilities, but also has a good command of ESP. For this purpose, it is necessary to identify and determine the key didactic principles for ESP content based on the online courses, because learning a foreign language at universities becomes impractical now. Teaching staff focus on forming and developing an integrative competence for graduating students based on complying with the requirements of acts and laws of the Ministry of education.

Keywords: didactic principles, English for specific purposes, ICT.

References

- *Ball Ph.* What is CLIL? // One Stop English [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/what-is-clil/156604.article> (data obrashcheniya: 02.12.2019).
- *Beshenkov S. A., Vagrameenko Ya. A., Kastornova V. A.* i dr. Razvitie informatizatsii obrazovaniya v shkole i pedagogicheskom vuze v usloviyah obespecheniya informacionnoj bezopasnosti lichnosti. M.: FGBNU «IUO RAO», 2018. 105 s. [In Rus].
- *Coyle D., Hood Ph., March D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
- *Ezhova T. V.* Celi i zadachi professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Vestnik Orenburgskogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 3 (23). S. 294–300. [In Rus].
- *Mehisto P., Marsh D., Frigols M.* Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. 240 p.
- *Meyer O.* Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning / M. Eisenmann, Th. Summer (Eds.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2013. P. 295–313.
- *Meyer O., Coyle D., Halbach A., et al.* A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning — Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, No. 1. P. 41–57.
- *Robert I. V.* Razvitie informatizatsii obrazovaniya na osnove cifrovyykh tekhnologij: intellektualizatsiya processa obucheniya, vozmozhnyye negativnye posledstviya // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 4 (30). S. 65–71. [In Rus].
- *Salekhova L. L., Grigor'eva K. S.* Content and Language Integrated Learning kak osnova formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii studentov tekhnicheskikh vuzov // Inostrannyj yazyk dlya professional'nyh celej: tradicii i innovacii: sb. st. II zauch. Respubl. simp.-ma. Kazan': K(P)FU, 2013. S. 89–94. [In Rus].
- *Skatkin M. N.* Problemy sovremennoj didaktiki. 2-e izd. M.: Pedagogika, 1984. 96 s. [In Rus].
- *Slattenin V. A., Isaev I. F., Shyanov E. N.* Pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. M., 2013. 496 s. [In Rus].
- *Ting Y. L. T., Grandinetti M., Langelotti M.* How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science-Education — even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. Vol. 16, No. 3. P. 354–374.
- *Zaripova R. R., Salekhova L. L., Danilov A. V.* Interaktivnye veb 2.0-instrumenty v integrirovannom predmetno-yazykovom obuchenii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 1. S. 78–84. [In Rus].

УДК 377.111.3, 377.112.4

ПУТИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СПО С УЧЕТОМ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

В статье приводится анализ статистических данных системы среднего профессионального образования в РФ, на основании которого авторы создали собирательные портреты преподавателя и мастера производственного обучения СПО, выявили одну из системных проблем профессионального образования — проблему трудоустройства выпускников СПО — и определили ее причину. Для поиска решения указанной проблемы авторы обратились к исследованию международного опыта и изучили состояние профессионального образования за рубежом, в частности в таких странах, как Финляндия, Южная Корея, Аргентина, Турция, Франция, Германия и Китайская Народная Республика. Сопоставительный анализ систем профессионального образования этих стран позволил выделить общие черты СПО, характерные для систем профессионального образования в мире: непосредственная связь процесса обучения в СПО с производством — обучение на производстве и под конкретное производство; широкое использование возможностей ИК-технологий; уровневая организация образовательных систем; государственная аттестация и сертификация работников СПО.

Основываясь на данных статистического и сопоставительного анализов, авторы исследования предлагают свое мультивекторное решение выявленной системной проблемы СПО в РФ, непосредственно связанное с профессиональным ростом

Как цитировать статью: Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В., Кочнева Л. П. Пути развития научного потенциала педагогических работников СПО с учетом зарубежного опыта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 105–118.



Т. Ю. Ломакина

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: lomakina@instrao.ru

Tatyana Yu. Lomakina
Dr. Sc. (Education), Professor,
Head of Centre of Professional
Development,
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia



Н. В. Васильченко

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: vasilchenko_nina@mail.ru

Nina V. Vassilchenko
PhD (Education), Senior
Researcher of Centre of
Professional Development,
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia



Л. П. Кочнева

Кандидат педагогических
наук, старший научный
сотрудник лаборатории
профессионального образо-
вания ФГБНУ «Институт
стратегии развития
образования РАО»,
г. Москва
E-mail: kochneva.kzn@
yandex.ru

Lyubov P. Kochneva
PhD (Education), Senior
researcher of Centre of
Professional Development,
Institute for Strategy of
Education Development
of the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia

педагогических работников СПО и развитием их научного потенциала. Данное решение учитывает современные глобальные тенденции профессионального образования: обучение взрослой аудитории, в т.ч. мигрантов; появление новых способов получения профессионального образования: онлайн- и открытое образование; необходимость координации программ среднего общего и профессионального образования, которые диктуют педагогическим работникам СПО требование быть готовым к вызовам будущего: работать в изменяющихся социально-экономических, технологических и экологических условиях.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, преподаватель СПО, мастер производственного обучения, непрерывное профессиональное развитие, научный потенциал.

Введение и постановка проблемы. Анализ данных открытых источников о системе российского среднего профессионального образования (СПО) позволяет сделать вывод о том, что трудоустройство выпускников системы СПО является серьезной проблемой: безработным является каждый четвертый (25,3%) [1, с. 61] окончивший колледж как по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), так и по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС). Среди девушек этот процент выше (28,1%). При попытке устройства на работу основным камнем преткновения выпускников СПО является отсутствие опыта работы. Эту причину указывают более половины опрошенных (52,6%) [1, с. 70]. Работают же по специальности, полученной в СПО, или на работе, связанной с полученной специальностью, всего 15,4% выпускников ППССЗ и 10,5% выпускников ППКРС соответственно. Эти данные говорят, что эффективность функционирования системы низка, и одной из возможностей повысить ее яв-

ляется развитие научного потенциала педагогических работников.

Цель статьи и обзор научной литературы по проблеме. Для решения этой проблемы необходимо точно понимать, кто скрывается за словосочетанием «педагогический работник». Мы рассмотрим две наиболее массовые категории — это преподаватель СПО и мастер производственного обучения. Собирательный портрет современного преподавателя СПО РФ выглядит примерно так: это женщина (более 82%, что в два раза превышает средний показатель по экономике) 43–45 лет, что на 3–5 лет превышает средний возраст работающих в экономике, и он неуклонно растет. Свыше 45% преподавателей СПО старше 50 лет [1, с. 247]. У нее высшее образование (96%), но необязательно педагогическое (60%). В частных организациях СПО каждый пятый преподаватель — кандидат наук, чего нельзя сказать о государственных и муниципальных СПО, где их всего 3%. В классах и группах, с которыми она работает, в среднем по 20 студентов. В течение последних трех лет преподаватель проходила повышение квалификации, но более чем в половине случаев оно было связано с педагогической составляющей ее деятельности (58%), тогда как на производстве побывала лишь каждая десятая. Удивляет, что этот показатель у преподавателей СПО по программам ППКРиС еще ниже — 7,4%. У того же количества преподавателей — примерно каждый десятый (12,5%) — повышение квалификации было связано с применением ИКТ в обучении. Вакантна каждая пятая позиция преподавателя СПО.

Мастер производственного обучения с равной долей вероятности может быть как мужчиной, так и женщиной. Свыше 50% мастеров ПО старше 50 лет. У него / нее либо высшее непедагогическое (48%), либо среднее профессиональное образование (41%). Для сравнения: в частных СПО у четырех из пяти мастеров ПО высшее образование (84%), почти каждый пятый из которых — педагог (17%). В государственных ООПО у мастера ПО от 14-ти до 19 учеников, а всего мастеров производственного обучения в стране насчитывается чуть более 28 000 человек [1, с. 229]. Для сравнения: во Франции у одного мастера не может быть более 3-х учеников. А количество мастеров в стране — более миллиона. То же можно сказать об СПО в Финляндии и Германии.

Двое из трех мастеров ПО прошли повышение квалификации за последние три года, но на производстве побывал лишь каждый пятый из них (менее 4 000 человек), а обучался использованию ИКТ в своей деятельности только каждый 12-й (около 8%). Вакантна каждая

четвертая позиция мастера ПО.

Ситуация в частных ООПО сходна с описанной выше в государственных и муниципальных ОО. Также для нашего исследования будут важны следующие показатели:

- на всю систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников всей системы образования государство тратит 0,02% ВВП [1, с. 83], или около 4000 рублей на человека в год.
- лишь один из восьми студентов СПО имеет доступ к компьютеру с выходом в Интернет (13%). Справедливости ради заметим, что в системе высшего образования их не многим больше — 21,5%.

Педагогический работник является ключевой фигурой любой системы образования. Изучение истории и опыта профессионального образования за рубежом способно обогатить теорию и практику отечественного профессионального образования и позволит наметить пути решения проблемы профессионального развития и реализации научного потенциала педагогических работников СПО.

Сразу следует отметить, что главная задача профессионального образования за рубежом — Vocational Education and Training (VET) — это подготовка технического работника (technician), мастера (tradesman) или ремесленника (artisan). Их работа предполагает — прежде всего — наличие практических знаний и умений, определенного опыта выполнения тех или иных операций и ручной труд. Как правило, такое образование получают те, кто получил аналог отечественного основного общего образования, т.е. молодые люди 15–16 лет. Наряду с этим в последнее десятилетие все больше и больше взрослых решают сменить сферу трудовой деятельности и проходят обучение в образовательных организациях профессионального образования (ООПО). Так, во многих странах Европейского союза взрослые обучающиеся составляют более половины всех студентов системы профессионального образования (СПО), и численность этой целевой аудитории возрастает [2].

До недавнего времени получить профессиональное образование можно было только в образовательной организации или на предприятии. Однако в последние годы стало стремительно развиваться онлайн- и открытое профессиональное образование. Другой тенденцией развития профессионального образования, отмеченной в последнем докладе Всемирного банка, посвященном изменяющемуся характеру труда в мире, является координация образовательных программ общего

и профессионального образования. По мнению экспертов, это будет способствовать повышению социальной и академической мобильности выпускников обеих систем на стремительно меняющемся рынке труда, где технологии играют все возрастающую роль. Согласно проведенному опросу работодателей во многих развивающихся странах, в том числе и Российской Федерации, последние ставят социальные качества работников (sociobehavioral skills) наравне или даже выше их технических умений по специальности, что подтверждает необходимость координации программ [18].

Системы СПО стран разнятся. Для получения наиболее полной картины и обоснованных выводов мы взяли, во-первых, страны, соседствующие с РФ, с признанно высоким уровнем образования — Финляндию и Южную Корею, а также сопоставимую с РФ по размерам территории, ВВП на душу населения и типу экономики Китайскую Народную Республику (КНР); во-вторых, сравнимые как по численности населения, так и по уровню социально-экономического развития Аргентину и Турцию. В качестве примера функционирования систем СПО в странах с развитой экономикой мы использовали Францию и Германию, где сложились различные, но одинаково признанные в мире модели СПО. Также существенно и то, что четыре выбранные страны являются участниками Болонского процесса — Германия, Турция, Финляндия и Франция, а три — Аргентина, КНР и Южная Корея — не являются.

Результаты исследования

1. Систему СПО **Финляндии**, имеющую три уровня, отличает ориентированность на конкретное производство и подготовка обучающихся «под ключ» так, что по окончании обучения им не требуется ни адаптационного периода, ни испытательного срока, потому что обучение проходит, в числе прочего, непосредственно на производстве, куда они потом идут работать. Это позволяет практически полностью решить вопрос дальнейшего трудоустройства выпускников [21].

Другими особенностями системы являются высокая степень индивидуализации обучения и максимально полный учет потребностей обучающихся, что позволяет удерживать в Финляндии процент молодежи не охваченной образованием на уровне ниже среднеевропейского (8,3% против 10,6%) [10]. Такой подход к профобразованию диверсифицирует всю деятельность преподавателя — он служит связующим звеном

между производством и студентом. Поэтому и обязательное повышение квалификации, непосредственно связанное с карьерным ростом, рассматривается прежде всего как стажировка на производстве [12; 22].

2. В Южной Корее, в системе профессионального образования которой также можно выделить три уровня, просматривается продуманная система сертификации, развития и контроля деятельности преподавателя. Первым ее компонентом является обязательная государственная аттестация преподавателей, которой придается большое значение, так как именно она позволяет поддерживать высокий исходный уровень их подготовки. Далее постоянное профессиональное развитие, стимулируемое и поддерживаемое государством, создает возможности для карьерного роста каждого преподавателя благодаря четким и понятным действующим механизмам, напрямую с ним связанным. Эти механизмы, в числе прочего, включают кумулятивное балльное оценивание преподавателей и закрепленную законом обязательную ротацию кадров, которые позволяют создать и поддерживать внутреннюю заинтересованность преподавателей в своем профессиональном развитии [7; 13; 14; 20].

3. Изучение опыта Аргентины позволяет сделать вывод, что система образования в федеративном государстве с неоднородными субъектами федерации не может эффективно функционировать, не будучи централизованной. Одним из наиболее существенных компонентов этой системы должна быть единая государственная аттестация на разных уровнях образования, в т.ч. на профессиональном, а также аттестация педагогических работников [8].

4. Система СПО Турции, предлагающая несколько траекторий обучения, интересна тем, что, профобразование сочетает академическую составляющую обучения с профессиональной, закладывая таким образом фундамент для его продолжения. Тем не менее стремительное развитие технологической составляющей производственного обучения вынуждает преподавателей повышать свою квалификацию именно в этой области [5, с. 19]. Поучителен также опыт внедрения единой онлайн-платформы, благодаря которой преподаватели могут заявить о своих профессиональных предпочтениях и интересах, а региональные и государственные департаменты образования сформировать портфель мероприятий профессионального развития, максимально соответствующий потребностям целевой аудитории. Другими возможностями профразвития и новациями является участие преподавателей в отечественных и международных

проектах, возможность изучения английского языка в Великобритании и создание корпуса независимых образовательных аудиторов [11].

5. Во **Франции** между уровнями среднего общего и среднего профессионального образования проложены гибкие и взаимозаменяемые траектории обучения, т.е. предусмотрена возможность смены уровня обучения и переход из одной подсистемы в другую и обратно в течение первых двух (из трех) лет обучения. По окончании обучения в СПО его выпускники наделены возможностью продолжить свое обучение в любом вузе. Обращает на себя внимание наличие «сквозных» ведомственных учебных заведений с обучением от старшей школы до вуза (*lycee des metiers*). Все это создает большие возможности для академической и профессиональной мобильности обучающихся, которые не обязаны делать некий фатальный выбор в возрасте 16 лет. Принципиальным представляется и то, что перспективное планирование в профобразовании осуществляется коллегиальным органом, основанным на взаимодействии различных ведомств, в т.ч. с участием представителей промышленности и социальных служб. Все это обуславливает тот факт, что преподаватели СПО Франции, тренеры и мастера, — прежде всего, работники предприятий и специалисты в преподаваемой области, поэтому повышение их квалификации развивается именно в этом направлении [9; 23].

6. Система профобразования **Германии** — одна из наиболее тиражируемых в мире. Причинами такого положения являются ее ориентированность на нужды малого и среднего бизнеса, перспективы промышленного развития регионов, решение проблемы трудоустройства выпускников. Перечисленные особенности ПО ФРГ обуславливают подходы к высшему педагогическому образованию, где основное учебное время уделяется обучению дисциплинам, напрямую связанным с производством, и к профразвитию преподавателей, которое не сводится к педагогическому компоненту, а имеет производственную направленность. Приветствуется также и межпредметное расширение квалификации, т.е. обучение преподаванию других предметов. Необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей, тренеров и мастеров ПО в ФРГ закреплена законодательно [19; 6].

7. За последние 20 лет, по мере роста экономики **КНР**, СПО Китая, подразделяемое на среднее и высшее, претерпело несколько трансформаций. А анонсированная год назад реформа лишь еще раз подтвердила, что СПО — не только основа, но и движущая сила экономического развития

страны. Главными целями реформы стали: еще более тесная интеграция ОО и промышленных предприятий и диверсификация высшего ПО посредством расширения его квалификационной палитры. Важными представляются и инициативы, касающиеся преподавательского состава СПО, в т.ч. требование к опыту работы по специальности (преподаваемому предмету) на производстве от 3-х лет, а также существующее положение о сдаче квалификационного экзамена раз в пять лет и нормах допуска к нему; четкой корреляции между профессиональным научным ростом преподавателей и классными чинами [3; 4; 15; 16; 17].

Заключение. Обобщив итоги анализа более 20 источников по системам профессионального образования, подготовки и профессионального развития преподавателей и других работников СПО Финляндии, Южной Кореи, Аргентины, Турции, Франции, Германии и КНР, удалось выделить их общие черты:

1. Непосредственная связь процесса обучения в СПО с производством: обучение на производстве и под конкретное производство. Для этого

— во всех странах основным требованием к преподавателю СПО является наличие у него производственного опыта не менее 3-х лет. В таких странах, как Финляндия, Франция, Германия, Турция, Китай, образование преподавателя СПО должно быть прежде всего профильным, тогда как его педагогический компонент рассматривается как дополнительный, приобретаемый. Также и профессиональный рост преподавателя в первую очередь связан со стремительно меняющимися производством и технологиями и с изменяющимися социально-экономическими условиями жизни (обучение студентов с ОВЗ, мигрантов и взрослых);

— тренеры и мастера производства — это работники предприятий, функция которых — обучение на производстве. Они не имеют педагогического образования. В Финляндии, Германии, КНР представители работодателя (предприятий и производств) напрямую участвуют в регуляции процесса обучения, то есть обучение в ООПО интегрировано с производством и ориентировано на него.

2. Широкое использование возможностей ИК-технологий. Для этого:

— созданы различные интернет-порталы для преподавателей (Южная Корея, Турция), тренеров и мастеров производств (Финляндия);

— часть курсов профессионального развития проводится удаленно (Южная Корея, КНР);

— разработаны виртуальные платформы для неформальных педа-

гогических сообществ (Южная Корея).

3. Уровневая организация систем, то есть

— система ПО подразделена на несколько уровней, как правило, среднее и высшее ПО, которые существуют, с одной стороны, параллельно, а с другой, во взаимосвязи со средним общим и высшим образованием как равнозначные траектории получения образования и имеют тенденцию к взаимной интеграции;

— система профразвития также имеет два уровня: формальный, организуемый государством, и неформальный, поддерживаемый государством, но осуществляемый самими педагогами.

4. Обязательным условием работы преподавателя является государственная аттестация и сертификация, которая включает:

— единый государственный квалификационный экзамен (Южная Корея, КНР, Финляндия, Франция, Германия);

— обязательную стандартизацию и сертификацию квалификации преподавателей (Аргентина, КНР);

— введение образовательного аудита ООПО (Турция);

— зависимость карьерного роста преподавателя и его продвижения по службе от регулярности и успешности повышения квалификации (Финляндия, Германия, Южная Корея, КНР).

Основываясь на проведенном анализе систем профессионального образования зарубежных стран и показателях российской системы профессионального образования, можно утверждать, что:

1. Основной проблемой, которую может и должна решить отечественная система профессионального образования, — это обогащение процесса обучения практическим производственным опытом по специальности, который выпускники смогут использовать как конкурентное преимущество при устройстве на работу.

2. Для этого необходимо создать условия для интеграции СПО с производством по принципу «школа на заводе». В частности, повышение квалификации преподавателей и мастеров должно быть непосредственно связано с конкретным производством, для которого они готовят рабочую смену и/или специалистов. Одним из разделов обязательного повышения квалификации должно стать ознакомление с задачами, которые стоят перед конкретным предприятием; спецификой продукции, которую оно выпускает, или услуг, которые оно оказывает; технологиями, которые на нем используются; качествами, умениями и компетенциями специ-

алистов, которые там востребованы, и др.

3. Другим вектором профессионального развития преподавательского состава СПО следует сделать новое направление — стратегии (методику) преподавания профессиональных предметов и модулей, которые должны быть консолидированы в интегративную дисциплину, научный потенциал которой еще не реализован, требует осмысления, непосредственно связан с развитием научного потенциала работников СПО и будет базироваться на их производственном опыте.

4. Третьим направлением профессионального развития должно быть расширение использования ИКТ в деятельности преподавателя, главным акцентом которого следует сделать обучение компьютерным технологиям, используемым в производственных процессах на конкретном предприятии. Для этого необходимо оснастить ООПО компьютерами с выходом в Интернет и пригласить представителей предприятий с опытом работы со специальными производственными программами для обучения преподавателей или перенести такое обучение на предприятие. Это позволит, с одной стороны, «связать» все три вектора воедино (требования производства, стратегии преподавания и технологии производства), а с другой, качественно повысить научную и профессиональную составляющую квалификации преподавателей.

5. Современные глобальные тенденции профессионального образования — обучение взрослой аудитории; появление новых способов получения профессионального образования; необходимость координации программ среднего общего и профессионального образования — диктуют педагогическим работникам СПО требование быть готовыми работать в изменяющихся условиях и к будущим вызовам. В связи с этим целесообразно уже сейчас создавать условия для формирования новых и развития имеющихся компетентностей преподавателя и мастера СПО, которые будут способствовать наиболее полной реализации их научного потенциала и направлены на:

- обучение андрагогике с целью формирования готовности и умений обучать взрослую аудиторию;

- формирование готовности преподавателей работать в условиях многовариантности: преподавание в аудиторных условиях, обучение студентов на производстве, преподавание онлайн и офлайн;

- стимулирование и поощрение нелинейных траекторий повышения квалификации и профессионального развития, создание возможностей

для их аккумуляции и сертификации;

— создание условий для развития когнитивных умений высшего порядка: критического мышления, умения работать в команде, общения, способности к творчеству и дальнейшему самостоятельному развитию, готовности работать самостоятельно и автономно, в условиях многозадачности и многовариантности и др.

Материалы статьи содержат результаты исследования по проекту госзадания Министерства просвещения РФ на 2020 г. по теме «Исследование научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и механизм его повышения».

Литература

1. Индикаторы образования: 2018: статистический сборник. М., 2018. 400 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/data/2018/12/14/1144745709/io2018.pdf> (дата обращения: 24.03.2020).
2. Adult learning statistics — characteristics of education and training // Eurostat. Statistics Explained [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training (дата обращения: 24.03.2020).
3. China announces major reform to vocational education sector // Australian Government. Department of Education, Skills and Employment. March 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://internationaleducation.gov.au/News/Latest-News/Pages/China-announces-major-reform-to-vocational-education-sector.aspx> (дата обращения: 24.03.2020).
4. China's vocational education industry ushering in a golden era, Oct 1, 2019 // Medium [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/@EdtechChina/chinas-vocational-education-industry-ushering-in-a-golden-era-a20dab84d137> (дата обращения: 24.03.2020).
5. Durgun A. B. Continuing professional development for vocational teachers and trainers in Turkey. European Training Foundation. 2016. 45 p.
6. Hippach-Schneider U., Krause M., Woll Ch. Vocational Education and Training in Germany. Short description. Luxembourg: Office for official publications of the European communities, 2007. 90 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_en.pdf (дата обращения: 24.03.2020).
7. Mathematics Curriculum, Teacher Professionalism, and Supporting Policies in Korea and the United States National: Summary of a workshop (2015) // The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.17226/21753>.
8. Monroy C. Education in Argentina // World Education News and Reviews. May 8, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://wenr.wes.org/2018/05/education-in-argentina> (дата обращения: 24.03.2020).
9. National Education and Vocational Education in France. Ministere Education Nationale, 2010. 16 p. [Электронный ресурс]. URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/61/8/formation_professionnelle_VA_151618.pdf (дата обращения: 24.03.2020).
10. One out of ten young people in the EU have completed at most a lower secondary education and are not in further education and training // Eurostat. Statistics Explained [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:2018data_Early_school_leavers-02.jpg (дата обращения: 24.03.2020).
11. Outlook of Vocational and Technical Education // Turkish Ministry of National Education. Series of Education Analysis and Assessment Reports. 2018. No. 1. 190 p.

12. Professional teacher education // Studyinfo.fi [Электронный ресурс]. <https://studyinfo.fi/wp2/en/higher-education/polytechnics-universities-of-applied-sciences/vocational-teacher-education-in-english> (дата обращения: 24.03.2020).
13. South Korea: Career and Technical Education // National Centre on Education and the Economy. [Электронный ресурс]. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-school-to-work-transition> (дата обращения: 24.03.2020).
14. South Korea: Teacher and Principal Quality National Centre on Education and the Economy [Электронный ресурс]. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality> (дата обращения: 24.03.2020).
15. State Council encourages vocational education reform // The State Council of the People's Republic of China [Электронный ресурс]. URL: http://english.www.gov.cn/policies/latest_releases/2019/02/13/content_281476520067560.htm (дата обращения: 24.03.2020).
16. Statistical report on China's vocational education in 2018 // Ministry of Education. The People's Republic of China [Электронный ресурс]. URL: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201906/t20190605_384566.html (дата обращения: 24.03.2020).
17. Technical and Vocational Education and Training: Lessons from China // The World Bank [Электронный ресурс]. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/10/30/technical-and-vocational-education-and-training-lessons-from-china> (дата обращения: 24.03.2020).
18. The Changing Nature of Work. World Development Report 2019 // The World Bank [Электронный ресурс]. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf> (дата обращения: 24.03.2020).
19. The German Vocational Training system // Federal Ministry of Education and Research [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html> (дата обращения: 24.03.2020).
20. TVET Country profile. Republic of Korea, November. 2018. 15 p. [Электронный ресурс]. URL: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetchedbase_kor_en.pdf (дата обращения: 24.03.2020).
21. Vocational education and training // Vipunen: Education statistics Finland [Электронный ресурс]. URL: <https://vipunen.fi/en-gb/vocational-education-and-training> (дата обращения: 24.03.2020).
22. Vocational education and training in Finland // Ministry of Education and Culture [Электронный ресурс]. URL: <https://minedu.fi/en/vocational-education-and-training> (дата обращения: 24.03.2020).
23. Vocational education and training in France by European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 103 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5190_en.pdf (дата обращения: 24.03.2020).

DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL TEACHER'S SCIENTIFIC POTENTIAL TRAJECTORIES WITH REFERENCE TO FOREIGN EXPERIENCE

Abstract. The paper provides the analysis of statistical data on the system of vocational education and training in the Russian Federation, which has laid the foundation for the collective portraits of the vocational teacher and apprentice master elaborately assembled by the authors. Another valuable outcome of the analysis was the opportunity to detect one of grave problems of the VET system — high unemployment rate — and its cause. In order to find an effective solution the authors resort to the modern VET research done by the international organisations as well as the experience of the countries that either demonstrate the renowned high level of education — Finland, South Korea, France and Germany or can be compared with Russia in terms of size, administrative structure, economy type or GDP per capita: Argentina, China, and Turkey. The comparative analysis of the VET systems has allowed identifying the omni-characteristics of VET: direct correlation between vocational education and production: on-site training and training tailored for a concrete production;

wide use of ICT feasibilities; layered structure of VET systems, and state examination and certification for the vocational teacher and quite often apprentice master.

Relying on the analyses, the authors suggest multi-vector solution, which is linked to continuing professional development and scientific potential growth. The solution has a regard to modern global tendencies in VET — teaching adults, possibilities to attain VET online and via open education, correlation and coordination of general and vocational educational programmes — that demand the preparedness to perform in a constantly changing environment and face new challenges for the vocational teacher and trainer.

Keywords: vocational education and training, vocational teacher, apprentice master, continuing professional development, scientific potential.

References

- Adult learning statistics — characteristics of education and training // Eurostat. Statistics Explained [Elektronnyj resurs]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- China announces major reform to vocational education sector // Australian Government. Department of Education, Skills and Employment. March 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://internationaleducation.gov.au/News/Latest-News/Pages/China-announces-major-reform-to-vocational-education-sector.aspx> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- China's vocational education industry ushering in a golden era, Oct 1, 2019 // Medium [Elektronnyj resurs]. URL: <https://medium.com/@EdtechChina/chinas-vocational-education-industry-ushering-in-a-golden-era-a20dab84d137> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Durgun A. B. Continuing professional development for vocational teachers and trainers in Turkey. European Training Foundation. 2016. 45 p.
- Hippach-Schneider U., Krause M., Woll Ch. Vocational Education and Training in Germany. Short description. Luxembourg: Office for official publications of the European communities, 2007. 90 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_en.pdf (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Indikatory obrazovaniya: 2018: statisticheskij sbornik. M., 2018. 400 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/data/2018/12/14/1144745709/io2018.pdf> (data obrashcheniya: 24.03.2020). [In Rus].
- Mathematics Curriculum, Teacher Professionalism, and Supporting Policies in Korea and the United States National: Summary of a workshop (2015) // The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [Elektronnyj resurs]. DOI: <https://doi.org/10.17226/21753>.
- Monroy C. Education in Argentina // World Education News and Reviews. May 8, 2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://wenr.wes.org/2018/05/education-in-argentina> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- National Education and Vocational Education in France. Ministère Education Nationale, 2010. 16 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/61/8/formation_professionnelle_VA_151618.pdf (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- One out of ten young people in the EU have completed at most a lower secondary education and are not in further education and training // Eurostat. Statistics Explained [Elektronnyj resurs]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:2018data_Early_school_leavers-02.jpg (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Outlook of Vocational and Technical Education // Turkish Ministry of National Education. Series of Education Analysis and Assessment Reports. 2018. No. 1. 190 p.
- Professional teacher education // Studyinfo.fi [Elektronnyj resurs]. <https://studyinfo.fi/wp2/en/higher-education/polytechnics-universities-of-applied-sciences/vocational-teacher-education-in-english> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- South Korea: Career and Technical Education // National Centre on Education and the Economy. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-school-to-work-transition>

(data obrashcheniya: 24.03.2020).

- South Korea: Teacher and Principal Quality National Centre on Education and the Economy [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- State Council encourages vocational education reform // The State Council of the People's Republic of China [Elektronnyj resurs]. URL: http://english.www.gov.cn/policies/latest_releases/2019/02/13/content_281476520067560.htm (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Statistical report on China's vocational education in 2018 // Ministry of Education. The People's Republic of China [Elektronnyj resurs]. URL: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201906/t20190605_384566.html (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Technical and Vocational Education and Training: Lessons from China // The World Bank [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/10/30/technical-and-vocational-education-and-training-lessons-from-china> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- The Changing Nature of Work. World Development Report 2019 // The World Bank [Elektronnyj resurs]. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- The German Vocational Training system // Federal Ministry of Education and Research [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- TVET Country profile. Republic of Korea, November. 2018. 15 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://un-evoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_kor_en.pdf (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Vocational education and training // Vipunen: Education statistics Finland [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vipunen.fi/en-gb/vocational-education-and-training> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Vocational education and training in Finland // Ministry of Education and Culture [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minedu.fi/en/vocational-education-and-training> (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- Vocational education and training in France by European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 103 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5190_en.pdf (data obrashcheniya: 24.03.2020).

УДК 377.1

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ПОДХОДА В СПО: ПРИНЦИПЫ, ПРОГРАММА, ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Критический анализ форс-мажорного опыта дистанционного обучения (март-май 2020 г.) в профессиональных образовательных организациях (ПОО) среднего профессионального образования (СПО) показал актуальность разработки научно-методического, кадрового и программно-обеспечения новых форм обучения. Научными сотрудниками лаборатории профессионального образования Института стратегии развития образования РАО (ИСРО РАО) в соответствии с госзаданием № 073–00086–19–01 на 2019 год были разработаны научно-методические основы развития сетевой формы обучения в крупных образовательных организациях — комплексах СПО.

Цель статьи. Потенциал сетевого подхода создает возможность конструирования сетевых коммуникаций между различными субъектами образовательной деятельности в соответствии с принципами сетевых профессионально-педагогических отношений; полисубъектным механизмом разработки структуры и содержания сетевых образовательных программ; базовым макетом обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя в крупном колледже. Эти инструменты конструирования сетевых коммуникаций должны отвечать на вопросы, кто и как будет учить и воспитывать в условиях сетевого образовательного процесса в российских СПО.

Промежуточные результаты исследования. Принципиальная новизна и востребованность се-



М. В. Никитин

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: niki5.53@mail.ru

Mikhail V. Nikitin
Dr.Sc. (Education), Professor,
Leading Researcher, Centre
of Professional Development,
Institute for Strategy of Education
Development of the Russian
Academy of Education, Moscow,
Russia



В. Е. Шишов

Аспирант, научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: vetal1994_09@mail.ru

Vitaliy E. Shishov
Postgraduate Student, Research
Fellow, Centre of Professional
Development, Institute for Strategy
of Education Development of the
Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

Как цитировать статью: Никитин М. В., Шишов В. Е. Потенциал сетевого подхода в СПО: принципы, программа, трудовые функции преподавателя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 119–132.

тевого подхода в СПО заключается в констатации ограниченности ресурсов одной образовательной организации для обеспечения качества воспитания и качества профессиональных квалификаций выпускников. Отраслевая стратегия российского СПО обеспечивает концентрацию ресурсов для решения стратегических задач развития территорий на основе подготовки работников квалифицированного труда. Такие работники становятся массовой группой налогоплательщиков в региональные бюджеты. Сетевой подход, как инструмент «мягкой силы», позволяет обеспечить переход от традиционного понимания образовательного уровня СПО к пониманию стратегической культуры качества сетевого персонализированного профессионального образования и воспитания этических норм профессиональной деятельности с полисубъектным участием заказчиков кадров.

Заключение. Сетевой подход является не только междисциплинарным основанием становления нового феномена сетевого профессионального образования с использованием ресурсов крупных образовательных организаций СПО-комплексов, но и механизмом продвижения прикладных ценностей как этических норм сетевой профессионально-педагогической деятельности, сетевой социализации, сетевого поведения и социального взаимодействия различных субъектов в сети. Принципы моделирования сетевых образовательных программ СПО, макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя колледжа были разработаны в русле международной научной школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Т. Ю. Ломакиной [3].

Ключевые слова: сетевой подход, сетевые принципы, сетевая образовательная программа СПО, трудовые функции сетевого преподавателя СПО.

Статья публикуется в авторской редакции.

Постановка проблемы, понятийный аппарат, научная новизна

Первый этап нашего междисциплинарного научного исследования позволил определить следующий **понятийный аппарат**:

- **девиз сетевого партнерства** — «от качества профессионального образования к качеству жизни»;
- **сетевая персонализированная образовательная программа СПО** — инструмент проектирования содержания сетевых модулей образовательных программ. Ядро содержания сетевого модуля — опыт успешной деятельности;
- **команда сетевых специалистов колледжа-ОК** — форма кооперации ресурсов профессиональной образовательной организации

СПО, заказчиков кадров и сетевого профессионального сообщества. **Миссия** команды сетевых специалистов — быстрое реагирование на потребности многоукладной экономики и регионального рынка труда в гибких навыках у выпускников;

- **сетевая образовательная среда колледжа-ОК** — локальный образовательный стандарт качества образовательной деятельности при реализации образовательных программ [4].

Сетевая образовательная среда не только проектирует разделение педагогического труда на новые специализации, но и позволяет педагогу СПО выстраивать новые междисциплинарные и межкультурные связи. Такая среда позволяет концентрировать и координировать ресурсы для обеспечения качества профессиональных квалификаций обучающихся.

В Российской Федерации активно формируется критическая инфраструктура для организации эффективной системы квалификаций. Она становится критичной, так как не только удаляются большие группы устаревших профессий и специальностей из государственных классификаторов профессий, но формируется «*национальная рамка квалификаций*» как стратегическая модель [1]. Как повысить качество организационных механизмов взаимодействия образовательных организаций СПО, кластерных групп работодателей, рынка профессиональных квалификаций, который пришел на смену рынку труда, для обеспечения доступа граждан к квалификациям? Такие организационные механизмы действуют на **четырёх уровнях**:

первый — *научно-теоретический*, представлен результатами междисциплинарных (*трансдисциплинарных*) исследований российских и зарубежных ученых [2; 6; 7]. Они не только обосновали новое понимание трудовой деятельности, новое понимание квалификаций, но и требования к результатам профессионального образования, обучения и воспитания. Результаты этих исследований представлены в монографиях, кандидатских и докторских исследованиях на стыке научных специальностей — 13.00.01; 13.00.08;

второй — *нормативно-правовой*, представлен текстами нормативно-правовых, государственно-правовых, корпоративно-правовых документов: ФГОС СПО; + профессиональные стандарты (ПС); + требования национальной рамки квалификаций РФ (НРК РФ) и др. [10];

третий — *локальный*, на котором требования ФГОС СПО реализуются персоналом СПО и предприятий в ходе трех-четырёхлетней учеб-

но-производственной деятельности (*в том числе практики*) в крупных образовательных организациях-колледжах [5];

четвертый — *персональный*, на котором устанавливается качество реально освоенной каждым обучающимся профессиональной квалификации по специальности СПО. Полученный уровень квалификации обучающихся должен найти подтверждение в конкурсных, открытых олимпиадных процедурах, в том числе в ходе демонстрационных экзаменов. Как повысить качество этих механизмов, сократить дистанцию между этими уровнями и связать результаты обучения с квалификациями и выбором формы трудоустройства? Начнем с уточнения характеристик научной новизны [8; 9].

Научная новизна сетевого подхода создает возможность конструирования сетевых коммуникаций между различными субъектами образовательной деятельности в соответствии с принципами сетевых профессионально-педагогических отношений; полисубъектным механизмом разработки структуры и содержания сетевых образовательных программ; базовым макетом обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя в крупном колледже. Эти инструменты конструирования сетевых коммуникаций должны отвечать на вопрос, *кто и как будет учить и воспитывать в условиях сетевого образовательного процесса в российских СПО*.

Методология и методы исследования. Содержание статьи основано на теоретико-методологических конструктах, характерных для сетевого подхода, реализуемого в полисубъектной деятельности в условиях крупного регионального образовательного комплекса-колледжа. Потенциал сетевого подхода и сетевой теории создает возможность конструирования таких **новых инструментов**, как принципы сетевых отношений, инструменты управления рисками перехода СПО к сетевым коммуникациям с участием бизнес-сообществ, классификатор комбинирования форм сетевого профессионального образования / обучения и воспитания. Эти инструменты должны отвечать на вопрос, *кто и как будет учить и воспитывать в условиях сетевого образовательного процесса в российских СПО*.

Обсуждение результатов исследования. Подчеркнем отличительную особенность этих инструментов. Они должны опираться на национальные исторические корни, в том числе на российскую традицию профессионального образования. Носителями таких традиций выступают

научные школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова и Т. Ю. Ломакиной. Нельзя слепо копировать элементы чужих культур, ибо результативность российской системы персонализированного профессионального образования будет определяться не отдельными педагогами и образовательными организациями, а качеством партнерства государственных и негосударственных субъектов. Качество партнерства в системе образования, как показывают результаты междисциплинарных исследований М. В. Ромм, Т. А. Ромм, И. В. Фроловой, Д. В. Мальцевой и др., развивается на основе согласования принципов и схем с различными субъектами.

Приоритет сетевых форм, сетевых методов и технологий профессионального образования / обучения и воспитания реализуется на основе **следующих принципов:**

а) принцип сетевого сотрудничества между различными субъектами — акторами образовательного процесса реализуется с целью трансформации традиционных профессиональных функций квалифицированного рабочего (*специалиста*) в персонализированный набор профессиональных компетенций. Принцип сетевого сотрудничества управляет потоками обучающихся, повышает доступность и открывает новые возможности для выбора профессиональной карьеры обучающимися. Примеры успешной карьеры студентов старших курсов колледжа повышают мотивацию у других обучающихся к выбору специальности и вида профессиональной деятельности;

б) принцип персонализации профессионального обучения / воспитания предполагает эволюционный переход от единых (*стандартизированных*) учебных планов и программ к проектированию сетевых персонализированных модулей обучения. Их комбинирование осуществляется:

- по *практико-ориентированности модуля сетевой программы и содержания программно-методического обеспечения;*
- по *темпу освоения модуля сетевой образовательной программы;*
- по *составу сетевой группы;*
- по *образовательным потребностям и психолого-медицинским особенностям (для взрослых, лиц с ОВЗ, трудовых мигрантов и др.);*

в) принцип многообразия сетевых форм, сетевых методов и их комбинирования для динамичного перехода от групповой к персонализированной учебно-профессиональной деятельности и обратно. На рынке труда уже востребованы *неформальные квалификации*, т.е. квалификации,

не входящие в систему НРК. Сетевые формы обучения обеспечивают актуальность индивидуальных квалификаций и способствуют их включению в квалификационные уровни НРК.

С помощью решения профессиональных задач происходит формирование профессиональных квалификаций обучающегося;

г) **принцип полисубъектности оценивания** результатов профессионального образования / обучения и воспитания, при котором традиционный преподаватель образовательной организации уже не обладает монополией на оценку образовательных результатов обучающегося. Результаты одного обучающегося уже не сравниваются с результатами другого обучающегося. Стандартом оценивания обучения в сети становятся результаты, а не показатели. Оценивание — это процесс проверки того, смог ли обучающийся добиться определенных результатов для принятия решения о присвоении квалификации. Подчеркнем, что это итоговое оценивание. Оно должно быть независимым и объективным, что достигается участием многих субъектов.

Принцип реализуется с участием следующих субъектов:

- *экспертная оценка* специалистов определенной квалификации;
- *компьютеризированная форма «цифрового следа»* персональных учебных и профессиональных результатов обучения;
- *квалиметрический мониторинг* оценки качества процесса и качества результатов профессионального обучения и воспитания со стороны различных партнеров региональной системы СПО;

д) **принцип сетевой конкуренции**, который развивает ценности профессиональной карьеры, в соответствии с которым качество жизни специалиста и его семьи есть показатель успешности профессиональной деятельности в условиях многоукладной, в том числе цифровой (*сетевой*), российской экономики. Постоянное усовершенствование набора компетенций связано с изучением требований рынка труда. Принцип сетевой конкуренции обеспечивает *непрерывное улучшение цикла культуры* качества результатов обучения: *планирование (1 этап); внедрение (2 этап); оценка (3 этап); анализ (4 этап)*. Конечным результатом обеспечения качества является квалификация, которая вызывает доверие. Для того чтобы создать такое доверие, необходимо время. В ходе исследования нами была разработана модель сетевой образовательной программы ПОО СПО, которая представлена на Рисунке 1.

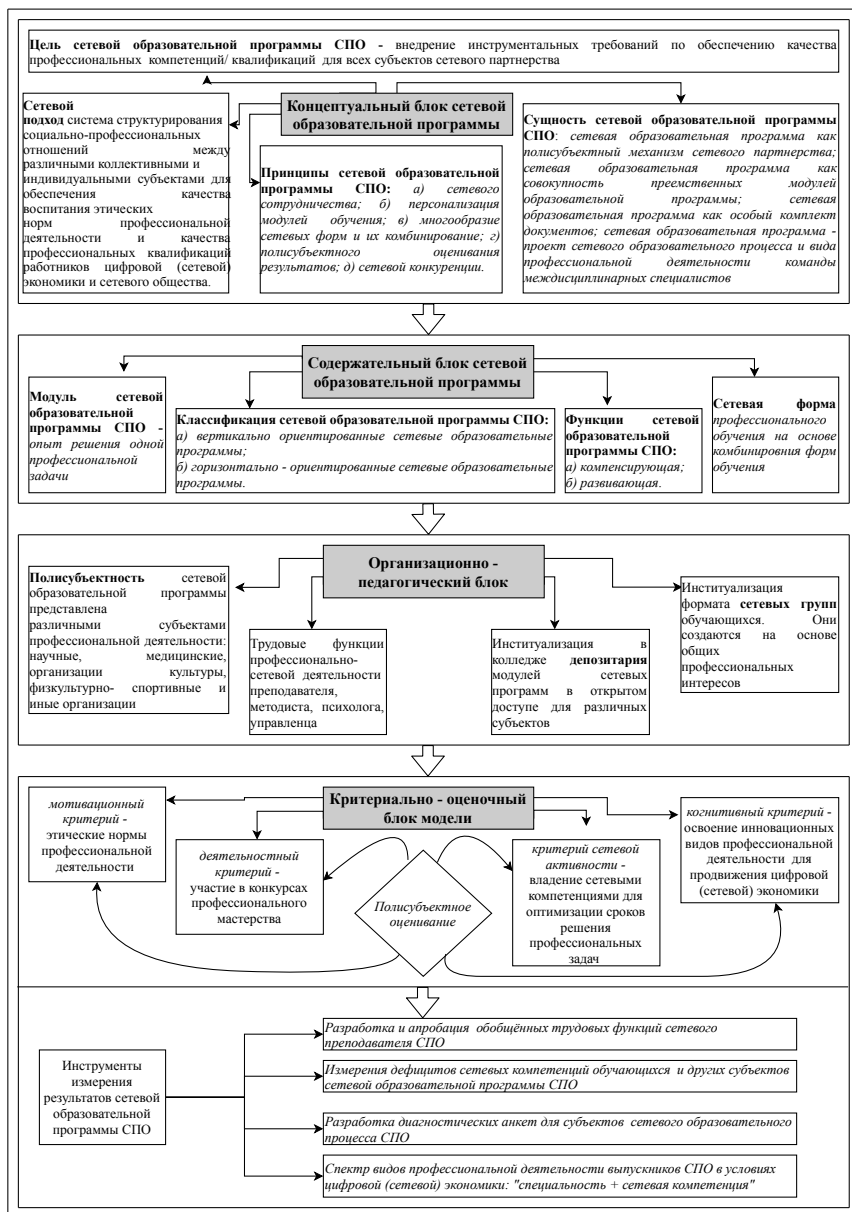


Рисунок 1. Модель сетевой образовательной программы СПО

Базовый макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя колледжа. Общая численность штатных педагогических работников профессиональных образовательных организаций СПО РФ составляет 137 107 человек, в том числе 112 914 преподавателей и методистов; 24 193 мастеров производственного обучения. Кроме того, в подготовке квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена задействованы 27 216 преподавателей и мастеров производственного обучения, работающих на условиях штатного совместительства (*внешних совместителей*), что составляет около 20%. Подчеркнем, что только 6,6% из них обладают достаточной квалификацией для работы на профильных предприятиях и в профильных организациях. Требования **профессионального стандарта** «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (*утвержден приказом Минтруда РФ от 06.09.2015 г., № 608н*) предполагает установление новых трудовых функций таких работников для соответствия требований российского рынка труда.

Профессиональный стандарт педагога профессионального образования / обучения / воспитания отвечает требованиям роста технологизации всех видов деятельности. Научные рекомендации все больше переключаются на технологическое совершенствование практики педагогической деятельности в условиях нового экономического уклада. Тренд роста востребованности различных технологий не только диверсифицирует традиционные педагогические функции, но и представляет их в виде **феномена ценностей профессиональной квалификации**. В новых условиях социальных и экономических отношений педагог без междисциплинарных профессиональных квалификаций — это священник.

Профессиональный стандарт позволяет субъектам проектировать горизонтальную профессиональную карьеру на основе ценностей профессиональных квалификаций:

- педагог-методист — ценностной характеристикой которого является методическая деятельность, понятная для всех субъектов;
- педагог-практик (сетевой педагог) — ценностной характеристикой которого является развитие различных форматов преподавательской деятельности в условиях сетевого обучения;
- педагог — сетевой психолог — ценностной характеристикой которого является психологическая деятельность по развитию сетевого партнерства;

- *педагог-эксперт* — специалист по разработке контрольно-измерительных материалов, который совместно с *техником по образовательной статистике* проводит корпоративный мониторинг качества образовательных достижений разновозрастных групп обучающихся. Имеются основания предполагать, что штатное расписание сетевого колледжа можно сократить на 20–30% за счет перераспределения профессиональных функций педагогического и вспомогательного персонала.

Первый этап исследования на основе критического анализа пилотной практики позволил определить для апробации в СПО базовый макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя в крупной образовательной организации. В макете представлены **шесть видов профессионально-сетевой деятельности**:

1. управление качеством сетевой образовательной программы;
2. собственно преподавательская деятельность сетевого преподавателя;
3. воспитательная деятельность по «сетевой социализации» субъектов и сетевому партнерству;
4. психолого-педагогическая деятельность в сетевом образовательном процессе;
5. технологическая деятельность по освоению, продвижению цифровых (сетевых) технологий для разновозрастных групп граждан. Технические регламенты, по нашему мнению, должны регулировать оснащение учебных кабинетов по естественнонаучному циклу и, в том числе, требования к проведению лабораторных и учебно-практических работ с участием обучающихся СПО;
6. методическая деятельность по преемственности образовательного и сетевого учебного процессов.

Обобщенные трудовые функции сетевого преподавателя СПО были определены через решение профессионально значимых задач. Такие задачи будут проектировать и реализовывать уже проектные команды преподавателей СПО.

Квалификация современных преподавателей СПО позволяет им выполнять, как правило, несколько видов деятельности одновременно, в том числе на основе совмещения. Педагогическая деятельность не пропадает, но балансы функций меняются. Моделирование деятельности сетевого преподавателя в русле сетевого подхода позволяет преодолевать

Потенциал сетевого подхода в СПО: принципы, программа ... |

его профессиональное одиночество за счет потенциала вертикальных и горизонтальных, формальных и неформальных связей и отношений. Второй аспект — преподавательская деятельность в сети становится интеллектуально более простой за счет ее технологизации (2.1–2.6) [4]. Однако только практика СПО покажет, как динамично и с каким качеством процесс диверсификации функций профессионально-сетевой деятельности будет осуществляться в дальнейшем (Таблица № 1).

Базовый макет обобщенных трудовых функций сетевого преподавателя в крупной образовательной организации

№	ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНО СЕТЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ОБОБЩЕННЫЕ ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ
1.	1.1. Управление развитием сетевой образовательной деятельности в СПО как механизма интеллектуального предпринимательства; 1.2. механизм финансирования сетевой программы; 1.3. механизм финансирования семейного предпринимательства; 1.4. финансовый абонемент (<i>семестр, полугодие, год</i>) на освоение модулей сетевых образовательных программ по специальностям СПО.	Разработка нормативов затрат на обеспечение модуля сетевой образовательной программы.
2.	Образовательная деятельность сетевого преподавателя СПО в соответствии с моделью горизонтальной педагогической карьеры: 2.1. преподаватель — координатор образовательной онлайн-платформы; 2.2. сетевой преподаватель — организатор проектного обучения; 2.3. сетевой преподаватель — разработчик образовательной траектории; 2.4. преподаватель по киберспорту; 2.5. преподаватель — член сетевого педагогического сообщества.	Преподавание модулей сетевой образовательной программы соотносено с требованиями профессиональных стандартов специалистов профессионального образования. Специфика трудовой функции внесена в письменный трудовой договор штатного работника. Членство в профессиональном сообществе. Сертификат преподавателя от Федерации по киберспорту РФ
3.	Воспитательная деятельность сетевого преподавателя по сетевой социализации субъектов и сетевому партнерству: 3.1. сетевой преподаватель — интегратор проектов «Ворлдскиллс Россия», «Абилимпикс», «Юниорскиллс»;	Членство в профессиональных сообществах <i>WSR, Abilimpics, USR</i> . Устойчивое владение одним-двумя иностранными языками. Изучение феномена <i>сетевой</i>

	3.2. сетевой преподаватель — менеджер билингвального процесса (двуязычной образовательной среды); 3.3. сетевой преподаватель — куратор семейного предпринимательства и сетевого партнерства; 3.4. преподаватель — библиотекарь открытых сетевых образовательных ресурсов.	социализации. Освоение сетевых (ИКТ) компетенций.
4.	Развитие психолого-педагогических компетенций для продвижения сетевого образовательного процесса: 4.1. преподаватель — сетевой психолог; 4.2. преподаватель — блогер профессионального образования; 4.3. преподаватель-тьютор; 4.4. преподаватель — психолог сетевой идентичности. Задача — освоение сетевых ресурсов для совмещения работы и учебы.	Персонализация профессиональной карьеры студента СПО на основе личного электронного портфолио компетенций.
5.	Освоение цифровых образовательных технологий для разновозрастных групп граждан, в т.ч. для лиц с ОВЗ, пенсионеров: 5.1. техник по образовательной статистике; 5.2. цифровой депозитарий модулей сетевых образовательных программ для открытого доступа; 5.3. образовательная платформа для развития сетевого образовательного процесса в сети Интернет; 5.4. команда обеспечения качества технологических коммуникаций между обучающимися, преподавателями и рынком сетевых (цифровых) профессиональных квалификаций.	Цифровые (сетевые) компетенции, в т.ч. адаптация цифровых (сетевых) ресурсов под потребности сетевых отношений и сетевой экономики.
6.	Методическая деятельность по интеграции модулей образовательных программ СПО. Разработка методико-правового обеспечения модулей сетевых образовательных программ СПО как формы интеллектуальной собственности. Изучение научно-методических публикаций в профильных журналах: 6.1. правовая защита авторских прав разработчиков сетевого программно-	Рекомендации по разработке сетевых программ и инструментов оценивания качества компетенций. Членство в сетевом сообществе методистов. Государственная регистрация авторских прав и получение патента на программно-методическую разработку.

методического обеспечения; 6.2. методист-конструктор цифровых образовательных продуктов.	
---	--

Исследование осуществляется при финансовой поддержке гранта 2019 Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 19-313-90072.

Литература

1. Атлас новых профессий 2.0 / под ред. Лукши П. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 288 с.
2. Борулава М. Н., Борулава Г. А. Теория сетевого образования // Наука и профессиональное образование. К 70-летию РАО: коллективная монография / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. М.: Экон-Информ, 2013. С. 160–178.
3. Ломакина Т. Ю., Бычков А. В., Аксенова М. А. и др. Становление персонифицированного непрерывного профессионального образования: подходы, механизмы, результаты // Среднее профессиональное образование. 2019. № 2. С. 5–11.
4. Никитин М. В. Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ: практико-ориентированная монография. М.: Руслайн, 2018. 260 с.
5. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В. Тенденция развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 113–121.
6. Ромм М. В., Заякина Р. А. Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнерских сообществах: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. 431 с.
7. Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевые горизонты теории воспитательных систем // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. 54–66.
8. Сорина Г. В. Субъекты принятия решений в современном образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 22–29.
9. Фролова И. В. Сетевая идентичность современного человека: философская рефлексия // Ценности и смыслы. 2018. № 2 (54). С. 40–52.
10. Шерешева М. Ю. Формы сетевого взаимодействия компаний. Курс лекций: учеб. пособие. М.: ВШЭ, 2010. С. 339.
11. Шишов В. Е. Формирование понятийного аппарата сетевого профессионального образования // Методология профессионального образования: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. науч. вкладу академика РАО А. М. Новикова (30.01.2018) / сост.: Аксенова М. А., Гудилина С. И., Яковлева М. Б.; под науч. ред. Никитина М. В., Ломакиной Т. Ю. М.: ФГБУ РАО, 2018. С. 382–386.

POTENTIAL OF NETWORK APPROACH IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: PRINCIPLES, PROGRAM, JOB FUNCTIONS OF TEACHER

Critical analysis of force majeure experience in distance education (March-May, 2020) in vocational educational institutions (VEI) of secondary vocational education (VET) showed the need for timely development of scientific, methodological, HR and software for new forms of education. In accordance with state assignment No. 073-00086-19-01 for 2019, the scientific staff of the laboratory of vocational education of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education developed the scientific and methodological foundations for the development of a network form of education in large educational institutions — complexes of secondary vocational education.

Purpose of article. The potential of network approach creates the possibility of designing network communications between various subjects of educational activity in accordance with the principles of network professional and pedagogical relations, multi-subject mechanism to develop the structure and content of online educational programs, basic layout of the generalized labor functions of a network teacher in a large college. These tools for designing network communications should answer the question “who will teach and educate in the conditions of the network educational process in Russian secondary vocational education?”

Interim findings. The principal novelty and relevance of the network approach in secondary vocational education is to state limited resources of one educational organization to ensure quality of education and quality of professional qualifications of graduates. The development strategy of the Russian secondary vocational education ensures the concentration of resources to solve strategic tasks of territorial development based on training of skilled workers. These workers become a massive group of taxpayers in regional budgets. The network approach, as an instrument of “soft power”, allows for transition from traditional understanding of “educational level of secondary vocational education” to understanding of strategic culture of personalized professional education network culture and upbringing of professional activity ethical standards with the multi-subjective participation of HR customers.

Conclusion. The network approach is not only an interdisciplinary basis for the formation of a new phenomenon of network professional education using the resources of large educational organizations of secondary VE-complexes, but also a mechanism for promoting applied values as ethical norms of network professional and pedagogical activity, network socialization, network behavior and social interaction of various subjects in the network. The principles of modeling of secondary VE network educational programs, the layout of generalized labor functions of the College network teacher were developed in line with the international scientific school of RAE academicians — S. Ya. Batyshev, A. M. Novikov, D. A. Novikov, T. Yu. Lomakina.

Keywords: network approach, network principles, network educational program of the secondary vocational education, labor functions of the network teacher of the secondary vocational education.

References

- Atlas novykh professij 2.0 / pod red. Lukshi P. Izd. 2-e, ispr. i dop. M.: Olimp-Biznes, 2016. 288 s. [In Rus].
- Berulava M. N., Berulava G. A. Teoriya setevogo obrazovaniya // Nauka i professional'noe obrazovanie. K 70-letiyu RAO: kollektivnaya monografiya / pod red. I. P. Smirnova, E. V. Tkachenko, S. N. Chistyakovoj. M.: Ekon-Inform, 2013. S. 160–178. [In Rus].
- Frolova I. V. Setevaya identichnost' sovremennogo cheloveka: filosofskaya refleksiya // Cennosti i smysly. 2018. № 2 (54). S. 40–52. [In Rus].
- Lomakina T. Yu., Bychkov A. V., Aksenova M. A. i dr. Stanovlenie personificirovannogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: podhody, mekhanizmy, rezul'taty // Srednee professional'noe obrazovanie. 2019. № 2. S. 5–11. [In Rus].
- Nikitin M. V. Stanovlenie setevogo professional'nogo obrazovaniya: resursy organizacij i soobshchestv: praktiko-orientirovannaya monografiya. M.: Ruslajn, 2018. 260 s. [In Rus].
- Olejnikova O. N., Redina Yu. N., Markelova Yu. V. Tendenciya razvitiya professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: kontekst ES // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2019. № 3. S. 113–121. [In Rus].
- Romm M. V., Zayakina R. A. Innovacionnyj vuz: setevaya perspektiva v partnerskih soobshchestvah: monografiya. Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2018. 431 s. [In Rus].
- Romm T. A., Romm M. V. Setevye gorizonty teorii vospitatel'nyh sistem // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1, № 4 (52). S. 54–66. [In Rus].
- Sheresheva M. Yu. Formy setevogo vzaimodejstviya kompanij. Kurs lekcij: ucheb. posobie. M.: VShE, 2010. S. 339. [In Rus].

Потенциал сетевого подхода в СПО: принципы, программа ... |

- *Shishov V.E.* Formirovanie ponyatijnogo apparata setevogo professional'nogo obrazovaniya // Metodologiya professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. nauch. vkladu akademika RAO A.M. Novikova (30.01.2018) / sost.: Aksenova M.A., Gudilina S.I., Yakovleva M.B.; pod nauch. red. Nikitina M. V., Lomakinoj T. Yu. M.: FGBU RAO, 2018. S. 382–386. [In Rus].
- *Sorina G. V.* Sub'ekty prinyatiya reshenij v sovremennom obrazovatel'nom processe // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 22–29. [In Rus].

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК ВИЗУАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

Введение. *Переход на многоуровневую систему высшего образования и необходимость реализации компетентностного подхода в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами поставили, прежде всего, перед преподавателями задачу — выявить специфику обучения в магистратуре и внести изменения в содержание и формы учебного материала преподаваемой дисциплины. В данном исследовании мы решаем вопрос о том, какими методами можно добиться оптимизации процесса обучения иностранным языкам для профессионального взаимодействия в магистратуре. Изучение научной литературы по проблеме использования ментальных карт в процессе подготовки студентов в вузе подчеркивает актуальность данного исследования.*

Цель статьи. *В нашем исследовании мы ставим цель оптимизировать процесс обучения магистрантов иностранным языкам посредством составления ментальных карт.*

Методология и методы исследования. *Для проведения исследования были использованы следующие методы: наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, анкетирование, составление ментальной карты. Общее количество магистрантов, принявших участие в исследовании, составило 214 человек (контрольная и экспериментальная группы).*

Как цитировать статью: Злобина Е. А. Оптимизация процесса обучения магистрантов неязыковых направлений иностранным языкам с помощью техник визуализации мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 133–149.



Е.А.Злобина

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений, Вятский государственный университет, г. Киров
E-mail: alyona.zlobina@gmail.ru*

Elena A. Zlobina
PhD (Education), Associate Professor, the Chair of Foreign Languages for Non-Linguistic Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia

Результаты исследования. Представлены таблицы соотнесения видов упражнений по иностранному языку в контрольной и экспериментальной группах в магистратуре, выявлены возможности использования ментальных карт при выполнении упражнений на занятиях по иностранному языку в магистратуре, проведен эксперимент с целью определения эффективности использования метода «составление ментальной карты», организовано анкетирование магистрантов контрольной и экспериментальной групп после проведения эксперимента.

Заключение. Теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность процесса обучения магистрантов неязыковых направлений иностранным языкам с применением метода «составление ментальной карты».

Ключевые слова: магистратура, иностранные языки, ментальная карта, интеллект-карта, майндмеппинг, анкетирование, методика высшей школы.

Введение. Переход на многоуровневую систему высшего образования и необходимость реализации компетентностного подхода в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами поставили, прежде всего, перед преподавателями задачу — выявить специфику обучения в магистратуре и внести изменения в содержание преподаваемой дисциплины. Однако обновленное содержание дисциплины также требует изменений в формах, методах, средствах и способах его донесения до аудитории. Таким образом, для уровня магистратуры необходимо решить две основные дидактические задачи — чему и как учить в процессе освоения магистрантами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Проблема обновленного содержания учебного материала по указанной дисциплине решается в статье «Реализация компетентностного подхода при обучении магистрантов иностранным языкам в профессиональной деятельности» [5]. В данном исследовании мы решаем вопрос о том, какими методами можно достичь оптимизации процесса обучения иностранным языкам при обучении магистрантов обработке текстов большого объема на иностранном языке.

В научной и методической литературе отечественные и зарубежные ученые, которые занимались и занимаются проблемами переработки учебной и научной информации, используют такой метод (технику, способ), как «составление ментальной карты» [18; 19; 20; 21; 22].

Изначально понятие «ментальная карта» («когнитивная карта») было введено американским психологом Е. Толманом, который в 1948

году опубликовал работу «Когнитивные карты у крыс и человека». Исследования ментальных карт в 1970-е годы продолжили психологи Р. М. Доунз и Д. Стеа. Эти ученые представляли ментальную картографию как «абстрактное понятие, охватывающее те ментальные и духовные способности, которые дают нам возможность собирать, упорядочивать, хранить, вызывать из памяти и перерабатывать информацию об окружающем пространстве» [16, с. 10]. Работы психолога Тони Бьюзена по созданию ментальных карт получили дальнейшее развитие и наибольшую популярность. Он определяет ментальные карты как аналитический инструмент, с помощью которого активизируются как левое (логическое), так и правое (творческое) полушария головного мозга человека, когда человеку необходимо переработать и запомнить большой объем информации для дальнейшего использования [2]. Одной из основных идей создания интеллект-карт, по Бьюзену, является замена линейной записи на радиальную форму записи [14], когда тема или основная идея карты рисуется в центре листка, а от него отходят линии, на каждой из которых составитель карты записывает одно слово, одну ассоциацию. При таком подходе к записи обеспечивается прежде всего осмысление полученной информации, что приводит к ее лучшему запоминанию и более легкому воспроизведению впоследствии в учебных или профессиональных целях. Тони Бьюзен сравнивает процесс построения ментальной карты со строением нейрона человеческого мозга: «Если коротко, интеллект-карта представляет собой сложную диаграмму, которая копирует древовидную структуру нейрона и строится на основе ассоциаций» [2, с. 7], что явилось отправной точкой для разработки теории радиантного мышления. «Радиантное мышление — это процесс мышления, при котором в центре находится некий объект, дающий импульс к рождению множества ассоциаций, которые становятся центральным образом уже для другого ассоциативного процесса. Интеллект-карта — графическое отображение процесса радиантного мышления на бумажном или электронном носителе. Инструмент, с помощью которого мы можем применять принципы радиантного мышления в нашей повседневной жизни» [9]. Следует отметить, что само по себе радиантное мышление, то есть мышление нелинейное, соответствует тому, как функционирует человеческий мозг, поэтому ментальные карты, в основу которых заложены принципы радиантного мышления, воспринимаются обучающимися естественно, а информация, записанная с помощью данного

метода, им понятна и с течением времени легко воспроизводится как в учебе, так и в жизни.

Использование ментальных карт на семинарских занятиях относится к современным методикам структурирования учебного материала и научной информации. Ментальная карта, или «карта ума», способствует творческому мышлению, запоминанию и организации умственной деятельности [3, с. 91].

Ментальная карта может быть рассмотрена как удобная техника альтернативного фиксирования информации [12].

«Картирование мышления — метод, который позволяет человеку справиться с информационным потоком, управлять им и структурировать его. Используя этот метод, человек избавляется от страха забыть или потерять какие-то сведения, утонуть в море информации» [11, с. 10].

Графический метод представления информации позволяет учащимся лучше запомнить и усвоить излагаемый материал. Ментальная карта представляет собой идеальное решение не только при подготовке к лекции, но и в ходе самого занятия. Ментальные карты намного зрелищнее привычных слайдов, лучше воспринимаются аудиторией, настраивают их не на пассивное слушание, а на активное участие в процессе [7].

В связи с этим мы изучили сферы использования ментальных карт в учебном процессе в целом:

- планирование времени, этапов работы;
- создание опорных конспектов;
- поиск новых способов решения какой-либо задачи;
- определение оптимального решения какой-либо задачи;
- коллективное решение задач (мозговой штурм);
- обобщение и систематизация изученного материала;
- подготовка к контрольным работам, экзаменам и пр. [4, с. 120]

Процесс обучения иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений всегда является практико-ориентированным, поэтому мы обратились к исследованию С. С. Яковлевой, которая рассматривает возможности использования ментальных карт в обучении студентов в вузе и раскрывает пути применения данного метода в любых сферах жизни: «для решения повседневных вопросов человека, семейных, бытовых проблем; для решения вопросов в бизнесе (как повысить показатели, какие бизнес-проекты интересуют клиентов, как провести обучение сотрудников, презентацию и др. совещательные вопросы); решение твор-

ческих задач. Удобно применение ментальных карт при планировании любого мероприятия — оно освещается со всех сторон, учитываются мелочи, подбирается трендовая тематика, обсуждается бюджет» [17, с. 135]. Использование ментальных карт при обучении иностранным языкам в магистратуре, несомненно, может быть эффективным как при обработке большого объема информации, так и в профессиональной деятельности, в частности в сфере управления, что удовлетворяет требованиям федеральных государственных образовательных стандартов для уровня магистратуры, согласно которым в процессе обучения в магистратуре обучающиеся готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих видов (терминология ФГОС 3) или типов (терминология ФГОС 3++): организационно-управленческий, педагогический и т.д. Таким образом, в соответствии с образовательными стандартами к профессиональной деятельности магистрантов также относится и преподавательская деятельность, поэтому опыт составления ментальных карт и работы с ними, который обучающиеся приобретают в процессе обучения в магистратуре, может быть перенесен ими в дальнейшую педагогическую деятельность. Разработка ментальных карт перед подготовкой к занятию помогает самому педагогу упорядочить взаимосвязи между отдельными темами преподаваемой дисциплины, обратить внимание на сложные места или некоторые спорные вопросы в теме лекции или доклада. Из имеющегося у преподавателя — порой весьма обширного — лекционного материала ментальная карта может помочь отобрать наиболее интересные примеры, подходящие именно данной категории обучаемых (впервые осваивающих курс или, напротив, хорошо знакомых с его основами и готовых к углубленному изучению) [14, с. 120]. В своих исследованиях А. В. Бабич [1] и Н. В. Кузнецова [8] выделяют ряд преимуществ использования ментальных карт при подготовке написания текста лекции в процессе преподавательской деятельности: более легкое восстановление в памяти содержания лекции, так как ментальная карта располагается на одном листке, достижение баланса между экспромтом (возможность приведения современных данных, обновления и доработки текста лекции) и четкой структурой лекции (отсутствие отклонений от темы).

Согласно методике обучения иностранным языкам фактически любая работа с текстом предполагает наличие трех этапов: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [10]. Следовательно, ментальные карты могут

быть использованы именно на послетекстовом этапе работы с источником информации на иностранном языке, так как они имеют явные преимущества в естественной имитации мыслительной деятельности человека, поэтому информация из источника будет зафиксирована на бумажном или электронном носителе и воспроизведена впоследствии без особых затруднений. Однако в нашем исследовании мы озадачились вопросом о возможном применении интеллектуальных карт на предтекстовом этапе.

В научно-исследовательской деятельности данный способ удобного структурирования информации используется для поиска противоречий, новых проблем исследования, при написании статей. Важным преимуществом метода является то, что он позволяет исправить крупные ошибки в тексте до того, как будет написана его первая версия, что значительно экономит время и силы как научного руководителя, так и самого студента. Здесь используется одна из базовых идей визуального проектирования — визуальное представление будущего творения позволяет значительно сэкономить усилия, затрачиваемые на его последующую разработку [6; 17, с. 135].

Анализ современных исследований позволил нам обобщить имеющийся опыт по применению ментальных карт в процессе обучения, в том числе студентов вузов, и прийти к выводу, что они могут быть использованы на лекционно-семинарских занятиях на разных этапах урока:

- введение нового учебного материала в начале занятия [1; 8; 13];
- проведение рефлексии в конце занятия [8];
- контроль усвоенных знаний [8; 13; 15];
- проведение совместной деятельности преподавателей и студентов в интерактивной форме на основном этапе занятия [8].

Следует также отметить, что среди способов использования ментальных карт исследователи [7; 8] называют: написание текста (эссе, доклад, реферат), выполнение курсовых, квалификационных работ и научно-исследовательской деятельности, конспектирование (в том числе при изучении нового материала, его закреплении и обобщении).

Для нашего исследования особый интерес представляют те способы использования ментальных карт, которые можно применить при обучении иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений.

Цель статьи. В нашем исследовании мы ставим цель оптимизировать процесс обучения магистрантов иностранным языкам посредством

составления ментальных карт, что способствует не только улучшению процесса формирования профессионального иноязычного взаимодействия, но и формированию навыка обработки больших объемов информации, в том числе и на иностранных языках.

Методология и методы исследования. Изучив имеющийся опыт применения ментальных карт при обучении различным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам, мы исследовали возможности использования данного метода при обучении иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений и для достижения поставленной цели провели эксперимент. Для проведения исследования мы использовали следующие методы: наблюдение, эксперимент, анализ и синтез, анкетирование, составление ментальной карты.

В качестве участников эксперимента были выбраны магистранты первого курса политехнического института ВятГУ, поступившие в очную магистратуру в 2016 (контрольная группа — далее КГ) и 2017 годах (экспериментальная группа — далее ЭГ). Общее количество магистрантов составило 214 человек.

Результаты исследования. Содержание учебного материала в КГ и ЭГ было одинаковым [5]. Мы обучали магистрантов КГ с применением традиционных методов обучения иностранному языку; магистрантам ЭГ мы предложили пройти обучение с использованием метода «составление ментальной карты».

Исходя из особенностей ментальных карт и преследуя цель научить магистрантов быстро и качественно обрабатывать большие объемы информации на иностранном языке, в каждом разделе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» мы выбрали упражнения, выполнение которых можно осуществить с помощью метода «составление ментальной карты», и соотнесли эти упражнения с этапами урока по иностранному языку, где можно использовать данный метод. Результаты проведенного анализа данных представлены в Таблице 1.

В связи с тем, что в организуемом эксперименте участвовали две группы магистрантов (контрольная и экспериментальная), мы соотнесли виды упражнений в каждой из указанных групп, а затем опросили магистрантов с целью определения эффективности использования ментальных карт при обучении дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в сравнении с традиционными методами. Результаты соотнесения видов упражнений представлены в Таблице 2.

Таблица 1

Выявление возможностей использования ментальных карт при выполнении упражнений на занятиях по иностранному языку в магистратуре

Раздел дисциплины	Виды упражнений	Использование ментальных карт на занятиях (цель)			
		Структуризация новой информации	Структуризация полученной информации	Рефлексия	Контроль усвоенных знаний
I раздел. «Прием на работу»	Составление плана автобиографии	•			
	Проверочная работа: Документы при приеме на работу				•
II раздел. «Начало работы в компании / на рабочем месте»	Обобщение информации из текстов о характеристиках команды и типах личности		•		
	Составление плана работы над командным проектом	•			
	Проверочная работа: Деловой разговор по телефону				•
III раздел. «Деловое общение»	Дополнение таблицы по грамматике (вопросительные предложения)		•		
IV раздел. «Подготовка к публичной презентации»	Обобщение информации из текстов о подготовке оратора к устному докладу		•		
	Составление плана для написания текста устного доклада	•			
	Составление плана для устного доклада		•		
	Оценка своего выступления			•	
	Оценка выступления своих одноклассников			•	

Таблица 2

Соотнесение видов упражнений в контрольной и экспериментальной группах на занятиях по иностранному языку в магистратуре

Раздел дисциплины	Виды упражнений	Метод	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
I раздел. «Прием на работу»	Составление плана автобиографии	Написание плана автобиографии с использованием линейного формата	Ментальная карта
	Проверочная работа: Документы при приеме на работу	Проверочная работа с вопросами открытого и закрытого типов	Ментальная карта
II раздел. «Начало работы в компании / на рабочем месте»	Обобщение информации из текстов о характеристиках команды и типах личности	Составление таблицы «ЗУХ»	Ментальная карта
	Составление плана работы над командным проектом	Написание плана с использованием линейного формата	Ментальная карта
	Проверочная работа: Деловой разговор по телефону	Проверочная работа с вопросами открытого и закрытого типов	Ментальная карта
III раздел. «Деловое общение»	Дополнение таблицы по грамматике (вопросительные предложения)	Дополнение таблицы	Ментальная карта
IV раздел. «Подготовка к публичной презентации»	Обобщение информации из текстов о подготовке оратора к устному докладу	Перевод текста	Ментальная карта
	Составление плана для написания текста устного доклада	Написание плана с использованием линейного формата	Ментальная карта
	Составление плана для устного доклада	Написание плана с использованием линейного формата; применение системы карточек	Ментальная карта

	Оценка своего выступления	Использование чек-листа для оценки своего выступления	Ментальная карта
	Оценка выступления своих одногруппников	Использование чек-листа для оценки выступления других ораторов	Ментальная карта

Для выявления эффективности использования ментальных карт в сравнении с традиционными методами мы попросили магистрантов КГ и ЭГ оценить выполняемые задания и получили следующие результаты:

- *упражнения по написанию плана до и после текста*: 85% магистрантов ЭГ отметили легкость в выполнении задания по составлению плана через ментальную карту, так как благодаря тому, что ментальная карта основывается на ассоциативной логике, ключевые слова появляются не хаотично, появляется возможность проработать детали по каждому ответвлению интеллект-карты, при этом складывается целостная картина по рассмотрению определенного важного вопроса. У 15% магистрантов из ЭГ данный метод вызывает сложности, потому что он непривычен для них и им требуется больше опыта в составлении ментальных карт. В КГ 80% магистрантов отметили, что задание по составлению плана с использованием традиционного линейного формата выполняли с неохотой, потому что процесс поиска пунктов плана (ключевых слов, словосочетаний, предложений) осложнялся тем, что периодически что-то вспоминалось уже после нескольких написанных пунктов, и приходилось возвращаться назад и вносить изменения, что провоцировало потерю логики повествования и переписывание плана с внесенными изменениями, так как в отличие от ментальной карты при линейном формате нет свободного места для их внесения. 20% магистрантов КГ не хватило проявления творческого подхода. При введении нового материала запускается процесс генерирования новых идей. Так, например, задание по составлению плана работы над командным проектом было выполнено в ЭГ более успешно и творчески, чем в КГ, где был предложен рабочий лист с таблицей, содержащей информацию о том, какие этапы работы должен содержать проект. При составлении ментальной карты магистранты ЭГ имели больше возможностей для творчества, проявления индивидуального подхода, в то время как магистранты

КГ уже были поставлены рамки, что ограничивало их возможности и не способствовало творческому подходу к организации проектной деятельности.

• *упражнения по обработке большого объема информации (послетекстовый этап)*: для выполнения упражнения по обобщению информации из текстов магистрантам из КГ был предложен один из приемов технологии критического мышления «Составление таблицы „ЗУХ“» и одна из традиционных форм после текстового этапа — перевод текста. Те магистранты (55%), которые были знакомы с приемами технологии критического мышления еще при обучении иностранному языку на бакалавриате, с воодушевлением приступили к выполнению предложенного им задания. Для 35% магистрантов из КГ данный прием был новым, после составления таблицы они отметили, что задание им понравилось, потому что его выполнение позволило четко разграничить информацию на уже известную и новую и заставило задуматься о том, в каком направлении необходимо двигаться дальше, если тебе интересна эта тема; кроме того, они также заметили, что при обсуждении в группе последнего столбца таблицы можно узнать, чем интересуются одноклассники, а кто-то уже может дать совет или ссылку на литературу или интернет-источник, где можно найти интересующую информацию. Десяти процентам магистрантов КГ прием технологии критического мышления не понравился; они объяснили это тем, что по причине невысокого уровня владения иностранным языком им было тяжело обрабатывать информацию и заносить ее в таблицу в трансформированном виде, поэтому им больше нравится задание прочитать и перевести текст. Для подавляющего большинства магистрантов (90%) задание на перевод текста было обычным, неинтересным. Они отметили, что перевод текста им нравится, когда на занятии оценивается умение перевода, организуется коллективное обсуждение наиболее удачных вариантов, исправляются и объясняются ошибки, допущенные при переводе; когда же перевод текста осуществляется только для ознакомления с содержанием, то, по мнению магистрантов, информация не усваивается так, чтобы ее можно было использовать в дальнейшем. Если после перевода текста дается ряд упражнений на обработку информации, то обучающимся легче переработать большой объем информации, но в таком случае тратится больше времени, чем при составлении таблицы ЗУХ, или, как в ЭГ, — при составлении ментальной карты. Так, в ЭГ 80% магистрантов, обучающихся по инженерным

направлениям, подчеркнули преимущества интеллект-карты при работе с текстом большого объема, потому что они привыкли к схемам. 20% ЭГ показали отрицательное отношение к данному методу, объясняя это недостаточным уровнем владения иностранным языком, что не позволяет им обрабатывать информацию так, чтобы еще была возможность записать это схематично, при этом 10% из них признали, что сам по себе метод составления ментальных карт интересен, и высказали вероятность применения его на других дисциплинах.

- *упражнение по грамматике:* для всех магистрантов из ЭГ составление ментальной карты по грамматической теме было абсолютно новым заданием, поэтому интерес был высокий. После ее составления 85% магистрантов ЭГ отметили, что задание им понравилось, потому что кроме основных правил составления вопросительных предложений была возможность органично внести дополнительные данные, которые у каждого были свои в силу разного уровня владения иностранным языком. Именно из-за ее индивидуального характера ментальная карта стала для этих магистрантов удобным способом записи грамматических правил. 15% магистрантов ЭГ не выявили особых преимуществ ментальной карты, потому что выполняли это задание неохотно, и это впоследствии отразилось на невысоких результатах при выполнении проверочной работы по данному разделу. Только 20% учащихся из КГ внесли в таблицу дополнительные вопросительные слова и обстоятельства времени; остальные магистранты КГ предложенную таблицу не обновляли.

- *выполнение проверочных работ:* магистранты КГ (65%) признались, что они просто выучили учебный материал наизусть, чтобы успешно пройти тест, они не ставили цель впоследствии использовать данный материал. 35% магистрантов КГ осознавали, что преподаваемый учебный материал действительно практико-ориентирован и его можно будет применять в учебе и профессиональной деятельности, однако они высказали неуверенность, что при таком подходе к запоминанию учебного материала они смогут его качественно использовать в дальнейшем. В ЭГ при выполнении проверочных работ магистранты (80%) отмечали несомненное преимущество интеллект-карт. Магистранты объяснили, что при составлении карты процесс изложения материала происходил быстрее и легче, потому что выстраивались логически обоснованные и осмысленные блоки информации через ключевые слова. Кроме того, ментальная карта занимала только одну страницу, что позволяло ох-

ватить сразу весь материал и увидеть, какие вопросы еще не освещены или раскрыты недостаточно.

- *проведение рефлексии*: магистрантам ЭГ, составлявшим ментальную карту, потребовалось больше времени на проведение рефлексии своего доклада и докладов своих одгруппников, чем магистрантам КГ, которые использовали для этой цели чек-листы. По этой причине мы считаем, что саморефлексию можно задавать магистрантам в качестве домашнего задания для выполнения через ментальную карту, а на занятии удобнее использовать чек-листы.

В конце учебного года магистранты ЭГ прошли анкетирование, целью которого было выявить, насколько успешно прошло обучение дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» с применением метода «составление ментальной карты». Были получены следующие ответы:

- на вопрос «Что Вам понравилось при использовании данного метода при изучении иностранных языков?» 90% магистрантов ответили, что для них данный метод был абсолютно новым, поэтому это положительно повлияло на их отношение к выполнению заданий с использованием ментальных карт. Кроме того, составление ментальной карты понравилось как процесс составления схемы. При изучении иностранных языков данный метод подходит, как написали 70%, потому что есть возможность составлять схему, исходя из своего уровня владения иностранным языком, дополняя ее нужной информацией в соответствии со своей заинтересованностью, также есть возможность проявить творческий подход к оформлению интеллект-карты;

- при этом на вопрос «С какими трудностями Вы столкнулись при построении ментальных карт при изучении иностранных языков?» 35% респондентов ответили, что не имели достаточного уровня владения иностранным языком для успешного выполнения задания с использованием ментальных карт. При этом здесь можно рассматривать две тенденции: с одной стороны, магистрантам была показана современная методика обработки текстов большого объема на иностранном языке, а для тех, кто имеет невысокий уровень владения иностранным языком, это является отличным стимулом для улучшения своей языковой компетенции; с другой стороны, данный метод был продемонстрирован, чтобы магистранты научились им пользоваться при выполнении заданий на иностранном языке и перенесли этот опыт на другие дисциплины

и свою профессиональную деятельность;

- в связи с этим следующий вопрос звучал так: «Появилось ли у Вас желание применять ментальные карты на других дисциплинах?». 60% магистрантов ответили положительно на данный вопрос, а 15% уже использовали ментальные карты при составлении конспектов по дисциплине «Философия»;

- в своих ответах (разрешалось назвать несколько видов) на вопрос о том, при выполнении каких упражнений, на их взгляд, применение ментальной карты было более эффективным при изучении иностранных языков, 60% назвали те упражнения, где предусматривалось обработать большой объем информации, 45% указали упражнения, которые были нацелены на составление плана, 25% понравилось выполнять проверочные работы с помощью ментальных карт. Относительно упражнений, где требовалось произвести рефлексии, только 10% высказались «за», указав, что ментальная карта заранее должна быть заполнена с указанием главной темы и линиями первого ряда, что позволит ускорить ее заполнение при прослушивании докладов одногруппников, а также саморефлексии.

Заключение. Метод составления ментальных карт при обучении студентов является востребованным, когда целью является визуализация учебного материала, обработка большого объема информации, проведение рефлексии. Мы считаем, что данный метод актуален при обучении иностранным языкам магистрантов инженерных направлений, потому что данная методика является успешной для формирования навыка обработки иноязычных текстов большого объема. В ходе проведенного эксперимента был осуществлен поиск заданий, выполнение которых возможно с помощью ментальных карт; организовано анкетирование магистрантов КГ и ЭГ для определения тех заданий на основе ментальных карт, которые способствуют оптимизации процесса обучения иностранным языкам в магистратуре. Таким образом, данное исследование позволяет нам на основе проведенных теоретических изысканий и эксперимента сделать вывод, что использование метода составления ментальных карт способствует оптимизации процесса обучения иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений.

Литература

1. Бабич А. В. Эффективная обработка информации (Mindmapping). М.: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016. 281 с.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: МИФ, 2019. 208 с.
3. Гордиенко Т. П., Смирнова О. Ю. Формирование профессиональных способностей обучающихся с помощью ментальных карт // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60 (1). С. 89–92.
4. Дронова Е. Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 118–124.
5. Злобина Е. А. Реализация компетентностного подхода при обучении магистрантов иностранным языкам в профессиональной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. № 5. С. 47–50.
6. Кознов Д. В. О проектировании текстов дипломных работ с помощью ментальных карт // Компьютерные инструменты в образовании. 2013. № 6. С. 45–56.
7. Кравченко Г. В., Петухова Е. А. Создание и использование ментальных карт как средства когнитивной визуализации при обучении студентов вуза // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47) [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-notes.ru/#index> (дата обращения: 27.02.2020).
8. Кузнецова Н. В. Использование ментальных карт в образовательной деятельности // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2016. № 15 [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/494/418> (дата обращения: 27.02.2020).
9. Лейм М. Мир радиантного мышления — каков он? Интеллект-карта как его отражение // ШколаЖизни.ру: познавательный журнал [Электронный ресурс]: URL: <https://shkolazhizni.ru/psychology/articles/58368> (дата обращения: 24.02.2020).
10. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 2004. 522 с.
11. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. М.: Омега-Л, 2007. 126 с.
12. Нежведилова Л. А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197> (дата обращения: 01.03.2020).
13. Петрова И. А., Егармин П. А. Методические аспекты использования ментальных карт в процессе обучения // Решетневские чтения. 2014. Т. 3, № 18. С. 310–313.
14. Сазанова Л. А. Ментальные карты как средство обучения в вузе // Перспективы развития информационных технологий. 2016. № 28. С. 118–122.
15. Хакимов Д. Р. Применение в учебном процессе ментальных карт // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 1 (13). С. 3–8.
16. Шенк Ф. Б. Ментальные карты: конструирование географического пространства в Европе / пер. с нем. А. Жоровой // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. 2001. № 4. С. 4–17.
17. Яковлева С. С. Использование ментальных карт в обучении студентов вуза // Scientific Review. 2019. № 4. С. 134–139.
18. Brickman A. Mind Mapping as a Tool in Mathematics Education // The Mathematics Teacher. 2003. No. 96 (2). P. 96–101.
19. Henry T. Mind Map Memory Research. Recent Research on Mind Maps in Education. Busan Asia Pte, Ltd., 2007. P. 21–24.
20. Nesbit J. C., Adesope O. O. Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2006. No. 76. P. 413–448.
21. Tee T. K., Jailani M. Y., Baharom M., et al. The development and implementation of Buzan Mind Mapping Module // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. No. 69. P. 705–708.
22. Wette R. Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course // Journal of Second Language Writing. 2017. No. 38. P. 58–71.

OPTIMIZATION OF LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES AT MASTER STUDENTS OF NON-LINGUISTIC TRAINING USING MIND VISUALIZATION TECHNIQUES

Introduction. Transferring to multi-level system of higher education and necessity of competency approach realization according to federal state educational standards caused a problem, first of all, for teachers — to reveal specificity of master's degree training and to make changes in the context and forms of learning material of the subject. In the yielded research we solve a question what methods can help us achieve optimization of foreign languages training for professional interaction while receiving master's degree. Studying scientific literature on a problem how to use mind maps during students training in the university underlines actuality of our research.

Purpose of the article. The purpose is to optimize training process of learning foreign languages to master students by means of mind mapping.

Research Methods. The following methods were used to conduct this research: observation, experiment, analysis and synthesis, questionnaire, mind mapping. The total number of master students was 214 persons (control and experimental groups).

Results. Tables of correlation of exercise types in foreign language in control and experimental groups are presented, possibilities of mind maps usage at the lessons of foreign language are shown, experiment to define efficiency to use "mind mapping" method is made, questionnaire of master students of control and experimental groups after experiment is organized.

Conclusion. Efficiency of training process of master students to learn foreign languages using mind mapping is theoretically and experimentally proved.

Keywords: master program, foreign languages, mind map, intellectual map, mind mapping, questionnaire, methods of high school.

References

- Babich A. V. Effektivnaya obrabotka informacii (Mindmapping). M.: Nacional'nyj Otkrytyj Universitet «INTUIT», 2016–281 s. [In Rus].
- Brickman A. Mind Mapping as a Tool in Mathematics Education // The mathematics Teacher. 2003. No. 96 (2). P. 96–101.
- B'yuzen T. Intel'lekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moshchnomu instrumentu myshleniya. M.: MIF, 2019. 208 s. [In Rus].
- Dronova E. N. Mental'nye karty v uchebnom processe: rol' i osnovy razrabotki // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 118–124. [In Rus].
- Gordienko T. P., Smirnova O. Yu. Formirovanie professional'nyh sposobnostej obuchayushchihsya s pomoshch'yu mental'nyh kart // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 60 (1). S. 89–92. [In Rus].
- Hakimov D. R. Primenenie v uchebnom processe mental'nyh kart // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. 2016. № 1 (13). S. 3–8. [In Rus].
- Henry T. Mind Map Memory Research. Recent Research on Mind Maps in Education. Busan Asia Pte, Ltd., 2007. P. 21–24.
- Koznov D. V. O proektirovanii tekstov diplomnyh rabot s pomoshch'yu mental'nyh kart // Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii. 2013. № 6. S. 45–56. [In Rus].
- Kravchenko G. V., Petuhova E. A. Sozdanie i ispol'zovanie mental'nyh kart kak sredstva kognitivnoj vizualizacii pri obuchenii studentov vuza // Uchenye zapiski: elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 3 (47) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://scientific-notes.ru/#index> (data obrashcheniya: 27.02.2020). [In Rus].
- Kuznetsova N. V. Ispol'zovanie mental'nyh kart v obrazovatel'noj deyatel'nosti // Pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2016. № 15 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://journals.susu>.

- ru/pit-edu/article/view/494/418 (data obrashcheniya: 27.02.2020). [In Rus].
- *Lejm M.* Mir radiantnogo myshleniya — kakov on? Intellect-karta kak ego otrazhenie // *ShkolaZhizni.ru: poznatel'nyj zhurnal* [Elektronnyj resurs]: URL: <https://shkolazhizni.ru/psychology/articles/58368> (data obrashcheniya: 24.02.2020). [In Rus].
 - *Maslyko E. A., Babinskaya P. K.* Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka. Minsk: Vyshejschaya shkola, 2004. 522 s. [In Rus].
 - *Myuller H.* Sostavlenie mental'nyh kart: metod generacii i strukturirovaniya idej. M.: Omega-L, 2007. 126 s. [In Rus].
 - *Nesbit J. C., Adesope O. O.* Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2006. No. 76. P. 413–448.
 - *Nezhvedilova L. A.* Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov I–II kursov neyazykovykh vuzov // *Molodoj uchenyj* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197> (data obrashcheniya: 01.03.2020). [In Rus].
 - *Petrova I. A., Egarmin P. A.* Metodicheskie aspekty ispol'zovaniya mental'nyh kart v processe obucheniya // *Reshetnevskie chteniya*. 2014. T. 3, № 18. S. 310–313. [In Rus].
 - *Sazanova L. A.* Mental'nye karty kak sredstvo obucheniya v vuze // *Perspektivy razvitiya informacionnyh tekhnologij*. 2016. № 28. S. 118–122. [In Rus].
 - *Shenk F. B.* Mental'nye karty: konstruirovaniye geograficheskogo prostranstva v Evrope / per. s nem. A. Zhorovoj // *Politicheskaya nauka. Politicheskij diskurs: Istoriya i sovremennyye issledovaniya*. 2001. № 4. S. 4–17. [In Rus].
 - *Tee T. K., Jailani M. Y., Baharom M., et al.* The development and implementation of Buzan Mind Mapping Module // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. No. 69. P. 705–708.
 - *Wette R.* Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course // *Journal of Second Language Writing*. 2017. No. 38. P. 58–71.
 - *Yakovleva S. S.* Ispol'zovanie mental'nyh kart v obuchenii studentov vuza // *Scientific Review*. 2019. № 4. S. 134–139. [In Rus].
 - *Zlobina E. A.* Realizaciya kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii magistrantov inostrannym yazykam v professional'noj deyatel'nosti // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2018. № 5. S. 47–50. [In Rus].

**О программе дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) для учителей русского языка и литературы**

**«ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА
„РУССКИЙ РОДНОЙ ЯЗЫК“ В СООТВЕТСТВИИ
С ФЕДЕРАЛЬНЫМИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»¹**

(И. Н. Добротина, Ю. Н. Гостева, О. М. Александрова и др.)

О введении нового школьного предмета «Родной язык (русский)» в учебные планы общеобразовательных организаций Российской Федерации написано уже много, разработана и утверждена программа учебного предмета «Русский родной язык»², в двух издательствах подготовлены учебные пособия и учебники.

Однако интерес к новому учебному курсу, который в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами входит в обязательную часть учебного плана образовательной организации, требует решения вопросов научно-методического сопровождения. Специфика предмета, входящего в образовательную область «Родной язык и литература», определяется его главными задачами — удовлетворение потребности обучающихся в изучении родного языка как инструмента познания национальной культуры и самореализации в ней, формирование волонтерской позиции в отношении сохранения и развития русского языка, и заключается в ориентации не на изучение системного устройства языка, а на многообразные связи русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом.

¹ Программа утверждена на заседании Ученого совета федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Протокол № 2 от 27 января 2020 г. Авторы: Добротина И. Н., Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П., Критарова Ж. Н., Ускова И. В.

² Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 31 января 2018 года № 2/18.

В связи с этим разработка программы повышения квалификации для учителей русского языка и литературы отвечает задаче целенаправленной профессиональной поддержки учителей русского языка в решении вопросов, связанных с внедрением в практику преподавания предмета «Родной язык (русский)».

Среди авторов-разработчиков программы курса русского родного языка и программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русского языка и литературы — сотрудники лаборатории филологического общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», ученики и последователи научной школы Н. М. Шанского — крупнейшего специалиста в области русского языкознания и лингводидактики, заложившего научные основы преподавания русского языка как родного и как неродного, что особенно важно в школьном образовании многонационального государства; учителя-практики, поэтому курс выстраивался с учетом достижений русской лингводидактики и изучения опыта преподавания основного курса русского языка в нашей стране.

В программе реализован модульный принцип построения, ее отличает практическая направленность: работа в малых группах, решение кейсов и др.

ПРОГРАММА¹ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для учителей русского языка и литературы «Особенности преподавания предмета „Русский родной язык“ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования»

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Цель реализации программы «Особенности преподавания предмета „Русский родной язык“ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования»

Совершенствование профессиональных компетенций обучающихся в области содержания и методики преподавания учебного предмета «Русский родной язык» в 5–9 классах общеобразовательных организаций в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее — ФГОС ОО).

Программа разработана в соответствии с профессиональным стандартом 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

1.2. Планируемые результаты обучения

Раздел 1. Базовая часть		
1.1. Нормативная база преподавания предмета «Русский родной язык» в общеобразовательной школе		
Знать: — приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации, федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования;	Уметь: — анализировать юридические документы в сфере образования на предмет применения смысла правовых норм в преподавании предметов образовательной области «Родной язык и родная литература» в общеобразовательной школе.	Код компетенции: ОПК-1

¹ Программа публикуется в сокращенной версии

— нормативную правовую базу преподавания предметов образовательной области «Родной язык и родная литература» в общеобразовательной школе.		
1.2. Курс русского родного языка: подходы к конструированию программ и отбору содержания		
Знать: — содержательные линии современного школьного курса русского родного языка; — подходы к определению содержания обучения учебному предмету «Русский родной язык»; — планируемые результаты освоения учебной программы «Русский родной язык»; — эффективные технологии, методы и приемы организации учебной работы и достижения планируемых результатов в практике обучения русскому родному языку в основной и средней школе.	Уметь: — анализировать материалы учебного пособия по русскому родному языку (упражнения, тексты, задания к текстам) на предмет проектирования учебных задач и ситуаций, направленных на достижение планируемых результатов.	Код компетенции: ОПК-3
Раздел 2. Профильная часть (предметно-методическая)		
2.1. Модуль «Язык и культура»: содержание обучения и методика формирования умений		
Знать: — содержательные особенности раздела «Язык и культура» в учебном курсе «Русский родной язык»; — цели изучения и специфику содержания раздела «Язык и культура» в учебном предмете «Русский родной язык»; — содержание раздела, специфику этапов в изучении раздела «Язык и культура», обозначенные планируемые предметные результаты изучения раздела в Примерной программе по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования; — принципы аксиологического и лингвокультурологического подходов как основы проектирования содержания раздела «Язык и культура»;	Уметь: — анализировать содержательные особенности учебного курса «Русский родной язык»; — выявлять специфику целей, этапов изучения, проектирования содержания раздела «Язык и культура» в учебном предмете «Русский родной язык» на основе принципов аксиологического и лингвокультурологического подходов и в контексте примерной программы по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования; — анализировать специфику информационно-текстового корпуса, предъявления лингвистической теории, упражнений, спроектированных в учебнике «Русский родной язык», 5–9 классы; — анализировать специфику учебных заданий, нацеленных на выявление взаимосвязи языка и истории, языка и материальной и духовной культуры	

— принципы отбора и анализа корпуса учебных текстов; — особенности предъявления лингвистической теории в заданном аспекте; — современные методы и приемы анализа и проектирования учебных заданий, нацеленных на повышение учебно-познавательной мотивации, овладение способами анализа языкового явления в заданном аспекте, совершенствование умений информационно-смысловой переработки текстов разных стилей, жанров и видов, овладение стратегиями и тактиками чтения; — методы и приемы современной практической методики совершенствования речевой культуры школьников, разработанной на основе реализации принципов текстоцентризма, аксиологического и лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка, когнитивно-коммуникативного подхода.	русского народа, национально-культурной специфики русского языка, овладение нормами русского речевого этикета в различных сферах общения, выявление общего и специфического в языках и культурах русского и других народов России и мира, овладение культурой межнационального общения; — конструировать учебные задания (или элементы учебного задания), ориентированные на совершенствование коммуникативных навыков учащихся 5–9 классов в процессе анализа лексик, отражающей языковую картину мира русского народа, анализа текстов, отражающих концепты русской культуры; — моделировать задания, мотивирующие учащихся 5–9 классов на совершенствование речевой культуры при создании проектной работы; — моделировать задания, ориентированные на совершенствование навыков работы с информацией, представленной в словарных статьях словаря (на бумажных, электронных носителях и в пространстве Интернета) современного русского литературного языка, инфографике; — проектировать урок на основе раздела «Язык и культура» в УМК «Русский родной язык».	Код компетенции: ОПК-3
2.2. Модуль «Культура речи»: содержание обучения и методика формирования умений		
Знать: — содержательные особенности раздела «Культура речи» в учебном курсе «Русский родной язык»; — цели изучения и специфику содержания раздела «Культура речи» в учебном предмете «Русский родной язык»; — содержание раздела, специфику этапов в изучении раздела «Культура речи», обозначенные планируемые предметные результаты изучения раздела в Примерной программе по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования; — лингвистические основы куль-	Уметь: — анализировать содержательные особенности учебного курса «Русский родной язык»; — выявлять специфику целей, этапов изучения, проектирования содержания раздела «Культура речи» в учебном предмете «Русский родной язык» в контексте Примерной программы по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, и с учетом лингвистических основ культуры речи как особого раздела лингвистики; — анализировать специфику информационно-текстового корпуса, предъявления лингвистической теории; упражнений, спроектированных в учебнике «Русский родной язык», 5–9 классы. — анализировать специфику учебных	

туры речи как основы проектирования содержания раздела «Язык и культура»; — принципы отбора и анализа корпуса учебных текстов; — особенности предъявления лингвистической теории в заданном аспекте; — современные методы и приемы анализа и проектирования учебных заданий, нацеленных на повышение учебно-познавательной мотивации, овладение способами анализа языкового явления в заданном аспекте, совершенствование умений информационно-смысловой переработки текстов разных стилей, жанров и видов, овладение стратегиями и тактиками чтения; — методы и приемы современной практической методики совершенствования речевой культуры школьников, разработанной на основе реализации принципов текстоцентризма, аксиологического и лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка, когнитивно-коммуникативного подхода.	заданий, нацеленных на расширение представлений о языке как живом, развивающемся явлении, о диалектическом противоречии подвижности и стабильности как одной из основных характеристик литературного языка; понимание важнейших социокультурных функций языковой кодификации; — анализировать специфику учебных заданий, нацеленных на оценку типичных нарушений норм современного русского литературного языка и русского речевого этикета; — конструировать учебные задания (или элементы учебного задания), ориентированные на практическое овладение культурой речи учащимися 5–9 классов, совершенствование навыков сознательного и произвольного использования норм русского литературного языка в процессе конструирования речевых высказываний в устной и письменной форме с учетом требований уместности, точности, логичности, чистоты, богатства и выразительности; на понимание вариантов норм; — моделировать задания, ориентированные на совершенствование навыков работы с информацией, представленной в словарных статьях нормативных словарей (на бумажных, электронных носителях и в пространстве Интернета) современного русского литературного языка, инфографике; — моделировать задания, мотивирующие учащихся 5–9 классов на самосовершенствование речевой культуры при создании проектной работы; — проектировать урок на основе раздела «Культура речи» в УМК «Русский родной язык».	Код компетенции: ОПК-3
2.3. Модуль «Речь. Текст»: содержание обучения и методика формирования умений		
Знать: — содержательные особенности раздела «Речь. Текст» в учебном курсе «Русский родной язык»; — цели изучения и специфику содержания раздела «Речь. Текст» в учебном предмете «Русский родной язык»; — содержание раздела, специфику этапов в изучении раздела «Речь. Текст», обозначенные планируемые предметные	Уметь: — анализировать содержательные особенности учебного курса «Русский родной язык»; — выявлять специфику целей, этапов изучения, проектирования содержания раздела «Речь. Текст» в учебном предмете «Русский родной язык» в контексте Примерной программы по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования, и с учетом линг-	Код компетенции: ОПК-3

результаты изучения раздела в Примерной программе по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования; — лингвистические основы речеведения / текстоведения как основы проектирования содержания раздела «Речь. Текст»; — принципы отбора и анализа корпуса учебных текстов; — особенности предъявления лингвистической теории в заданном аспекте; — современные методы и приемы анализа и проектирования учебных заданий, нацеленных на повышение учебно-познавательной мотивации, овладение разными видами текстовой деятельности, речевой деятельности, овладение стратегиями и тактиками чтения; — современные методы и приемы анализа и проектирования современного урока, нацеленного на обучение школьников устной речи и навыкам аудирования, аналитической текстовой деятельности и деятельности по созданию текста; — методы и приемы современной практической методики совершенствования речевой культуры школьников, разработанной на основе реализации принципов текстотризма, аксиологического и лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка, когнитивно-коммуникативного подхода.	вистических основ речеведения / текстоведения как разделов лингвистики; — анализировать специфику информационно-текстового корпуса, предъявления лингвистической теории, упражнений, спроектированных в учебнике «Русский родной язык», 5–9 классы. — анализировать специфику учебных заданий, нацеленных на овладение школьниками современными требованиями, предъявляемыми к участникам коммуникативно-познавательного процесса; обучение разным видам речевой деятельности с учетом их специфики; — применять современные методы и приемы при анализе и проектировании представленных в УМК «Русский родной язык» учебных заданий, нацеленных на аналитическую и продуктивную текстовую деятельность; — моделировать задания, ориентированные на совершенствование навыков работы с информацией, представленной в словарной статье словаря (на бумажных, электронных носителях и в пространстве Интернета) современного русского литературного языка, инфографике; — моделировать задания, мотивирующие учащихся 5–9 классов на самосовершенствование речевой культуры при создании проектной работы; — проектировать урок на основе раздела «Речь. Текст» в УМК «Русский родной язык».	Код компетенции: ОПК-3
2.4. Система оценивания образовательных достижений учащихся по курсу русского родного языка		
Знать: — нормативную правовую базу, определяющую систему контроля и оценивания достижений планируемых результатов освоения основных образовательных программ основного общего образования;	Уметь: — использовать юридические документы, определяющие систему контроля и оценивания достижений планируемых результатов освоения основных образовательных программ основного общего образования, на предмет применения смысла их правовых и этические	Код компетенции: ОПК-1

— планируемые результаты учебного предмета «Родной русский язык».	ских норм в осуществлении контроля и оценивания образовательных достижений учащихся по курсу русского родного языка.	
Знать: — способы оценки результатов обучения; — принципы создания системы организационно-педагогических условий формирования современной системы оценивания; — возможности применения форм, методов и приемов контроля на уроках русского родного языка.	Уметь: — составлять план тематических / итоговых работ оценивания образовательных достижений учащихся по курсу русского родного языка.	Код компетенции: ОПК-3
2.5. Организация самостоятельной и проектной деятельности обучающихся основной школы		
Знать: — нормативную правовую базу, регулирующую процесс организации самостоятельной и проектной деятельности в современной школе.	Уметь: — использовать нормативную правовую базу, регулирующую процесс организации самостоятельной и проектной деятельности в современной школе.	Код компетенции: ОПК-1
Знать: — научно-методические основы организации самостоятельной и проектной деятельности на уроке и во внеурочное время; — эффективные технологии, методы и приемы организации самостоятельной и проектной деятельности по русскому родному языку; — способы формирования положительной учебной мотивации у обучающихся при выполнении самостоятельной и проектной деятельности по русскому родному языку; — эффективные способы использования информационно-образовательной среды для выполнения самостоятельной работы и создания проектов по русскому родному языку; — эффективные способы проверки и оценки результатов самостоятельной работы и подготовленных проектов по русскому родному языку.	Уметь: — использовать научно-методический опыт организации самостоятельной и проектной деятельности на уроке и во внеурочное время; — конструировать учебное занятие с использованием эффективных технологий, методов и приемов организации самостоятельной и проектной деятельности по русскому родному языку; — разрабатывать систему оценивания — эффективные способы проверки и критерии оценки результатов самостоятельной работы и подготовленных проектов по русскому родному языку.	Код компетенции: ОПК-3

1.3. Категория обучающихся: Уровень образования — высшее об-

разование, получающие высшее образование. Направление подготовки — педагогическое образование по специальности «Русский язык и литература» с квалификацией «Учитель русского языка и литературы». Область профессиональной деятельности — общее образование.

1.4. Форма обучения: очная.

1.5. Режим занятий: 4–8 часов в день, 1–2 раза в неделю.

1.6. Срок освоения программы: 14 дней, 8–14 недель (в соответствии с договором на оказание образовательных услуг).

1.7. Трудоемкость программы: 108 часов.

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Аудиторные учебные занятия, учебные работы			Внеаудиторная работа	Формы аттестации, контроля	Трудоемкость, час.
		Все- го ауд. ча- сов	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа		
Р. 1	Базовая часть	14	7	7	4		18
1.1	Нормативная база преподавания предмета «Русский родной язык» в общеобразовательной школе	6	3	3	–	Входной контроль, практическая работа № 1	6

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Аудиторные учебные занятия, учебные работы			Внеаудиторная работа	Формы аттестации, контроля	Трудоемкость, час.
		Всего ауд. часов	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа		
1.2	Курс русского родного языка: подходы к конструированию программ и отбору содержания	8	4	4	4	Практическая работа № 2	12
Р. 2	Профильная часть (предметно-методическая)	56	26	30	24		80
2.1	Модуль «Язык и культура»: содержание обучения и методика формирования умений	12	6	6	6	Практическая работа № 3	18
2.2	Модуль «Культура речи»: содержание обучения и методика формирования умений	12	6	6	6	Практическая работа № 4	18
2.3	Модуль «Речь. Текст»: содержание обучения и методика формирования умений	12	6	6	6	Практическая работа № 5	18

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Аудиторные учебные занятия, учебные работы			Внеаудиторная работа	Формы аттестации, контроля	Трудоемкость, час.
		Все- го ауд. ча- сов	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа		
2.4	Система оценивания образовательных достижений учащихся по курсу русского родного языка	10	4	6	6	Практическая работа № 6, выходной контроль	16
2.5	Организация самостоятельной и проектной деятельности обучающихся по курсу русского родного языка	10	4	6	–	Практическая работа № 7	10
Р. 3	Итоговая аттестация	4	–	4	6		10
3.1	Подготовка к итоговой аттестации	–	–	–	6	Итоговая работа	6
3.2	Итоговая аттестация	4	–	4	–	Зачет (защита итоговой работы)	4
	Всего часов по программе	74	33	41	34		108

Раздел 3. ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Практическая работа № 1

по теме 1.1. «Нормативная база преподавания предмета „Русский родной язык“ в общеобразовательной школе»

Форма проведения	Работа в группе
Приложение	Приложение 2
Тема практической работы Задание для групповой работы	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций Анализ требований к планируемым результатам освоения обучающимися предметной области «Родной язык и родная литература» Обсудите в группе следующие вопросы: Каким образом соотносятся планируемые результаты освоения ООП по русскому языку и русскому родному языку? Как вы думаете, почему в определенном смысле пересекаются планируемые результаты по русскому языку и русскому родному языку? Как могут быть сформулированы цели-ориентиры, определяющие ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты изучения курса русского родного языка в основной общеобразовательной школе? Как соотносятся требования к планируемым результатам освоения обучающимися предметной области и система оценки достижения этих результатов?
Критерии оценивания	Ответ на каждый вопрос оценивается по шкале 0–2 балла, где 0 баллов — неверно / отсутствует ответ; 1 балл — ответ дан не полностью; 2 балла — ответ полный и верный. Максимум за задание — 8 баллов, для получения зачета слушатель должен набрать не менее 6 баллов.
Оценка	Зачтено / не зачтено

Практическая работа № 2

по теме 1.2. «Курс русского родного языка: подходы к конструированию программ и отбору содержания»

Форма проведения	Работа в группе Самостоятельная работа
Приложение	Приложение 3
Тема практической работы Задание для групповой работы	Система упражнений и компонентов учебного пособия по русскому родному языку, направленная на достижение учащимися предметных результатов обучения Работа в группе:

Задание для самостоятельной работы	Вам предлагается проанализировать выбранные самостоятельно параграфы учебника и ответить на вопросы: Можно ли утверждать, что проанализированные материалы направлены на взаимосвязанное формирование предметных и метапредметных умений? Каких именно? Какие методы и приемы работы необходимо использовать для достижения поставленных целей? <u>Самостоятельная работа:</u> Вам предлагается проанализировать материал УМК «Русский родной язык» (Александрова О. М. и др., 5–9 классы. М.: Просвещение, 2020) с целью определения, какие тексты, какие задания к текстам и как именно позволяют проектировать учебные задачи и ситуации, направленные на достижение планируемых результатов. Ответы запишите.
Критерии оценивания	Работа в группе и самостоятельная работа оцениваются по шкале 0–2 балла, где 0 баллов — неверно / отсутствует ответ; 1 балл — ответ дан не полностью; 2 балла — ответ полный и верный. Для получения зачета слушатель должен набрать не менее 75% от максимального количества баллов.
Оценка	Зачтено / не зачтено.

Практическая работа № 3

по теме 2.1. «Модуль „Язык и культура“: содержание обучения и методика формирования умений»

Форма проведения	Работа в группе Самостоятельная работа
Приложение	Приложение 4
Темы практической работы Задания для групповой работы Задание для самостоятельной работы	<u>Тема 1:</u> Раздел «Язык и культура» в учебнике «Русский родной язык», 5–9 классы: информационно-текстовый корпус, лингвистическая теория; специфические виды упражнений <u>Тема 2:</u> Практическая методика совершенствования речевой культуры школьников на основе реализации аксиологического подхода к преподаванию русского языка <u>Работа в группе:</u> <u>Задание по теме 1:</u> Познакомьтесь с предложенным текстом упражнения из УМК «Русский родной язык», 5–9 классы. М.: Просвещение, 2020, и выполните задания 1–5. 1. Реализует ли представленное упражнение спланированное содержание обучения для 7 класса в программе «Русский родной язык. 5–9 классы»? Обоснуйте свое мнение, приведите два аргумента. 2. На достижение каких предметных результатов обучения ориентировано

	представленное в учебнике 7 класса упражнение? Обоснуйте свой ответ. В обосновании обязательно используйте содержание упражнения и справочные материалы. Сформулируйте тему урока, на котором возможно организовать работу с представленным упражнением. В формулировке темы урока отразите концептуальную идею раздела «Язык и культура». Сформулируйте дополнительное задание, нацеленное на использование учащимися словарей, в том числе мультимедийных. Составьте упражнение(–я) по одной из тем раздела «Язык и культура» в УМК «Русский родной язык», 5–9 классы. М.: Просвещение, 2020. Учитывайте цели и содержательную специфику раздела. <u>Задание по теме 2:</u> Обсудите в группе следующие вопросы: Современные методические подходы к формированию речевой культуры школьников. Анализ примеров, предлагающих — аспектную работу по обогащению словаря учащихся лексикой, отражающей языковую картину мира русского народа, и прежде всего лексикой культуроведческой, нравственно-этической тематики; — специальную работу по освоению ценностных концептов русской культуры на материале специально отобранных текстов; — специальную работу по овладению русским речевым этикетом, представленную в УМК «Русский родной язык», в интерактивном режиме. Анализ упражнений, представленных в УМК «Русский родной язык», как средства совершенствования речевой культуры на основе реализации аксиологического и лингвокультурологического подходов к преподаванию русского языка. Моделирование заданий, нацеленных на совершенствование речевой культуры. <u>Самостоятельная работа:</u> Проектирование урока на основе раздела «Язык и культура» в УМК «Русский родной язык» — по одной из тем раздела Требования к структуре и содержанию урока: 1. Постановка целей урока и планирование результатов работы с классом. 2. Отбор этапов урока. 3. Учет специфики курса при предъявлении материала. 4. Учет необходимости формирования всех видов речевой деятельности. 5. Использование различных форм работы. 6. Создание условий, способствующих эффективной работе на уроке.
К р и т е р и и оценивания	<u>Работа в группе</u> оценивается по шкале 0–2 балла, где 0 баллов — неверно / отсутствует ответ; 1 балл — ответ дан не полностью; 2 балла — ответ полный и верный. Максимум за задания: по теме 1 — 10 баллов; по теме 2 — 12 баллов. Всего — 22 балла. Для получения зачета слушатель должен набрать не менее 16 баллов. <u>Самостоятельная работа</u> оценивается по следующим критериям: 1. Цели урока формулируются в доступной для ученика форме. 2. Поставленные цели способствуют позитивной мотивации учебной деятельности школьников. 3. Формулировка целей урока обеспечивает возможность рефлексии обучающихся по итогам изучения темы. 4. Проект включает этап актуализации знаний, освоенных при изучении основного курса русского языка. 5. Проект включает этап освоения нового материала и формирования соответствующих умений.

	6. Проект включает этап отработки соответствующих умений. 7. Проект включает этап рефлексии. 8. В проекте предусмотрен этап объяснения домашнего задания. 9. При предъявлении учебного материала учтена практико-ориентированная направленность курса. 10. На уроке предусмотрено развитие всех видов речевой деятельности. 11. На уроке предусмотрена работа в парах (группах). 12. В проекте учтена необходимость чередования разных видов деятельности. 13. В проекте учтены периоды наивысшей концентрации внимания и спада ученической активности на уроке. Слушателю ставится оценка «зачтено» при условии получения не менее 8 баллов из 13 максимально возможных (1 балл по каждой позиции).
Оценка	Зачтено / не зачтено

Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

4.1. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

4.1.1. Нормативные документы

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1>
2. Концепция информационной безопасности детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471-п [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/mPbAMyJ29uSPhL3p20168GA6hv3CtBxD.pdf>
3. Реестр примерных основных общеобразовательных программ // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru>
4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 48 с. (Стандарты второго поколения).
5. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. 2-е изд.

- М.: Просвещение, 2014. 63 с. (Стандарты второго поколения).
6. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ URL: <https://base.garant.ru/77680092/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b>
 7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ростов н/Д: Легион, 2013. 208 с.

4.1.2. Научно-методическая литература

Основная литература

1. *Добротин Д. Ю., Добротина И. Н.* Кейс-метод как средство обучения студентов педагогических вузов // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2019. № 1. С. 63–71.
2. *Добротина И. Н.* Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся в системе современного школьного языкового образования (на материале фольклорных текстов) // Русский язык в школе. 2017. № 8. С. 3–8.
3. *Ефремова Н. Ф.* Критериальные требования к фондам оценочных средств // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 25–31.
4. *Критарова Ж. Н.* Современные технологии проведения уроков литературы // Современные технологии в образовании: мат-лы XVII Всерос. науч. конф. 25.04.2017 г. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2017. Вып. XVII. С. 95–99.
5. *Критарова Ж. Н.* Информационно-образовательная среда кабинета русского языка и литературы // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016): сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 562–572.
6. *Критарова Ж. Н.* Сетевые образовательные ресурсы как средства обучения // Электронная Казань 2018 (информационные технологии в современном мире): сб. ст. X Юбил. междунар. науч.-практ. конф. Ученые записки ИСГЗ. Вып. № 1 (16). Казань: ЮНИВЕРСУМ, 2018. С. 295–300.
7. *Критарова Ж. Н.* Телекоммуникационный проект по литературе в условиях поликультурного образования // Полилингвальное

образование как основа сохранения наследия и культурного разнообразия человечества. 2016. № 6. С. 98–102.

8. *Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н. и др.* Формирование читательской грамотности учащихся основной школы: методические рекомендации // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–12.
9. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-rabochaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-russkij-rodnoj-yazyk-dlya-obshheobrazovatelnyh-organizatsij-5-9-klassov>
10. *Александрова О. М., Загоровская О. В., Богданов С. И. и др.* Русский родной язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020. 176 с.
11. *Александрова О. М., Загоровская О. В., Богданов С. И. и др.* Русский родной язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020. 144с.
12. *Александрова О. М., Загоровская О. В., Богданов С. И. и др.* Русский родной язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020. 112 с.
13. *Александрова О. М., Загоровская О. В., Богданов С. И. и др.* Русский родной язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020. 112 с.
14. *Александрова О. М., Загоровская О. В., Богданов С. И. и др.* Русский родной язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2020. 128 с.
15. *Цыбулько И. П.* Концептоцентрический свертхтекст как основа разработки этических задач в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации по русскому языку // Педагогические измерения. 2018. № 1. С. 16–23.
16. *Цыбулько И. П.* Этические задачи в государственной итоговой аттестации по русскому языку как один из механизмов практической реализации ФГОС // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 104–112.

Дополнительная литература

1. *Александрова О. М., Васильевых И. П., Гостева Ю. Н. и др.* Актуальные проблемы содержания школьного курса родного языка // *Учитель будущего: язык, культура, личность* (к 200-летию Ф. И. Буслаева): коллективная монография. Москва: МПГУ, 2018. С. 94–101.
2. *Александрова О. М., Васильевых И. П., Гостева Ю. Н. и др.* Цифровые образовательные ресурсы в обучении родным языкам // *Образовательное пространство в информационную эпоху* (ЕЕИА-2019): сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 4–5 июня 2019 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 1069–1081.
3. *Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н.* Школьный учебник русского языка в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы // *Русский язык в школе*. 2018. Т. 79, № 8. С. 3–6.
4. *Александрова О. М., Добротина И. Н., Гостева Ю. Н. и др.* Работаем с текстом на уроке русского языка: пособие для учителя. 5–11 классы. ФГОС. М.: Экзамен, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. 159 с. (Серия «Учебно-методический комплект»).
5. *Васильевых И. П., Гостева Ю. Н.* Развитие устной речи обучающихся как необходимое условие формирования коммуникативной компетенции // *Русская словесность*. 2018. № 1. С. 91–97.
6. *Александрова О. М., Аристова М. А., Васильевых И. П. и др.* Читательская грамотность школьника. М., 2018. 144с. Серия «Российский учебник: Успешный педагог XXI века».

4.1.3. Интернет-ресурсы

1. <http://www.raor.ru> — Официальный сайт РАО.
2. <http://www.instrao.ru> — Официальный сайт ФГБНУ «ИСПО РАО».
3. <http://минобрнауки.рф> — Официальный сайт Министерства образования и науки РФ.
4. <http://www.edu.ru> — Федеральный портал «Российское образование».
5. <http://rosolymp.ru> — Сайт «Всероссийская олимпиада школьников».
6. <http://rus.1september.ru/urok> — Сайт газеты «1 сентября».

7. <http://www.ruscorpora.ru> — Национальный корпус русского языка.
8. <http://www.gramota.ru> — Справочно-информационный портал.
9. <http://www.textologia.ru> — Журнал о русском языке и литературе.
10. <http://school-collection.edu.ru> — Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.

4.2. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материально-техническое обеспечение:

- оборудованные аудитории для проведения учебных занятий;
- мультимедийное оборудование — компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.;
- компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

4.3. Образовательные технологии, используемые в процессе реализации программы

В процессе реализации программы используются лекции с элементами дискуссии, индивидуальная самостоятельная работа обучающихся и работа в малых группах, методы и приемы практико-ориентированного обучения.

ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ

Вопросы для выявления исходного уровня и образовательного запроса слушателей

Фамилия, имя, отчество слушателя _____

1. Имеете ли вы высшее педагогическое образование по специальности «Русский язык и литература» с квалификацией «Учитель русского языка и литературы»? Если нет, то укажите свою специальность и квалификацию _____
2. Стаж работы в школе _____
3. Имеете ли вы опыт ведения уроков по курсу русского родного языка? _____
4. Какие проблемы обучения школьников курсу русского родного языка вы считаете самыми главными? _____
5. Какие трудности в подготовке к урокам в рамках основного курса вы испытываете? _____
6. Какие интернет-ресурсы вы используете в процессе подготовки к урокам русского языка в 5–9 классах? _____
7. Какие средства обучения вы используете в качестве дополнения к учебнику русского языка? _____
8. Докажите или опровергните актуальность мысли И. Я. Лернера о том, что «неумение думать над текстами с детства закрепляет стереотипное мышление» _____
9. Какие нормативные словари современного русского языка вы используете? _____
10. Какие проблемы обучения школьников культуре речи вы считаете самыми главными? _____
11. Какие трудности в обучении школьников речевому этикету вы испытываете? _____
12. Как связано обучение навыкам самостоятельной учебной деятельности с необходимостью формирования ключевого метапредметного умения — умения учиться? _____
13. Приведите пример целенаправленного обучения навыкам самостоятельной учебной деятельности на уроках русского языка _____

14. Какова специфика самостоятельной учебной деятельности на уроке и дома? _____
15. Имеете ли вы опыт организации проектной деятельности в основной школе? _____
16. Какие проблемы обучения школьников проектной деятельности вы считаете самыми главными? _____
17. Какие трудности в подготовке и обучении школьников проектной деятельности вы испытываете? _____
18. Как при организации учебного процесса можно использовать возможности информационно-образовательной среды? _____

Практическая работа № 1
по теме 1.1. «Нормативная база преподавания предмета
„Русский родной язык“ в общеобразовательной школе»

Форма проведения	Работа в группе
Тема практической работы Задание для групповой работы	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций Анализ требований к образовательным результатам предметной области «Родной язык и родная литература» Обсудите в группе следующие вопросы: Каким образом соотносятся планируемые результаты освоения ООП по русскому языку и русскому родному языку? Как вы думаете, почему в определенном смысле пересекаются планируемые результаты по русскому языку и русскому родному языку? Не является ли какой-либо компонент содержания планируемых результатов избыточным? Как могут быть сформулированы цели-ориентиры, определяющие ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты изучения курса русского родного языка в основной общеобразовательной школе? Зачем нужно изучать русский родной язык в школе?
Критерии оценивания	Ответ на каждый вопрос оценивается по шкале 0–2 балла, где 0 баллов — неверно / отсутствует ответ; 1 балл — ответ дан не полностью; 2 балла — ответ полный и верный. Максимум за задание — 8 баллов, для получения зачета слушатель должен набрать не менее 6 баллов.
Оценка	Зачтено / не зачтено

Приложение 3

Практическая работа № 2

по теме 1.2. «Курс русского родного языка: подходы к конструированию программ и отбору содержания»

Форма проведения	Работа в группе Самостоятельная работа
Тема практической работы Задание для групповой работы Задание для самостоятельной работы.	Система упражнений и компонентов учебного пособия по русскому родному языку, направленная на достижение учащимися предметных результатов обучения Работа в группе: Вам предлагается проанализировать указанные параграфы учебника и ответить на вопросы: Можно ли утверждать, что проанализированные материалы направлены на взаимосвязанное формирование предметных и метапредметных умений? Каких именно? Какие методы и приемы работы необходимо использовать для достижения поставленных целей? Самостоятельная работа: Вам предлагается проанализировать материал УМК «Русский родной язык» (Александрова О. М. и др., 5–9 классы. М.: Просвещение, 2020) с целью определения, какие тексты, какие задания к текстам и как именно позволяют проектировать учебные задачи и ситуации, направленные на достижение планируемых результатов. Ответы запишите в приведенной ниже Таблице.
Критерии оценивания	Работа в группе и самостоятельная работа оцениваются по шкале 0–2 балла, где 0 баллов — неверно / отсутствует ответ; 1 балл — ответ дан не полностью; 2 балла — ответ полный и верный. Для получения зачета слушатель должен набрать не менее 75% от максимального количества баллов.
Оценка	Зачтено / не зачтено

Таблица: Вопросы для анализа упражнений

№№ вопросов	Вопросы	Ответы
1	Какие планируемые результаты освоения примерной программы по русскому родному языку формирует работа с данным упражнением?	

2	Как реализуется аксиологический подход в обучении русскому языку при работе с данным упражнением? Расскажите об особенностях развития культуроведческой компетенции на примере данного упражнения.	
3	Как реализуется системно-деятельностный подход в обучении русскому языку при работе с данным упражнением?	
4	Какие приемы, способы работы с данным упражнением вы считаете наиболее эффективными при формировании личностных результатов?	
5	Предложите свой вариант реализации индивидуального и дифференцированного подхода при работе с данным упражнением.	
6	Как данное упражнение формирует мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности?	
7	Как может быть реализована на уроке работа в группе?	
8	Какие виды компетенций развивает данное упражнение?	

2 июня 2020 г. состоялось заседание ФУМО по общему образованию, на котором был принят проект примерной программы воспитания, разработанный научным коллективом Института стратегии развития образования РАО.

Примерная программа воспитания была разработана по заданию Минпросвещения России для российских школ и в 2019 году прошла широкое обсуждение в профессиональном сообществе, а также апробацию в 730 школах России. Документ представляет собой одну общую для всех ступеней образования программу вместо трех разных, которые школы разрабатывали ранее. В числе ее особенностей — краткость, доступность, модульность и демократичность.

Заведующий лабораторией стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО **Павел Валентинович Степанов** представил проект примерной программы воспитания на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию.

4 июня 2020 г. прошло заседание Научного совета по проблемам философии образования и методологии педагогических исследований при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, на котором был избран руководитель научного совета РАО — **Владислав Владиславович Сериков**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, советник по науке директора ФГБНУ «ИСРО РАО».

В ходе заседания была определена стратегическая линия работы совета — обоснование путей повышения роли педагогической науки в развитии практики образования в современных условиях. Была избрана «дирекция» Научного совета — чл.-кор. РАО В. В. Сериков, академик РАО А. А. Орлов, чл.-кор. РАО М. А. Лукацкий. Функции Ученого секретаря Совета будет выполнять ведущий научный сотрудник ИСРО РАО М. И. Макаров. Всего в составе совета 9 сотрудников нашего института. Это уже четвертый Научный совет Российской академии образования, который базируется в Институте стратегии развития образования.

КАФЕДРА ЮНЕСКО ПО ГЛОБАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ на базе ИНСТИТУТА СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

информирует, что **5 июня 2020** года прошла видеоконференция «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАФЕДР ЮНЕСКО С ЦЕЛЬЮ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ», организованная кафедрой ЮНЕСКО Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

В онлайн-режиме в конференции приняли участие более 60 человек из разных регионов страны — заведующие кафедрами ЮНЕСКО. Ведущим конференции был профессор СПбПУ Петра Великого В. Л. Расковалов.

На видеоконференции с приветственным словом выступил **Г. Э. Орджоникидзе**, ответственный секретарь Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Посол по особым поручениям МИД России.

Г. Э. Орджоникидзе сообщил о том, что в настоящее время в 110 странах мира работает 835 кафедр ЮНЕСКО в рамках программы UNITWIN, из них в России — 67. Важно то, что руководство программы UNITWIN, исходя из складывающегося опыта, считает нецелесообразным поддерживать создание так называемых «зонтичных» или «сетевых» кафедр. Однако всемерно следует развивать взаимодействие с университетами, кафедр друг с другом по актуальной повестке.

В приветственном слове **А. И. Рудского**, ректора СПбПУ Петра Великого, академика РАН, прозвучала необходимость развивать работу кафедр по вопросам реализации 17 целей 169 задач, изложенных в основополагающих документах ЮНЕСКО.

На конференции прозвучало 16 выступлений по актуальным вопросам развития деятельности кафедр ЮНЕСКО и по тематике, связанной с достижением целей устойчивого развития в современных условиях.

В докладе заведующей кафедрой по глобальному образованию, научного руководителя Института стратегии развития образования, члена-корреспондента РАО **С. В. Ивановой** прозвучала информация о разносторонней деятельности кафедры, действующей на базе Института стратегии развития образования РАО — старейшего научно-педагогического учреждения страны, а также раскрыта тема «Аксиологические проблемы в эпоху четвертой промышленной революции».

По итогам видеоконференции планируется издать сборник трудов и Резолюцию как ориентир для деятельности всех кафедр ЮНЕСКО России.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru