

**Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»**

Большая конференция МГПУ

СБОРНИК ТЕЗИСОВ

ТОМ 1

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА

**Москва
2023**

ББК 74.4
УДК 001+101+159.9+37+316+801+330.1+339.1+573+501+910
Б 79

Рекомендовано к печати
Ученым советом ГАОУ ВО МГПУ

Ответственный редактор:
Р.Г. Резаков,
начальник управления научных исследований
и разработок, доктор пед. наук, профессор

Рецензенты:
Воропаев Михаил Владимирович – профессор департамента
педагогики, доктор педагогических наук, профессор;

Сорокин Андрей Александрович – заведующий кафедрой
методики и методики преподавания истории, обществознания
и права, кандидат педагогических наук, доцент.

Б 79 Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т. Т. 1.
Цифровая дидактика // Ответственный редактор: Р.Г. Резаков.
Составители: Т.С. Алференкова, Е.В. Страмнова. – М.: ПАРАДИГМА,
2023. – 458 с.

ISBN 978-5-4214-0148-3

В сборник включены тезисы выступлений участников Большой конференции МГПУ, проходившей в ГАОУ ВО МГПУ в период с 28 по 30 июня 2023 года. Материалы сборника издаются в авторской редакции. Видеозаписи докладов Большой конференции МГПУ доступны по QR-коду или ссылке <http://bigconf.mgpu.ru/>



ISBN 978-5-4214-0148-3

© МГПУ, 2023
© Издательство Парадигма, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА

Большой пленар НОВАЯ ПЕДАГОГИКА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Патаракин Е.Д. Трансформация вычислительной дидактики под воздействием генеративного искусственного интеллекта 14

Мини-пленар ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИКА

Крикунов А.С. Альтернативные поисковые системы: эффективное использование в образовательных целях 18

Маркова В.К., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В., Виноградова И.А., Данилина А.А., Летуновская С.В. Культура образовательных отношений: первые результаты исследования 22

Мини-пленар ПРАВО, ПОЛИТИКА И МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Борисова Н.Е., Гаврилова Ю.В., Корчагина Т.В., Пономарев М.В. Формирование конституционного правосознания как основа патриотического воспитания студенческой молодежи 26

Пряхина Т.М., Галкин Н.А. Образы права: опыт преподавания юридических дисциплин 30

Секция ЧТО МЕНЯЮТ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ?

Аксенова Е.Г. Интерактивные онлайн-приложения в помощь педагогу 34

Борисова И.В. Обучение аудированию: вызовы цифровой эпохи 37

Буглимова О.В., Питыко Е.В. Профессиональный тренажер для юриста в формате иммерсивного обучения 40

Бурнакова К.Н., Чистик А.А. Возможности использования компьютерных программ при анализе фонетических единиц в языковой подготовке учителя иностранного языка начальной школы 44

Вишневецкая Н.В., Фетисова А.А. Интернет-мемы как ключ к пониманию англоязычных культурных кодов 48

- Горохова П.М.* Обучение устному высказыванию на иностранном языке средствами цифрового тренажера 51
- Дугина Г.А.* Использование технологии MIND-MAP в методике обучения русскому языку как иностранному 55
- Зотова К.В.* Формирование дизайн-мышления студентов в процессе создания проектов на основе технологий кинетической типографики 59
- Иванова А.М., Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Малыгина Е.В.* Перспективы использования английского языка как языка-посредника в обучении студентов востоковедов автоматизированному переводу 63
- Казанцева А.А.* Электронный иероглифический текст как объект обучения: стратегический подход 67
- Колышева Е.Ю.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании методических дисциплин 70
- Крючкова О.Н.* Мультипликативный подход в преподавании иностранных языков 74
- Смирнова М.С.* Урок по предмету «Окружающий мир» в контексте требований ФГОС НОО III поколения 77
- Страдзе А.Э., Самаричева Е.С.* Цифровые механизмы формирования и популяризации физической культуры среди обучающихся МГПУ 80
- Фролов Ю.В.* Обучение студентов основам SQL путем имитации бизнес-ситуаций в кроссплатформенном менеджере 85
- Хоситашвили Г.Г.* Знания закончились, да! Но появились нейросети для вдохновения! 87

Секция

КОМУ НУЖЕН ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ?

- Абушкин Д.Б., Карташова Л.И., Тамошина Н.Д.* Подготовка педагогов в области технологий интернета вещей 89
- Афанасьева Ю.А., Гравицкая Е.Г.* Особенности использования МЭШ в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья 92
- Борботько Л.А., Караваева В.Г.* Архитектоника интегративного курса по аудированию: цифровые возможности и эффективность 96

- Кропова Ю.Г.* Виртуальные экскурсии в природу при подготовке студентов естественнонаучного профиля 99
- Тюрина З.С., Кузнецова К.А.* К вопросу о репрезентации культуроведческого компонента на материале сайта итальянского издательства учебной литературы Loescher Editore 102
- Пустовойтенко М.В., Рябикова Д.Л.* Опыт ИЦО: сохраняя традиции, внедряем инновации 106

Секция

ПРАВО, ЭТИКА, УПРАВЛЕНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРЫ

- Бурьянов С.А., Епифанов А.Е., Кривенький А.И., Бурьянов М.С., Ганус А.А., Кудрявцев О.В., Гурова А.В.* Глобальные цифровые процессы 4.0 и перспективы развития управления, права и образования 111

Секция

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

- Абраменко Д.И., Ашихмина О.А., Кулагина Е.Е.* Вопросы коммуникативной компетентности педагога 118
- Жукова Н.В., Кропова Ю.Г.* Перспективы реализации компетенции «Проектирование естественнонаучного образовательного пространства» в чемпионатах профессионального мастерства 122
- Иванова Е.В.* Модель взаимодействия с управленческими и педагогическими командами по запросам изменения качества образовательной среды школ 125
- Кочагина М.Н., Мардахаева Е.Л., Семеняченко Ю.А., Ушаков А.В.* Всероссийская олимпиада для молодых учителей по математике и методике ее преподавания: новый конкурс для молодых учителей математики 129
- Пичугин С.С., Лапшина М.В.* Формирование готовности молодых педагогов к развитию функциональной грамотности обучающихся: поиск современных драйверов 132

Секция

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ

- Бубнова И.А.* Цифровизация образования и функциональная неграмотность 137

**Секция
НОВАЯ ДИДАКТИКА:
О ЧЕМ НЕ СКАЗАЛ КОМЕНСКИЙ?**

- Батырова А.Ф., Попова О.В.** Профессионализация обучения второму иностранному языку 141
- Вознесенская Н.В.** Гибридное обучение в новой нормальности 145
- Глизбург В.И.** Цифровая парадигма образования в контексте подготовки учителя 149
- Денищева Л.О., Семеняченко Ю.А., Хилюк Е.А.** Организация персонализированного обучения магистрантов при работе с микрокурсами на базе LMS 150
- Канунникова И.А.** Интеграционные технологии в преподавании русской литературы серебряного века 155
- Кокарева О.В.** Активные формы организации учебного процесса при изучении исторических дисциплин на профильных программах бакалавриата 159
- Коханова В.А.** Обучение основам цифровой дидактики в процессе профессиональной подготовки учителей-словесников 163
- Кузнецова О.В.** Планируемые результаты МЭШ как инструмент планирования и проектирования образовательного процесса в деятельности учителя 167
- Лесин С.М.** Основные подходы к гибриднему обучению в вузе 170
- Макеева С.Н.** Особенности обучения цифровому чтению на иностранном языке 174
- Миркушина Л.Р.** Искусственный интеллект и этические аспекты в современном образовании 178
- Михайлова С.В.** «Музей педагогического дизайна»: игра по правилам образования для будущего 181
- Федорова Е.Ю., Котов-Смоленский А.М.** Тренировки в виртуальной среде как метод реализации элективных курсов по физической культуре 185
- Юрченко О.В., Купалов Г.С.** Геймификация учебного процесса: какими современными образовательными технологиями должен владеть педагог 188

Секция

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И БОЛЬШИЕ ДАННЫЕ - МОДА ИЛИ НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ?

- Кондратьева В.А.* Логическое программирование при обучении основам искусственного интеллекта студентов педагогических вузов 193
- Куприянов Р.Б.* Использование больших данных в образовательной деятельности университета 197
- Никитина В.В., Лыкова Т.А., Начинкина Т.А.* Верификационный потенциал образовательных технологий поиска (Big Data) 201

Секция

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МАТЕМАТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

- Бажанова Е.Н.* Конечные группы с заданными Ф-простыми максимальными подгруппами 206
- Гольщикова М.С.* Реализация преемственности изучения математического анализа в системе «ШКОЛА-ВУЗ» 208
- Ушаков А.В.* Применение компьютерных технологий для изучения поверхностей второго порядка 211

Секция

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

- Бирич И.А.* Влияние конфликта культуры и цивилизации в мире на формирование педагогических концепций XX-XXI вв. 214
- Девятова Н.М.* Научная подготовка бакалавра: роль и место курса по выбору «Грамматика русского сравнения» 217
- Жукоцкая А.В., Черненькая С.В.* Кроссдисциплинарность как специфическая черта современного гуманитарного образования (на примере модели формирования образовательного пространства института гуманитарных наук ГАОУ ВО МГПУ) 221
- Корнилов В.С.* Научно-познавательный потенциал обучения студентов вузов обратным задачам для дифференциальных уравнений 225
- Лигай Л.Г., Данилова Е.Ю., Земченкова В.В.* Социально-психологический анализ проблемы подготовки научно-педагогических кадров 228

Михайлова И.Д. Лингвогеография Москвы с позиции преподавателя 232

Смирнова У.В. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов иностранного языка 236

Шапошникова Н.Ю. Индивидуализация образования в университетах Великобритании на примере Оксфорда и Кембриджа 240

Секция

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Ажогина Н.А. Поликультурное образование как условие формирования языковой личности младшего школьника 244

Семенюк Н.М. Театрализация литературных произведений как средство формирования интереса к чтению у младших школьников 247

Сильченкова Л.С. Словоцентричность как этап становления ребенка-читателя младшего школьного возраста 251

Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных способностей у будущих педагогов начальной школы 255

Трегубова Л.С. Развитие функциональной грамотности обучающихся в процессе начального языкового образования 259

Секция

ДИСКУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Басик Н.Ю. Формирование читательской грамотности в обществоведческом образовании 264

Водолазов Д.М. Формирование функциональной грамотности у учащихся 10-11 классов при подготовке к единому государственному экзамену по обществознанию 267

Калабухова Г.В., Шаповал В.В. Практика применения информационно-социологических методов изучения аспектов функциональной грамотности обучающихся 275

Козлова А.А. Формирование функциональной грамотности обучающихся при работе с историческими источниками 278

Кузнецова О.В., Юшков А.Н. Подходы к преподаванию сложных вопросов школьной программы 281

Львова С.В. Дополнительное образование в школе как индивидуальное образовательное пространство младших школьников 285

Салтыкова А.А., Володько Н.В., Яновская К.В., Пазынин В.В. Морфемика и словообразование. Деятельностный подход к изучению сложных тем школьного курса **289**

Смелова В.Г. Конвергентный подход к учебно-исследовательской и проектной деятельности в естественнонаучном образовании школьников **293**

Ченских Е.П. Вебинары по подготовке к ЕГЭ по английскому языку для школьников Москвы и других регионов: доступно, современно, познавательно **297**

Секция

ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Бадулина О.И. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста **302**

Звягинцева А.А., Яценко С.Г. Организация безопасной развивающей предметно-пространственной среды как фактор успешного и гармоничного развития ребенка **306**

Лаврентьева А.И. Становление семантического компонента языковой способности в онтогенезе **310**

Макшанцева Л.В. Особенности развития интеллектуальной сферы обучающихся в контексте психологической готовности к школьному обучению **314**

Маякова Е.В. Потребности и запросы городских сообществ и горожан на взаимодействие с Московским городским педагогическим университетом **318**

Родионова Ю.Н. Особенности развития чувства языка у детей старшего дошкольного возраста **323**

Секция

МЕТАФОРЫ И МОДЕЛИ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Завьялов А.Е. Перспективы молодежного рынка труда в условиях цифровых трансформаций **327**

Иванов А.В. Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи **333**

Козина Е.Ф., Лихачева Т.С. Формирование финансовой грамотности обучающихся в свете реализации современных ФГОС **336**

Крупняя Е.М. Правовая социализация личности в контексте экосистемного подхода **341**

Плясова И.Ю. Сопровождение проектной деятельности школьников 344

Шевченко Н.И. Методологические основания универсальных констант социализации старшеклассников 347

Секция

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ

Джуад Ю.Ю. Этнокультурный аспект педагогической деятельности в условиях мегаполиса 353

Киселёв В.Ю. «Творческая легенда» социокультурного проекта как феномен зрительских впечатлений и драйвер творческих поисков 357

Кремнева Т.Л., Тютченко А.М., Зотова М.В. Анализ научно-исследовательских работ студентов в социальной сфере 360

Назаренко Л.В., Зверева М.В. Роль студенческого научного кружка в формировании педагога исследователя 364

Маслова Н.Н., Нидерман И.А. Подготовка будущих учителей к решению задач формирования гражданской и культурной грамотности школьников 368

Рябова М.Э. К вопросу о ценностной основе содержания языкового образования 373

Чурилова И.М. Патриотическое воспитание молодежи в педагогическом вузе 377

Секция

ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ: В ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ

Антонова Н.Н., Щербакова Е.В. Особенности организации психолого-педагогической практики студентов педагогического бакалавриата 382

Быховская И.М., Люлевич И.Ю., Дзигуа Д.В., Швед Н.Г., Юдина Е.Ю., Игнатенко Е.М. Творческие студии как инструмент развития креативности студентов направления «Реклама и связи с общественностью» 386

Герасимова С.А. Стратегии эффективной педагогической коммуникации 392

Демидова Н.И. Использование активных методов обучения студентов педагогического вуза 395

- Казмирчук О.Ю.* Подготовка студентов МГПУ к участию в городских конкурсах (на примере конкурсов литературного творчества) 399
- Кравцов Л.Г.* Сформированность и востребованность «проектного мышления» у студентов среднего профессионального педагогического образования 403
- Леонтьева А.В.* Специфика инициирования рефлексии в тексте научного содержания 406
- Мальшакова И.Л.* Технология обучения в сотрудничестве при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла 409
- Рычихина Э.Н.* Конфликтологическая подготовка в педагогическом вузе как необходимая компетенция в современных условиях 413
- Смирнова И.В.* Роль театральной педагогики в совершенствовании средств подготовки педагогических кадров 417
- Сорокин А.А., Половникова А.В., Рутковская Е.Л.* Организация работы со студентами педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, обеспечивающего формирование функциональной грамотности школьников 421

Секция

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

- Дьячкова С.С.* Сопоставительный подход при обучении второму иностранному языку в языковом вузе 426
- Кирдяева О.И., Коструб Е.В.* Лингвострановедческий компонент заданий олимпиад по английскому языку 430
- Корнеева М.А., Долгоновская Л.Я.* Интеграция гуманитарной составляющей в обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов неязыковых направлений подготовки в ракурсе синергетического подхода 434
- Логачёва В.Г.* Формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей в процессе изучения английской художественной литературы 438
- Лысова О.Ю.* Совершенствование лингвострановедческой компетенции студентов-филологов при работе со словарями XXI века 442

Мухина Н.Н., Савкина Е.А., Дьяченко М.А. Особенности подготовки студентов к чемпионату «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» в компетенции «Преподавание английского языка в дистанционном формате» **445**

Прибылова Н.Г. Национальная идентичность в подготовке учителя иностранного языка **449**

Ткаченко Ю.Г. Особенности реализации интерактивного проекта при обучении иностранному языку **452**

Творческий пленар

Архипов А.А. Искусство и сегодняшнее время **455**

**«Большая конференция знакомит
с исследовательской повесткой университета
и в целом с университетом.**

Наши сотрудники представили концентрированный результат по тем исследованиям и размышлениям, над которыми они работали прошедший учебный год. Именно так, открыто представляя свои проекты, МГПУ и создает модель настоящего городского университета».

**Игорь Реморенко,
ректор Московского городского педагогического университета**

Большая конференция для большого университета

Не только место, где проходят лекции, семинары, ведутся глубокие фундаментальные и прикладные исследования, но также и пространство для обмена идеями, поиска нового в междисциплинарной коммуникации. Именно поэтому в 2023 году мы решили провести первую открытую конференцию практиков и исследователей разных профилей и направлений работы Московского городского.

Конференция включала десятки секций для представления научных и методических результатов деятельности различных команд Университета. Каждый преподаватель и исследователь нашего Университета в ходе трехдневного марафона смог выступить с докладом и поделиться результатами своего исследования, а также послушать доклады коллег.

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА

Большой пленар НОВАЯ ПЕДАГОГИКА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Патаракин Евгений Дмитриевич
доктор педагогических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: patarakied@mgpu.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В последнее время появились различные генеративные языковые модели, генерирующие текст на естественных языках, переводящие естественный язык в код, переводящие код компьютерных программ с одного языка программирования на другие языки, преобразующие задания на естественном языке в элементы видео игр и законченные видео игры. К привычным дидактическим отношениям, когда обучающий человек учит обучаемого человека, добавляются новые дидактические отношения, когда обучающая машина учит человека, когда обучающий человек учит обучаемую программу или обучаемого агента, или когда одна обучающая программа учит другую обучаемую программу.

Таблица 1. Области вычислительной дидактики

	Человек	Компьютерный агент
Человек	Традиционный дизайн, когда обучающий человек учит обучаемого человека, дополненный возможностями вычислительной техники.	Конструкционизм, когда человек учится в процессе обучения программных агентов правилам поведения в цифровой среде.
Компьютерный агент	Искусственные обучающие системы, когда компьютерная программа выступает в роли учителя для обучаемого человека.	Метапрограммирование и машинное обучение, когда одна компьютерная программа обучает другую программу.

Поле вычислительной дидактики развивается достаточно давно и предполагает формирование у обучаемого вычислительного мышления, как способности человека использовать возможности вычислительных систем. Объединение и наращивание многообразия сущностей на поле вычислительной дидактики множеством участников предполагает создание разделяемой онтологии, которая была реализована в среде Semantic MediaWiki через создание категорий - классов объектов. В качестве инструмента коллективного сбора и объединения знаний о поле вычислительной дидактики была использована вики-платформа MediaWiki. Для изучения области вычислительной дидактики, в которой для обучаемого создаются возможности выступить в роли обучающего для обучаемого программного агента или робота, была использована площадка MediaWiki с расширением Semantic MediaWiki, которое позволяет добавлять семантические аннотации к вики-страницам, существенно расширяя возможности совместной работы не только над текстами статей, но и над совместной онтологией знаний. Экспериментальная площадка использует технологию Semantic MediaWiki и главная особенность заключается в том, что мы думаем сразу о классах статей объектов, которые относятся к определенной категории и обладают определёнными свойствами. Вики-площадка открыта для совместного использования преподавателями и студентами по адресу <http://digida.mgpi.ru>

Исходная онтология в среде Semantic MediaWiki предполагала взаимодействие объектов из следующих классов: понятия, языки программирования, обучающие видеоигры, датасеты, диаграммы, цифровые средства, сетевые сообщества, паттерны вычислительного мышления, стандарты, компетенции, руководства и учебные курсы. К объектам площадки можно обращаться на языке ask, указывая свойства для выделения и форматы для представления результатов. Например, запрос `{{#ask: [[Field_of_knowledge::Искусственный интеллект]] | ?Description }}` позволяет вывести на страницу описание всех статей, для которых в качестве области знаний указан искусственный интеллект.

Исходно мы рассматривали вики-площадку как сообщество практики, в котором представители естественно-научных дисциплин могли бы использовать статьи, данные, программы и диаграммы в качестве граничных объектов. Позднее эта теоретическая рамка была дополнена конструктом педагогик профессий (Signature Pedagogies), что позволяет обращать внимание на то, как думает и взаимодействует при помощи вычислительных средств медик, биолог, химик, математик, физик или географ.

Термин «вычислительный» подчеркивает особенности в процессах формулировки задач, подготовки решений и способах их проверки таким образом, чтобы в этих процессах могли принимать участие и люди, и компьютеры. Использование GenAI в образовании происходит неравномерно. Наибольший прорыв наблюдается в сфере обучения компьютерным дисциплинам. Во многом это связано с тем, что нейросеть обучали на материалах репозитория GitHub и с тем, что возможности использования искусственного интеллекта в обучении программированию исследуются достаточно давно. Среди работ последних двух лет отметим изучение способности роботов-агентов решать задачи из области информатики, объяснение программой ученику способа получения решений, создания при помощи GenAI условий для обучения вычислительному мышлению, использование GenAI для имитации обучающего микромира, подобного известной системе генерации Woxxer, генерация ситуаций, когда от учеников требуется умение решать задачи вместе с GenAI. Мы использовали эти пока разрозненные примеры для того, чтобы собрать в общей таблице 1 возможные варианты влияния GenAI на естественно-научное образование.

MediaWiki предполагала взаимодействие объектов из следующих классов: понятия, языки программирования, обучающие видеоигры, датасеты, диаграммы, цифровые средства, сетевые сообщества, паттерны вычислительного мышления, стандарты, компетенции, руководства и учебные курсы. Для всех категорий объектов мы зафиксировали возможные варианты воздействия GenAI.

Таблица 2. Воздействие GenAI на классы объектов поля вычислительной дидактики

Категория (класс объектов)	Воздействие GenAI
Понятия	Определение и пояснение понятий текстовыми GenAI
Языки программирования	Появление обучающих языков, созданных GenAI
Видео игры	Сюжеты, элементы игровых и обучающих миров, обучающие видео игры полностью созданные GenAI
Цифровые средства	Обучающие средства и средства совместной деятельности, дополненные и усиленные GenAI
Диаграммы	Генерация диаграмм, математических, химических, фармакологических формул и схем
Датасеты	Выращивание и предобработка данных
Сетевые сообщества	Изменение UGC сообществ на сообщество, где создание пользовательского контента будет дополнено или замещено контентом GenAI
Образовательные стандарты	Появление образовательных стандартов, регламентирующих отношения учеников и GenAI
Компетенции	Появление перечня компетенций, необходимых для использования GenAI

Библиографический список

1. Lewis C. Automatic Programming and Education Programming '22 / New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 2022. pp. 70–80.
2. Shulman L.S. Signature Pedagogies in the Professions // Daedalus. 2005. № 3 (134). pp. 52–59.
3. Suh S., An P. Leveraging Generative Conversational AI to Develop a Creative Learning Environment for Computational Thinking IUI '22 Companion / New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 2022. pp. 73–76.

Мини-пленар **ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИКА**

Крикунов Арсений Сергеевич
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: krikunovas@mgpu.ru

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ: ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

За последнее время проблема грамотной работы в сети Интернет, составления запроса для получения желаемого результата поднимается всё чаще. Решать вопросы работы в сети необходимо привитием так называемой цифровой культуры (англ. “data culture”).

Но насколько глубока Всемирная паутина? Поверхностный веб (англ. “surface”) – то, что мы привыкли считать интернетом. Это индексируемые, общедоступные для поиска его части. Первый слой «глубокой паутины» – те страницы, которые по целому ряду причин не включены в индексируемый список или имеют ограниченный доступ, что делает их недоступными для большинства. Второй слой – то, о чем думает большинство людей, когда они предполагают глубокую паутину. Он пользуется дурной славой. Слой состоит в основном из пиратского контента. Избегайте этого.

Третий и четвертый слои – место, где проходит основная часть трафика. Такая часть глубокого веба (англ. “deep web”) приходится на альтернативные и частные сети (то есть, корпоративный и правительственный трафик). В России, согласно принятому «Пакету Яровой», просмотр правительственных документов запрещен, а сам Пакет состоит из двух федеральных законов [6],[7]. Третий уровень состоит из секретной информации, передаваемой по альтернативным сетям, таким как JWICS, SIPRNet и Nsanet. Четвертый уровень – внутренний корпоративный трафик, размещенный в частных панелях, глобальных сетях и локальных сетях. Просмотр корпоративного трафика также может обеспечить судебные претензии при несанкционированном доступе.

Основные этапы работы роботов-поисковиков следующие: сбор данных, индексация, поиск информации, ранжирование – оно производится по специальной формуле, имеющей для различных поисковиков свой собственный вид, но базовые позиции ранжирования схожи. Если говорить об использовании централизованной интернет-сети (с единым сервером), то поисковая система от компании Google пока наиболее востребована. Здесь разработчиками заложена настройка под прошлые запросы пользователя, заложены ограничения предоставляемой информации, а также непрерывно осуществляется сбор и хранение данных поиска [8], а значит сведения остаются там надолго и в доступе.

На европейской территории России популярностью пользуется поисковая система компании Яндекс [4]. Яндекс во многом дублирует Google функции; просто цифровая инфраструктура Яндекса уже широко известна и удобна русскоязычным пользователям [3].

Между тем, работа с открытыми данными становится сегодня хорошей практикой [2]. В том числе это непосредственно затрагивает вопрос больших данных. Открытые данные - информация, которую кто угодно может свободно использовать и распространять. Допустимы лишь требования на указание источника и их распространения на тех же условиях, что и исходные данные [5]. Здесь главенствует принцип всеобщего участия: каждый должен иметь возможность их использовать и распространять. Не должно быть дискриминации областей применения, людей или групп. Признаками открытых данных являются: свободный доступ, машино-читаемость, свободное использование (свободная лицензия). Ограничениями выступают персональные данные, гостайна, авторские права.

Следует точно разделять типы данных для поиска: структурированные (xml, json, csv, xls, xlsx), что и означает их машиночитаемость, и неструктурированные (word, pdf, видео, аудио, графические форматы) [1].

В рамках учебного процесса эффективным решением станет анализ образовательных интернет-ресурсов широкого профиля путем использования свободно распространяемой (open source, по лицензии GNU GPL) программы «YaCy» (от англ. Yet another Cyberspace). В «YaCy» участники Сети равноправны

(англ. “peers”), и налицо отсутствие центрального сервера. Это сближает её с концепцией свободного интернета Web 3.0. YaCu построена согласно принципу одноранговой децентрализованной сети (P2P). Отдельно взятый её участник самостоятельно и независимо исследует сеть Интернет, анализируя и индексируя полученные в выдаче страницы, складирование которых в виде индексированных результатов производится в общую базу данных. Такая база совместно используется и отражается всем пользователям, в том числе начинающим.

Сама программа в состоянии функционировать в режимах как поискового робота, так и локального прокси-сервера, при этом игнорируются страницы с признаками персональных данных и т.п. Адрес расположения программы: www.yacu.net.

Важным является то, что в рамках работы с прокси-сервером открывается возможность сканирования страниц «глубокой паутины» или же неиндексированных сетей общего пользования (таких, как I2P) – которые не могут быть проиндексированы привычными поисковиками, как Google и др. Активация кнопки «Administration» позволяет видеть сеть, производить её настройки, осуществлять парсинг (скачка документов).

Возможно запустить одновременный парсинг, например, 20 различных сайтов – но для этого потребуется быстрое и устойчивое интернет-соединение, а также незаурядные мощности «движка» самого компьютера пользователя. Во время парсинга YaCu выявляет и графически отражает взаимосвязи сайтов. Созданный нами пример представлен на рисунке ниже.

При парсинге происходит потоковая скачка документации во всех размещенных форматах файлов, а выявление графических взаимосвязей позволяет разобраться пользователю в его предметной, научной области, производить анализ и др. Преимущество системы в том, что коллективный поиск может быть реализован с YaCu практически всегда: есть часть сети, которая будет доступна.

В рамках учебного процесса ресурсами для возможного анализа в состоянии выступать: ресурсы РЭШ, Городского методического центра, «Мои достижения», сайт Ассоциации победителей олимпиад, «Коалиция. Центр образования», Образовательная среда нового поколения, Лекториум, Федеральный центр

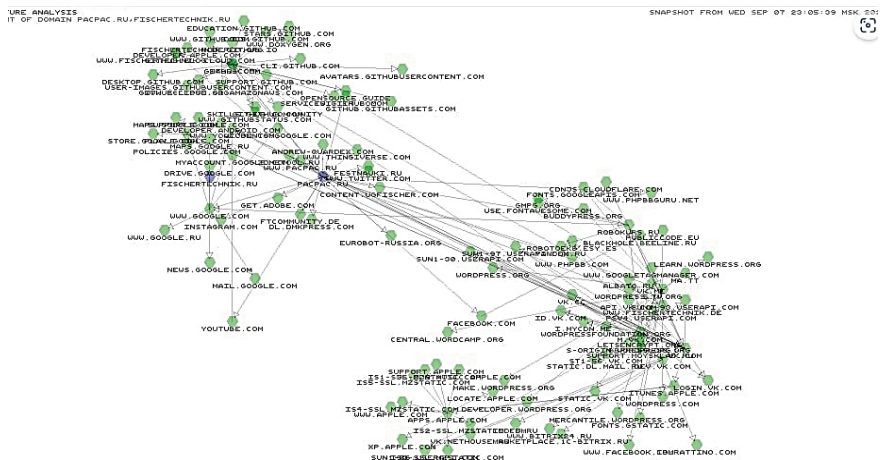


Рисунок 1. Пример парсинга через YaCy сайтов робототехники fischertechnik.ru и rascas.ru

Библиографический список

1. Клинова М. М. ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ // Вестник науки и образования. 2021. № 10 (113). С.115-118.
2. Крикунов А.С. СИСТЕМЫ БИЗНЕС-ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЫ // Аудит. 2021. № 5. С.45-48.
3. Марина М.С. ПОИСКОВАЯ СИСТЕМА ЯНДЕКС // Вестник магистратуры. 2014. №4(31). С.82-84.
4. Прохорова А. М. Методы продвижения образовательного веб-портала в Интернете для привлечения потребителей или целевой аудитории // Новый взгляд. Международный научный вестник: Сборник научных трудов. Выпуск 10 (шифр – МНВ). г. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. С.30-48.
5. Радченко И.А., Навроцкий М.А., Герасин О.В. Информационно-поисковая система научного и образовательного контента на основе связанных открытых данных // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2018. Т. 18. №4. С.686-689.

6. *Федеральный закон* от 6 июля 2016 г. № 374-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „О противодействии терроризму“ и отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления дополнительных мер противодействия терроризму и обеспечения общественной безопасности»

7. *Федеральный закон* от 6 июля 2016 г. № 375-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в части установления дополнительных мер противодействия терроризму и обеспечения общественной безопасности»

8. *Часовский П.В.* ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОИСКОВОЙ СИСТЕМЫ GOOGLE // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 82. 2013. №24 (315). С.173-176.

Маркова Валерия Кирилловна
кандидат педагогических наук
ведущий научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru

Иоффе Андрей Наумович
доктор педагогических наук
заведующий лабораторией ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: IoffeAN@mgpu.ru

Бычкова Людмила Васильевна
кандидат исторических наук
ведущий научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BychkovaLV@mgpu.ru

Виноградова Ирина Анатольевна
кандидат психологических наук
старший научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: VinogradovaIA@mgpu.ru

Данилина Анна Андреевна
кандидат филологических наук
ведущий научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Danilina1@mgpu.ru

Летуновская Светлана Витальевна
кандидат педагогических наук
старший научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: LetunovskayaSV@mgpu.ru

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Культура образовательных отношений — система мировоззренческих («я и мой взгляд на мир»), повседневных («я и мир вокруг здесь и сейчас») и познавательных («я в образовательном контексте») ценностей и основанных на них ценностных ориентаций, которые проявляются в позиции и действиях участников образовательных отношений в конкретных ситуациях, так или иначе связанных с образованием [1]. А.Н. Иоффе выделяет четыре типа культуры образовательных отношений, к которым может быть привержен человек или которые характерны для школы как организации (административный, традиционалистский, коллективистский и индивидуалистический) [1]. Они во многом влияют на то, как человек или группа людей воспринимает и обрабатывает информацию, находит решения и действует в разных ситуациях. При этом у каждого типа есть сильные и слабые стороны, и неверно считать какой-либо из них «хорошим» или «плохим». Исследование типов культуры образовательных отношений помогает понять, какие их особенности важно учитывать, к примеру, в общении с педагогами, детьми или родителями, выстраивании взаимодействия внутри коллектива, при планировании инноваций и выборе необходимых для этого ресурсов.

Научная команда лаборатории развития личностного потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ разработала исследовательский инструментарий, благодаря которому можно выявить преобладающие типы культуры образовательных отношений, к которым привержены сами респонденты, и соотношение типов культуры в школе с позиции разных групп («администрация», «педагоги», «ученики» и «родители»). Предлагаемая анкета состоит из трёх частей. Первая («Я сам») содержит 27 вопросов о ценностях и поступках человека в различных ситуациях. Ответы на

эти вопросы позволяют определить, к какому типу культуры он привержен в наибольшей степени. Вторая часть («Моя школа») — 27 вопросов о том, какова школа в представлениях респондента, как в ней обычно принимают решения и действуют. Третья часть — до 6 дополнительных вопросов, направленных на получение статистических данных (возраст, пол, стаж и др.). Чтобы оценить валидность нового инструментария, авторы использовали методику диагностики организационной культуры школы [2].

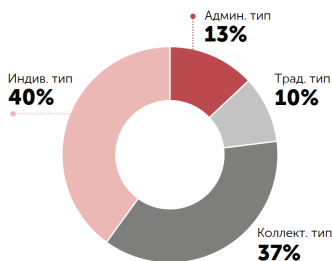
Исследование проводилось в 15 школах из 12 субъектов РФ, которые участвуют в работе федеральной инновационной площадки МГПУ «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе» (далее — ФИП). В апреле и мае 2023 года анкету заполнили 56 представителей администрации, 409 педагогов, 1 925 учеников 7–11-х классов и 1 283 родителей.

Соотношение типов культуры образовательных отношений уникально в каждой школе и, в свою очередь, у каждой группы респондентов, поэтому необходимо делать выводы исходя из данных, полученных по конкретной организации. Результаты исследования должны стать основой для совместного анализа и открытого диалога научных работников с руководителями школ, руководителей — с педагогами, педагогов — с учениками и родителями. Первый шаг был сделан 30 мая 2023 года на встрече с управленцами — представителями ФИП: команда лаборатории познакомила их с первыми результатами исследования на примере *школы А* и предложила подумать, на что может указывать то или иное соотношение типов культуры.

Например, на рис. 1 видно, что в 40 % жизненных ситуаций педагоги *школы А* мыслят и действуют на основе индивидуалистических ценностей (в частности, предпочитают делать то, что важно им лично, и рассчитывать прежде всего на собственные возможности), в 37 % — коллективистских (опираются на ресурсы окружающих, группы или команды). При этом в школьной жизни они замечают меньше проявлений, характерных для этих типов культуры (33 и 32 % соответственно). Также учителя руководствовались бы административными принципами лишь в 13 % жизненных ситуаций, а в школе, по их мнению, решения принимаются «сверху» в 23 % случаев.

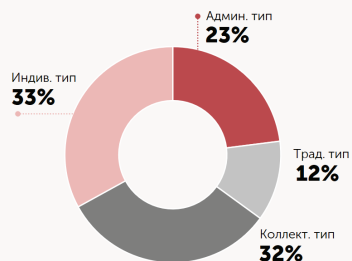
Означает ли это, что в школе А недостаточно возможностей для раскрытия индивидуальности педагогов? Утвердительный ответ исследователей или других участников обсуждения на этот и другие подобные вопросы стоит рассматривать только как предварительное допущение, ведь сами представители школы А могут по-разному интерпретировать результаты, учитывая сложившиеся у них взаимоотношения, выстроенную систему работы. Это также возможность для дальнейшей дискуссии (как именно поддерживать личные стремления и инициативы педагогов?). Руководителям школ будет важно проанализировать результаты исследования и разработать идеи по их использованию не в одиночку, а совместно с учителями (на педагогическом совете, неформальной встрече, в ПОС — профессиональных обучающихся сообществах и т.п.).

«Я сам» — педагоги



* «Я сам» — как сам респондент действует в разных ситуациях. Данные на примере школы А: 16 педагогов, расчёт по 432 ответам на 27 вопросов

«Моя школа» — педагоги



* «Моя школа» — какова школа в представлении респондента. Данные на примере школы А: 16 педагогов, расчёт по 432 ответам на 27 вопросов

Рисунок 1. Пример результатов исследования, которые обсуждались с представителями ФИП

Исследование продолжается: описываются взаимосвязи между наборами данных из трёх частей анкеты, планируются новые обсуждения. Представители ФИП получают наглядные диаграммы по всем группам респондентов, а затем вместе с сотрудниками лаборатории смогут проанализировать их и предложить идеи, как поддерживать тот или иной тип культуры

образовательных отношений во взаимодействии с педагогами, детьми и родителями.

Библиографический список

1. *Иоффе А.Н., Бычкова Л.В., Маркова В.К.* Что такое культура образовательных отношений, как и для чего ее исследовать? // UniverCity: Города и Университеты: Сборник статей / Под редакцией С.Н. Вачковой, Н.И. Кондратьевой. М.: ООО «Грин Принт», 2022. С. 183-193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50070716> (дата обращения: 10.07.2023).

2. *Ясвин В.А.* Организационная культура педагогического коллектива // Школьный психолог. № 14 (444). 2009. URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410 (дата обращения: 10.07.2023).

Мини-пленар ПРАВО, ПОЛИТИКА И МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Борисова Наталья Евгеньевна
доктор юридических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: borisovane@mgpu.ru

Гаврилова Юлия Вячеславовна
кандидат юридических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gavrilovauv@mgpu.ru

Корчагина Тамара Владимировна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: korchaginatv@mgpu.ru

Пономарев Михаил Викторович
кандидат исторических наук, доцент,
преподаватель ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва
e-mail: mv.ponomarev@mpgu.su

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Актуальность проблематики, связанной с формированием конституционного правосознания в контексте патриотического воспитания обучающихся вузов в современной России, обусловлена целым рядом обстоятельств. В первую очередь это влияние конституционной реформы 2020 года, отразившей важнейшие тенденции развития российского общества и государства, а также поставившей новые задачи перед юридической наукой и образованием. Все большее значение приобретает поиск эффективных форм правового образования и просвещения, усиление их воспитательного компонента. Одним из наиболее перспективных и значимых исследовательских направлений стала конституционная аксиология. Понятие «конституционные ценности» очерчивает сложную феноменологию доктринальных установок и мировоззренческих императивов, отражающих взаимосвязь правосознания и национальной идентичности, гражданского активизма и общественного этического консенсуса. В этом качестве оно становится одним из опорных для юридической науки и правового образования [2, с. 106-107].

Следует также учесть, что современное развитие общества происходит в условиях сложнейшей перестройки геополитического, культурного, экономического пространства, деформации публичных институтов и эскалации самых разнообразных конфликтов. Тем острее становится проблема консолидации общества вокруг ключевых ценностных ориентиров, укрепления национальной идентичности и активизации гражданского взаимодействия. Это ставит и соответствующие задачи перед российской образовательной системой. В последние годы значительно усилилась роль всех элементов образовательной системы, связанных с активным воздействием на процессы социализации подрастающего поколения, формированием у подростков и молодежи активной жизненной позиции, четких мировоззренческих ориентиров, гражданской идентичности.

Квинтэссенцией этих процессов является активизация патриотического воспитания.

Понятие «патриотизм» столь же бесспорно по своей ценностной значимости, сколько полемично по смысловым интерпретациям. Но в любом случае необходимо признать, что патриотическое воспитание не может сводиться к закреплению неких «правильных» идеологических императивов, а сам патриотизм – к политической лояльности или конформизму. Патриотизм – это, прежде всего, активная жизненная позиция человека, понимание неразрывной связи своей личной истории с историей своего народа, своего будущего – с развитием своей страны. Можно сказать, что патриотизм является ценностным отражением национальной идентичности и гражданской компетентности человека. Поэтому патриотическое воспитание подрастающего поколения неразрывно связано с позитивной социализацией, становлением личной жизненной позиции каждого подростка и молодого человека, приобретением практического социального опыта, в том числе опыта социальной ответственности и социальной солидарности. От решения этих задач напрямую зависит не только преемственное развитие общества, но и защита интересов детей и молодежи [3, с. 80-81].

Понимание социальной феноменологии патриотизма, его тесной взаимосвязи с жизненным кредо человека и его гражданской позицией позволяет доказать особую роль конституционного правосознания и, в целом, правового обучения в системе патриотического воспитания. Важно отметить, что такой подход предполагает отказ от приоритета формально-юридических методик изучения права и перенос акцента на принципы когнитивной педагогики и компетентностные дидактические модели, использование межпредметных проблемных полей и интерактивных образовательных технологий. Поэтому эффективное использование конституционного компонента правового образования как средства патриотического воспитания возможно только при условии его реализации в рамках целостной системы *гражданского образования*.

Существует немало трактовок понятия «гражданское образование» и концептуальных подходов к проектированию такой образовательной системы [1, с. 5-7]. На наш взгляд,

гражданское образование следует рассматривать в тесной взаимосвязи с личностным развитием обучающихся и их социализацией. Его ключевым результатом является гражданская компетентность, то есть осознанная и мотивированная готовность к участию в жизни своей страны, своего города, своей семьи. Гражданин должен обладать активной жизненной позицией, прочными мировоззренческими установками, в том числе сопряженными с национальной идентичностью, историко-культурными кодами и традиционными ценностями своего народа, пониманием роли позитивного социального сотрудничества, основанного на принципах справедливости и солидарности, практическим опытом такого социального активизма и мотивированной готовностью к нему. Все это и составляет основу *«гражданской компетентности»*, частью которой становится и конституционное правосознание. Патриотизм же выступает как ценностный императив гражданской компетентности человека, чувственный маркер уровня его социальной интеграции в рамках национального сообщества.

Установка на формирование гражданской компетентности как основы правовой культуры личности предполагает и особый подход к пониманию сущности самого права – оно начинает рассматриваться не в качестве юридически закреплённого императива, а скорее как особый интегратор самых разнообразных социальных практик, неразрывно связанный с гражданским активизмом, заинтересованностью людей в продуктивном социальном взаимодействии, их личностной интеграцией в пространство такого взаимодействия. Ключевым фактором развития правосознания выступает не столько изучение законов, сколько формирование ценностных установок, отражающих социальный и нравственный консенсус, лежащий в основе правового пространства нашего общества. Символом этого консенсуса и является Конституция, ее образ, знаково-символическое пространство, ее системы смыслов и эстетика [4, с. 40-42]. Поэтому формирование конституционного правосознания неразрывно связано с процессом становления конституционной идентичности человека и находит выражение не только в знании норм законодательства, но и, в первую очередь, в позитивном восприятии конституционных ценностей. Закрепление всех этих элементов

правовой культуры должно быть неотъемлемым элементом системы патриотического воспитания. В свою очередь, направленность правового образования на решение задач патриотического воспитания требует обновления его дидактических и организационно-педагогических основ – изучение «живой конституции» должно быть «живым» педагогическим процессом.

Библиографический список

1. *Михалина О.А.* Гражданское образование как проблема социальной философии. Автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Новосибирск, 2004. 24 с.

2. *Невинский В.В.* Сущность и универсализация конституционных ценностей в современном обществе // *Lex Russica*. 2018. № 11. С. 106-121.

3. *Павленко Е.М.* Обеспечение наилучших интересов и безопасности детей: международные стандарты и практика в России // *Вестник МГПУ. Серия: Юридические науки*. 2021. № 4(44). С. 75-85.

4. *Пряхина Т.М.* Ценность текста конституции // Конституционные ценности и ценность конституции. Материалы круглого стола с международным участием, проводимого в рамках XV Фестиваля науки города Москвы. Саратов: «Саратовский источник», 2020. С. 38-44.

Пряхина Татьяна Михайловна
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: GalkinNA@mgpu.ru

Галкин Никита Антонович
лаборант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: PryahinaTM@mgpu.ru

ОБРАЗЫ ПРАВА: ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Начать необходимо с того, что мы понимаем под таким загадочным понятием, как «визуализация права». Для нас это педагогическая методика, построенная на первоосновах

семиотики и имагологии, заключающаяся в закреплении правовых образов в сознании студентов, посредством подачи правовых знаков. Теперь давайте разбираться.

Как мы знаем, семиотика – это наука о знаках, ее основателем является Чарльз Сандерс Пирс. Он разработал базовые семиотические понятия (например, знак), а также разработал трихотомии (классификации) знаков. Мы в своей деятельности пользуемся второй трихотомией Пирса. Вторая трихотомия определяет знак в отношении к его объекту. Первым классом является – иконический знак (первичность). Это такой знак, который указывает на обозначаемый объект исключительно в силу присущих ему (знаку) свойств. Второй класс – индекс (вторичность) – знак, зависимый от своего объекта в силу отношений пространственно-временной связи или причинности. И третий класс – символ (третичность) – символ связывает знак с объектом в силу «закона или регулярности» [1, с.45].

Так, семиотика помогает нам правильно использовать знаки (как правило иконические) для создания образа (с точки зрения имагологии – науки об образах). Мы, как и Ч.С. Пирс синонимизируем понятие «знак» и «образ», что безусловно не совсем верно. Знак – это нечто (изображение, звук, видео, действие, слово и т.д.), которое используется, как инструмент, для создания образа (внутреннего, мыслительного процесса).

Для практического применения, мы используем следующую семиотическую модель правовой коммуникации (рисунок 1):

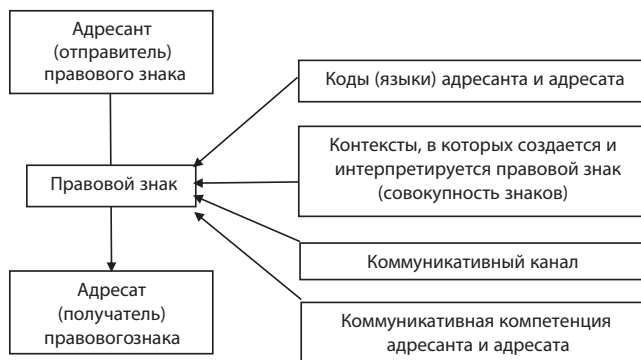


Рисунок 1. Схема «Семиотическая модель правовой коммуникации»

Возникает вопрос, как же применяется данная методика на практике. Мы делим проведение занятия на три этапа. Первый этап – подготовка. На данном этапе адресант правового знака (как правило это преподаватель) синтезирует правовую норму с произведением культуры (это может быть отрывок фильма, произведение живописи, скульптуры, литературы, музыкальное произведение и другие, а также адресант может создать свое произведение на основе правовой нормы) и тем самым создает правовой знак. Затем, на втором этапе (презентация) адресант отправляет интерпретаторам правовой знак в нужном контексте и с помощью нужных кодов. То есть, при правильной денотации правового знака и языка рождается правовой образ. И именно образ закрепляется у адресатов. Что подтверждает третий этап – рефлексия. Адресант и адресат меняются ролями, и просит бывших адресатов создать свой правовой знак, тем самым взывая к их своему подсознательному, которое и выдаст правовой образ, который адресант закрепит посредством правового знака. Тем самым круг замкнется, занятие закончится и студент, побывав в двух ролях закрепит необходимый материал пропустив его через себя.

В рамках созданной нами методики «визуализация права», в течение шести лет реализации данного проекта, нами были созданы следующие методические материалы:

1. Образы Конституции и Образы Конституции: продолжение. Монографии-альбомы посвященные имагологической природе Конституции Российской Федерации;

2. Конституция в культурном пространстве. Монография, посвященная анализу произведений культуры, отражающих культурную роль Конституций;

3. Живописная Конституция. Монография-альбом, в которой обосновывая визуализация права;

4. Конституция: текст. Монография-альбом, посвященная лингвосомиотическому анализу Конституции Российской Федерации;

5. Конституционная азбука / Азбука по Конституции. Двойная монография-альбом, одна часть, которая составляет монографический труд о юридической фольклористике и природе азбуки, а вторая часть букварь, состоящий из

терминов, закрепленных в Конституции Российской Федерации;

6. Методические игры, посвященные визуализации права (подбиранию нужного правового знака, за счет заложенного правового образа) в виде настольной, карточной игры и в виде медиапродукта;

7. Увлекательное авторское право. Рабочая тетрадь по авторскому праву, задания в ней строятся на создании образов, посредством правовых знаков.

Также апробация методики проходила на множестве научных мероприятий различных уровней, и только после этого на учебных занятиях. Возможно, читатель заметил, что новый термин «монография-альбом», так мы называем монографический труд с обильным количеством изображений. Также стоит отметить, что большинство исследований, строилось за счет визуализации норм Конституции Российской Федерации, так как Основной закон нашей страны не только содержит в себе основополагающие начала российского законодательства, но и имеет большую культурную ценность. Хотя, безусловно, по данной методике можно визуализировать нормы любой отрасли права.

Особенной для нас формой проведения занятия являются занятия, проводимые в Государственной Третьяковской Галерее. Мы очень благодарны администрации галереи за то, что мы имеем возможность, проводить исключительные занятия в залах Третьяковской галереи, и показывать работу правовых норм на примере известнейших русских шедевров.

Таким образом, визуализация права – это особенная методика преподавания юридических дисциплин, пропагандирующая этику и эстетику права, что способствует гармоничному развитию будущих юристов.

Библиографический список

1. Пирс, Ч.С. Начала прагматизма / Перевод с английского, предисловие В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина. - СПб.: Алетей, 2000. - 352 с.

Секция ЧТО МЕНЯЮТ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ?

Аксенова Елена Геннадьевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: aksenovaeg@mgpu.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-ПРИЛОЖЕНИЯ В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ

При подготовке студенток педагогического колледжа ИСПО им. К.Д. Ушинского на занятиях «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности» преподаватель должен познакомить их с имеющимися на данный момент онлайн-сервисами для работы с дошкольниками и младшими школьниками.

Знакомство с онлайн-приложениями не означает просто рассказать о данных программах или дать выполнить какие-нибудь тестовые задания в них, оно заключается в разработке студентками собственных викторин/упражнений/тренажеров/тестов.

Сейчас в глобальной сети Интернет можно встретить большое разнообразие таких онлайн-сервисов. Например: Etreniki, Joyteka (Learnis), Learning Apps, MS Forms, Plickers, Quizizz, SurveyMonkey, Udoba.ru, WorldWall, Квестодел. Среди них в ИСПО им. К.Д. Ушинского УК Колледж «Медведково» были выделены четыре (Etreniki, Learning Apps, MS Forms, Quizizz), с которыми и работали студентки данного учебного заведения. Каждая студентка разработала тесты/викторины/упражнения/тренажеры по учебному материалу дисциплины «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности» и по одной из учебных дисциплин для дошкольников или младших школьников.

В качестве закрепления материала студенткам было предложено создать собственный командный проект по изученным онлайн-сервисам. Один из таких проектов и был представлен на Большой конференции МГПУ 2023.

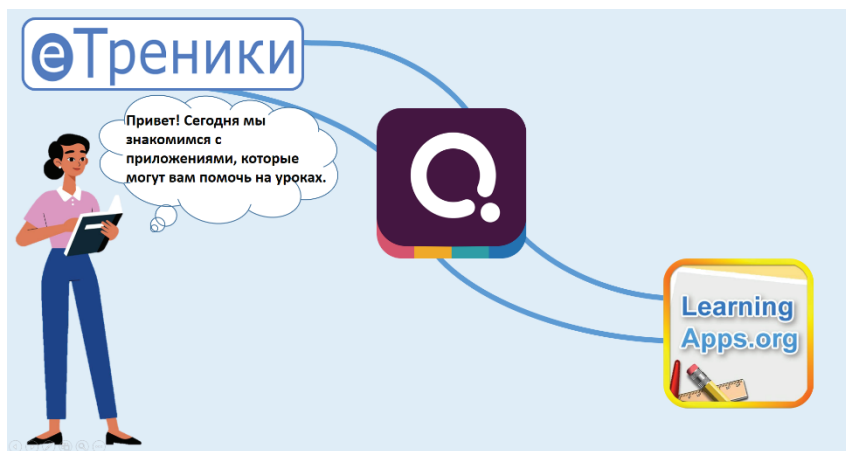


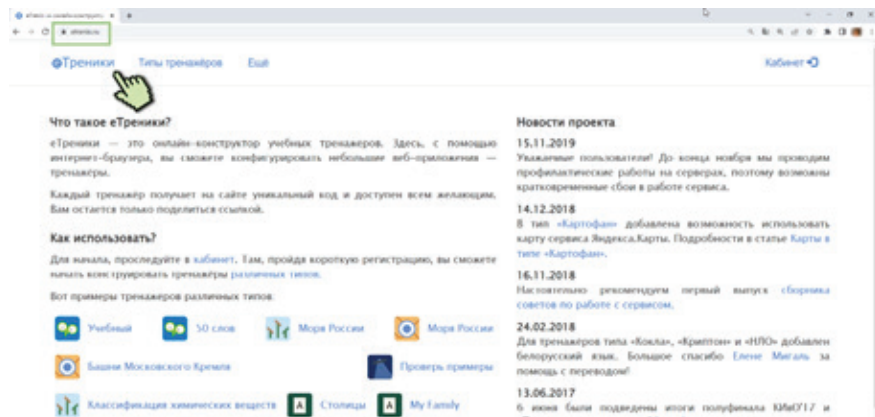
Рисунок 1. Слайд командного проекта

Данный проект состоит из трех блоков, в каждом блоке идет речь об одном из онлайн-сервисов: описание приложения (переход на другую страницу презентации), демонстрационное упражнение в данном сервисе (запускается по гиперссылке), список функций онлайн-приложения (переход на другую страницу презентации) и одноминутный обучающий видеоролик по разработке одного из упражнений в данном сервисе (переход на другую страницу презентации).



Рисунок 2. Первая часть командного проекта

Каждый из трех видеороликов состоит из снимков экрана в данном приложении, указателей и описания каждого шага алгоритма по разработке викторины/упражнения/тренажера.



Заходим на сайт etreniki.ru

Рисунок 3. Образец видеоролика



Рисунок 4. Удобство разработки интерактивных заданий

В конце учебного года студентки педагогического колледжа заполнили небольшую анкету по изученным онлайн-сервисам. Гистограммы к ответам на два вопроса представлены ниже.

По результатам анкетирования были сделаны следующие выводы: студенткам одинаково легко работать во всех четырех онлайн-приложениях, но будущие воспитатели и будущие

учителя начальных классов отдают предпочтение более наглядным и интересным для детей сервисам.

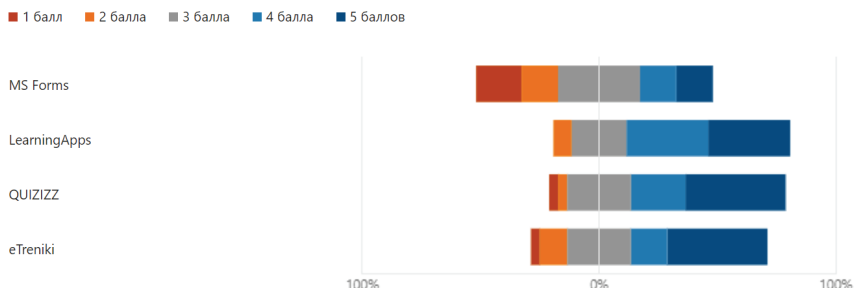


Рисунок 5. Наглядность приложений для целевой аудитории

Список интернет-источников

- <http://kvestodel.ru>
- <http://ru.surveMonkey.com>
- <https://etreniki.ru>
- <https://forms.office.com>
- <https://get.plickers.com>
- <https://joyteka.com/ru>
- <https://learningApps.org>
- <https://quizizz.com>
- <https://udoba.ru>
- <https://worldwall.net>

Борисова Инна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BorisovaI@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ: ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Сложность обучения аудированию на современном этапе объясняется различными причинами, среди которых для преподавателя наиболее значимыми являются следующие: недостаток

живого общения с носителями языка; широкое разнообразие вариантов произношения; особенности восприятия информации студентами-дигиталами.

Согласно исследованиям М. Роста, «процесс аудирования состоит из пяти этапов: слушание, понимание, запоминание, оценка и реагирование» [3, с. 152]. На первом этапе слушатель получает входные данные, слышит звуки и различает их. На втором этапе он «расшифровывает» слова, состоящие из этих звуков, и осознаёт грамматические моменты. На третьем этапе он сохраняет то, что было услышано, в рабочей памяти. На четвертом этапе оценивает информацию и, наконец, на пятом этапе может ответить на вопросы по содержанию услышанного.

В обучении аудированию выделяют два подхода: bottom-up (восходящий) и top-down (нисходящий). В первом случае процесс понимания движется «от мельчайших единиц до целых текстов». Во втором случае отправной точкой является «знание контекста, которое даёт основу для предположения и вывода» [2, с. 49]. Справедливости ради, следует отметить, что в реальном процессе восприятия иноязычной речи на слух практически невозможно провести чёткую границу между восходящей и нисходящей обработкой. Однако, в академическом дискурсе преподаватель вынужден проводить этот «водораздел» для того, чтобы соблюсти баланс в тренировке данных аспектов. Особенно это актуально при составлении оригинальных учебных пособий.

В 2023 году вышло в свет учебное пособие «Деловой английский язык для магистрантов неязыковых специальностей» [1]. Далее мы хотели бы поделиться нашими наработками в области обучения аудированию, включёнными в данное пособие.

Фонетический уровень

1) How many words beginning with the sound [w] are there in the text?

2) Find at least one word containing the sound:

[W]	_____
[L]	_____
[O]	_____
[x]	_____
[A]	_____
[R]	_____

3) Cross out the sound that is not pronounced in a sentence.

1.	[t]	[g]	[n]
2.	[w]	[f]	[c]
3.	[s]	[s]	[j]
4.	[n]	[m]	[h]
5.	[r]	[d]	[d]
6.	[b]	[l]	[k]
7.	[z]	[z]	[f]
8.	[n]	[d]	[p]
9.	[b]	[w]	[g]
10.	[k]	[h]	[s]
11.	[f]	[d]	[n]
12.	[l]	[s]	[p]
13.	[r]	[v]	[t]
14.	[t]	[z]	[g]

4) Spell the words from the text transcribed below:

1.	[bɪ'kɔ:z]	7.	['kæɪərəʊ]
2.	['feɪməs]	8.	[tuə]
3.	[rɪ'membə]	9.	['lʌvlɪ]
4.	['pɪrəmɪdʒ]	10.	[jɔ: 'self]
5.	['i: dʒɪpt]	11.	['weə]
6.	['θaʊz(ə)ndz]	12.	['mɔ:nɪŋ]

Лексический уровень

- 1) How many times is the word “calorie/s” used in the text?
- 2) How many words with the root “see” do we come across in the text?
- 3) What phrasal verbs are used in the text?
- 4) How many times are the following pronouns used in the text?

we	our

Грамматический уровень

- 1) How many times is the word “career” used a) in singular; b) in plural?
- 2) How many definite and indefinite articles are used in the text?
- 3) Write down the numerals used in the text.
- 4) How many times is the particle / preposition ‘to’ used in the text?

Основываясь на нашем опыте, можно сделать вывод о том, что чем разнообразнее задания по прослушанному тексту, тем большую вовлечённость демонстрируют студенты при их выполнении. И это закономерно, поскольку студенты-дигиталы, в силу своих психологических особенностей, требуют постоянной смены «картинки». Следовательно, преподаватель должен всё время «оставаться на острие», ведь чтобы быть квалифицированным специалистом и профессионалом в своём деле, необходимо неустанно искать новые пути и более активно использовать возможности, которые предоставляет нам цифровая эпоха.

Библиографический список

1. *Борисова И.В.* Деловой английский язык для магистрантов неязыковых специальностей. М.: МГПУ, 2023. 188 с.
2. *Clark H.M., Clark E.V.* Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. 608 p.
3. *Rost M.* Teaching and Researching Listening. Harlow, England: Longman, 2011. 328 p.

Буглимова Ольга Владимировна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bugrimovaov@mgpu.ru

Питько Елена Вадимовна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: pitkoev@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ЮРИСТА В ФОРМАТЕ ИММЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Подход к юридическому образованию трансформируется под влиянием различных факторов, в частности: стремительное внедрение цифровых технологий, изменение типа мышления у молодежи (клиповое мышление), перенасыщенность информационной среды и другие. Для формирования набора компетенций, необходимых современному юристу требуется анализ рынка труда в отношении востребованных специалистов.

В настоящее время ценится не столько умение запоминать большое количество сведений и воспроизводить их, а скорее навык решения поставленных задач с использованием всех имеющихся инструментов в том числе цифровых. В этой связи актуален подход к обучению, связанный с моделированием профессиональных ситуаций с учетом междисциплинарных связей (при решении юридических казусов мы сталкиваемся с необходимостью обращения сразу к нескольким отраслям права).

Под тренажером для юриста подразумеваем совокупность приемов и технологий обучения, обеспечивающих формирование необходимых юристу навыков через эффект погружения в профессию. Для студента это актуально на всем протяжении обучения, для юриста целесообразно в ряде случаев, например, при необходимости поменять специализацию.

Существуют разные подходы к пониманию сущности иммерсивного обучения. Так, ряд авторов придерживаются взгляда, что это метод обучения с использованием искусственной или смоделированной среды для глубокого погружения в процесс обучения и визуализации с применением цифровых форм для освоения требуемых умений. Это погружение может осуществляться посредством использования средств виртуальной, дополненной, смешанной реальности [3; 1, с.121].

Цифровые иммерсивные технологии достаточно широко применяются в корпоративном обучении, особенно актуальны в случаях, когда потенциальная опасность или высокая стоимость могут сделать традиционное обучение неэффективным. Так, использование виртуальной или дополненной реальности используется при изучении криминалистики. Например, для воссоздания модели места преступления. Обучение с использованием технологий виртуальной реальности пока не стали полноценной частью российского образовательного пространства по причине относительно высокой стоимости оборудования, отсутствия широкого спектра специализированного образовательного контента и необходимости обеспечения специальной подготовки педагогов для их применения.

Мы придерживаемся расширительного толкования понятия «иммерсивное обучение» и соотносим его также с иммерсивным театральным искусством, где каждый участник процесса

становится активным субъектом, что позитивно сказывается на мотивации к получению нового знания и опыта. Так участник постановочного судебного процесса проживает опыт своего персонажа – потерпевшего, судьи, адвоката или прокурора. В этом пространстве важны человеческие отношения и коллективное взаимодействие, при этом не обязательно использовать виртуальную и дополненную реальность. Обучение рассматривается с позиции взаимодействия элементов системы «обучающийся – образовательная среда – профессиональное пространство». При этом обучающийся становится частью перформанса, тем самым участвуя в формировании образовательной среды.

Применение термина иммерсивное обучение – это своего рода дань моде, поскольку использование эффекта погружения представляется неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Для студентов юридического профиля стало привычным участие в игровых судебных процессах, решение правовых кейсов, осмотр места происшествия с использованием криминалистического оборудования, прохождение профессионально-ориентированных квестов и др. В настоящее время можно говорить о необходимости или возможности системного применения подобной модели обучения.

Правовой квест является одним из примеров профессионально-ориентированной образовательной симуляции, представляет собой сочетание «квеста – логической бродилки» с «квестом – перформансом», поскольку разыгрывается с привлечением «актеров». Перед участниками разворачивается интерактивная история с главным героем, правовую проблему которого предстоит решить в процессе прохождения станций квеста, общения с действующими персонажами, ознакомления с различным документами и иными материалами [3, с.12]. Прохождение квеста помогает отточить правовые знания и полезные навыки. Материалы квеста обладают свойствами универсальности и гибкости, легко подстраиваются под аудиторию (возраст участников, степень правовой грамотности и пр.).

Проведенное исследование в рамках реализуемого в ГАОУ ВО МГПУ проекта «Оценка профессиональных компетенций специалистов» [2] позволило выявить требования работодателей к профессиональным качествам юриста в сфере

образования, на основе полученных данных подобрать систему оценочных средств, необходимых для выявления дефицитов в подготовке соответствующего специалиста.

В настоящее время разрабатывается демоверсия тренажера для специалистов юридического профиля в сфере образования. Предполагается, что интерфейс тренажера позволит освоить правовой материал, ставший основой контрольно-измерительных материалов оценки компетенций специалиста, в случае выявления дефицитов в знаниях или навыках участника оценки. При наличии затруднений в ответах доступна опция просмотра видеолекций, подборка нормативных правовых актов, регулирующих соответствующие правоотношения, ссылка на аналогичную судебную практику, образцы юридических документов и т.п.

Обучение, выстраиваемое на основе сценариев иммерсивных занятий (для работы в аудитории, online или offline) с использованием практико-ориентированных заданий, позволяет сформировать практические навыки с учетом образовательного запроса. Построение занятия с эффектом симуляции профессиональной деятельности подразумевает возможность регуляции эмоциональной, психологической, интеллектуальной или иной нагрузки для участника (гибкая настройка). Разработка механизма обратной связи, позволяющей отслеживать образовательные результаты обучающихся, является одной из значимых задач. В систему иммерсивного обучения представляется целесообразным включить профессиональные offline тренажеры, сочетающие опции проверки освоения компетенций и адаптивного подбора обучающего контента (необходимого для восполнения выявленного образовательного дефицита).

Библиографический список

1. *Муравьева А.А.* Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1(156). С. 120-129.
2. *Оценка профессиональных компетенций специалистов «Юрист в сфере образования».* URL: <https://2030snoks.mgpu.ru/lawyer> (дата обращения 25.07.2023).

3. *Право* знать! Правовые квесты: Учебно-методическое пособие / Н.А. Агапов, О.В. Буглимова, Е.А. Бунимович [и др.]. Том Выпуск 7. Москва: Книгодел. 2022. 150 с.

4. *Хукаленко Ю.С., Бажина П.С., Земцов Д.И.* Иммерсивные технологии в школьном образовании: по итогам всероссийской программы апробации // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 338-353.

Бурнакова Клара Николаевна
доктор филологических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
burnakovakn@mgpu.ru

Чистик Анна Александровна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
chistik@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРИ АНАЛИЗЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью нашей жизни. В настоящее время ИКТ являются важной частью современного школьного образования и предоставляют широкие возможности для повышения качества обучения иностранным языкам. Использование ИКТ является одним из приоритетов образования. Согласно новым требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний и ускорить процесс усвоения знаний [1].

Одним из инновационных направлений являются компьютерные и мультимедийные технологии. Компьютерные программы предлагают разнообразные способы представления информации, включая текст, аудио, видео и графику. Это позволяет обучающимся углубленно изучать различные аспекты предмета [4].

При обучении иностранным языкам на первый план выходит иноязычная коммуникативная компетенция, важной составляющей которой является фонетическая [2]. Если произношению не уделять должного внимания в начале обучения, то потом исправить ошибки и улучшить сформированные навыки будет сложнее. Именно начальный этап является самым сложным и ответственным. Здесь происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений. Повсеместная информатизация позволяет если не упростить, то, по крайней мере, существенно облегчить процесс овладения иностранным языком в целом и произносительными навыками в частности.

Speech Analyzer представляет собой компьютерную программу для фонетического и фонологического анализа речи. Программа визуализирует звуковой сигнал и помогает нам «увидеть» нашу речь. Программа Speech Analyzer выделяется среди других продуктов анализа звучащей речи своими широкими возможностями. В первую очередь это связано с тем, что Speech Analyzer имеет возможность наложения одной визуализации звука поверх другой. Данная отличительная особенность программы является очень полезным инструментом для изучения иностранного языка. Наложив визуализацию своего произношения на визуализацию эталонного речевого образца, можно увидеть свои недочеты и отработать правильное произношение и интонацию с помощью многократного повторения речевого образца. Данный программный продукт распространяется бесплатно, по открытой лицензии (Open License) – это означает, что пользователь скачивает программу, и получает доступ к исходному коду программного обеспечения бесплатно и с максимальным объемом прав.

Speech Analyzer визуализирует звуковой сигнал, представляя его в виде графического изображения формы волны. Также, программа позволяет работать с другими диаграммами: изменение частоты основного тона, интенсивность, длительность, формантная составляющая, спектрограмма. По данным визуализациям можно проанализировать в первую очередь временные характеристики, которые информативны в первую очередь для исследовательских целей.

Обучение фонетике основывается на различных упражнениях, но, наиболее эффективными на наш взгляд, являются имитационные упражнения. Имитационные упражнения – это упражнения, направленные на восприятие нового звука на слух и его дальнейшее воспроизведение, максимально приближенное к оригинальному звучанию.

Для удобства работы программа позволяет разделить речевой образец на отрезки, например, слова или предложения, и сохранить в отдельные файлы. Для воспроизведения речевых образцов предусмотрен специальный проигрыватель, который используется для воспроизведения как целого речевого образца, так и его фрагментов. Проигрыватель позволяет замедлить (для восприятия на слух всех нюансов произношения) или ускорить воспроизведение (для придания естественности речи), а также задать повторение образца в течение установленного временного отрезка. Программа содержит еще два проигрывателя – для записи своих речевых образцов и для наложения визуализации своего звука на эталонный.

Анализ визуализации звукового сигнала позволяет увидеть особенности произношения каждого звука, а также фонетические процессы, сопровождающие слияние звуков в слогах, словах и в потоке речи. Используя более длинные речевые образцы, мы можем отслеживать интонационные контуры в словосочетаниях и предложениях различного типа; оценивать с позиции интонации достаточно большие объемы аудио-текста, например, публичные выступления или произведения художественной литературы и т.д. [5].

Одним из несомненных преимуществ программы Speech Analyser является редактирование транскрипции с помощью функции Transcription Editor со встроенным приложением IPA Chart, помогающим услышать и правильно произнести звуки речи, и содержащим транскрипционные знаки Международной фонетической ассоциации, с помощью которых можно осуществлять транскрибирование естественных речевых образцов. Используя международные фонетические символы, обучающиеся привыкают к корректному использованию транскрипционных знаков и учатся правильно транскрибировать слова. Также, обучающиеся совершенствуют свои умения оперировать

не только стандартными фонемами, но и записывать фонетическую транскрипцию с учетом индивидуального произношения и слияния звуков в потоке речи [3].

Правильное произношение звуков и ритмомелодика речи имеют огромное значение для эффективной коммуникации и являются важной и неотъемлемой частью в языковой подготовке учителя иностранного языка. Компьютерная программа Speech Analyzer обладает широкими возможностями с точки зрения анализа звучащей речи, которые могут быть полезны не только для исследователей и ученых, работающих в области фонетики, но и для подготовки будущих учителей иностранного языка. Компьютерные программы в целом могут быть ценным инструментом для улучшения обучения естественным языкам, стимулирования интереса учеников к произносительным нормам языка и повышения качества образования. Однако важно использовать их в сочетании с традиционными методами обучения иностранным языкам, особенно на начальном этапе, и обеспечить баланс между использованием технологии и прямым взаимодействием с учителем.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 29.07.2023).

2. *Будник А.С.* Межкультурная коммуникативная компетенция в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Сб. материалов межд. конф. памяти Г.В. Роговой «Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования». М.: «Языки народов мира», 2017. С. 76–79.

3. *Бурнакова К.Н.* Типологическая характеристика звукового строя в разносистемных языках: Монография / М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2017. 126 с.

4. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / М.: «Эдитус», 2017. 240 с.

5. *SIL International Speech Analyzer Version 3.0 Instructor Guide* [Электронный ресурс] / SIL International, 2007. URL: <https://software.sil.org/speech-analyzer/> (дата обращения: 29.07.2023).

Вишневецкая Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: vishnevetskajanv@mgpu.ru

Фетисова Анастасия Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: fetisovaaa@mgpu.ru

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

На сегодняшний день интернет мемы в большом объеме присутствуют в сетевом пространстве в самых разнообразных формах, видах и контекстах. Со всей уверенностью можно констатировать, что они уже давно перестали носить лишь развлекательный характер и отражают многие серьезные социальные, экономические и политические процессы.

В свое время Р. Докинз, пытаясь представить историю культуры и формирование ее духовно-комплексных образований в генетико-популяционной парадигме через призму биологической генетики и вирусологии, предложил термин «мем» по аналогии с термином «ген». С тех пор сформировалась определенная традиция рассматривать мем как «единицу передачи культурного наследия», подобно гену в живых существах, а механизм идейной преемственности в процессе эволюции описывать с помощью терминов «вирус» и «паразит»: «Посадив в мой разум плодовой мем, вы буквально поселили в нем паразита, превратив тем самым разум в носителя, где происходит размножение этого мема, точно так же, как размножается какой-нибудь вирус, ведущий паразитическое существование в генетическом аппарате клетки-хозяина» [2, с.295-296]. В современных исследованиях мем конкретизируется как «культурный символ,

общественная идея в виде изображения, фразы, жеста и т.д.» [6, с.61]. В нашей работе и для наших лингводидактических целей мы будем рассматривать мем в еще более узком смысле – как мультимодальную единицу интернет-коммуникации, т.е. креолизованный текст (текст и иллюстративный элемент).

Мем можно позиционировать в качестве определенной семиотической единицы, которая наполнена выходящим за рамки первоначального лексического значения смыслом. На самом деле мем представляет собой некий концентрат смыслов, зачастую на нескольких уровнях восприятия, и неразрывно связан с контекстом. Он является элементом культурного кода, своеобразным ключом, который способен раскрыть этот контекст для потребителя мема, однако происходит это лишь в том случае, когда случается совпадение культурного, географического, исторического и образовательного фона самого мема и его получателя. Большое количество мемов одного временного или территориального среза непонятны людям, живущим в ином историческом, культурном или языковом пространстве.

Данная мысль подводит нас к поиску педагогических решений по внедрению в процесс обучения *мемов как репрезентаторов культурных кодов* страны изучаемого языка. На данный момент существует значительное количество лингводидактических исследований по использованию мемов для развития лексико-грамматической компетенции, изучения фонетики, синтаксиса, повышения мотивации к изучению иностранного языка. Тем не менее, в вопросе применения мемов для объяснения культурных кодов отмечается лишь небольшое количество теоретических и практических работ.

В практике обучения иностранным языкам мемы могут использоваться для актуализации знаний обучающихся по практически любой теме (например, при демонстрации мема в начале урока обучающиеся могут угадать тему занятия), но одновременно с этим обсуждению подлежит и культурный фон, прецедентный феномен, стоящий за мемом.

При работе с мемами важно использовать приемы, характерные для межкультурного подхода (см. подробнее [4]) предполагающие формирование вторичной картины мира студента и одновременное обогащение собственной. Это достигается

посредством формулирования вопросов на понимание значения скрытой в меме культурной реалии, предполагающих сопоставление родной и иноязычной культуры, оценку степени различия культур с точки зрения представленных в меме реалий; заданий на трансформацию мема для носителей родной культуры.

Большим потенциалом обладают мемы в преподавании истории, литературы, культуры зарубежных стран не только в рамках специализированных предметов в вузе, но также внедрения их элементов в занятия по практике речи как повод для знакомства с культурными особенностями, различиями стран изучаемого языка. В рамках проектной деятельности с помощью мемов можно проследить отношение интернет-пользователей к событию или личности (например, политику или другому представителю культуры) и изучить этапы событий и ключевые черты деятельности или творчества изучаемых персоналий. К тому же, важно научить студентов работать с прецедентными явлениями, проводить поиск информации (до, после или во время занятия), чтобы улучшать их навыки понимания культурного контекста страны.

Использование мемов на занятии применимо и к области профессионального обучения – при обучении профессионально-ориентированному языку стоит говорить об иноязычной профессиональной лингвокультуре. Изучение мемов, созданных представителями профессионального сообщества иной страны, помогает учащимся понять отношение иностранных коллег к схожим событиям, познакомиться с реалиями их профессиональной деятельности (например, [5]).

Безусловно, работа с мемами требует тщательной подготовки преподавателя и его готовности к внедрению «нестандартных» приемов обучения, чтобы культурный код был грамотно считан [3, с.273]. Использование мемов отвечает запросам общества на гибкое и пластичное образование, подразумевающее вариативность, множественность, обновление содержания, индивидуализацию и учет уникальности участников образовательного процесса [1, с.29].

Библиографический список

1. *Бокова, Т.Н.* Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России / Т.Н. Бокова, В.И. Морозова //

Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VII Арсеньевские чтения). Сб. материалов Всероссийской научной конференции с международным участием. Чебоксары, Издательский дом «Среда», 2020, С.27-31.

2. *Докинз, Р.* Эгоистичный ген / Р. Докинз. Москва, АСТ: Corpus, 2018, 512 с.

3. *Мельник, Ю.А.* Мем как феномен мультимодальной коммуникации на уроке РКИ / Ю.А. Мельник, Е.Е. Петренко // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Материалы VI Международной научно-методической конференции. Омск, 2020.

4. *Тарева, Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы. – Москва: ООО «Языки народов мира», 2021. С.34-44.

5. *Тетерлева, Е.В.* Интернет-мемы: дистанционное образование глазами учителей / Е.В. Тетерлева, Л.А. Хафизова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. №18. С.68-74.

6. *Чупрына, О.Г.* Язык. Культура. Текст: учебное пособие для студентов магистратура, обучающихся по направлению «Лингвистика» / О.Г. Чупрына. – Москва: ООО «ФЛИНТА». 2020.

Горохова Полина Михайловна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gorokhovapm@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОГО ТРЕНАЖЕРА

Актуальность исследования обусловлена требованиями к уровню сформированности коммуникативных умений, которые обозначены в ФГОС основного общего образования по иностранному языку. Иноязычное образование своей перво-степенной задачей выделяет формирование коммуникативной

компетенции в области иностранного языка [6 с.758]. Кроме того, набирает популярность применение цифровых технологий при обучении иностранному языку [1, с.4; 5, с.658], что является перспективной сферой для развития на всех ступенях образования, поскольку использование цифровых ресурсов в образовании развивает автономность школьников, способствует созданию индивидуальных образовательных маршрутов, мотивирует и облегчает изучение языка.

Целью нашего исследования является выявление уровня эффективности, а также недостатков и преимуществ цифрового тренажера при обучении устному высказыванию на иностранном языке.

В своем исследовании мы рассматриваем подготовку обучающихся к конкурсу устной речи в рамках Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по иностранному языку.

Цифровой тренажер – это обучающее программное средство, которое используется для повторения и закрепления пройденного материала [4, с.258], другими словами, для привития навыка определенного вида практической деятельности [3, с.23].

Тренажеры по обучению говорению делятся на активные и пассивные [2, с.358]. Активные тренажеры требуют от пользователя самостоятельного устного высказывания, тогда как пассивные тренажеры ограничиваются заданиями на повторение фраз и предложений.

Проанализировав ряд цифровых тренажеров для подготовки школьников к устной части ЕГЭ по иностранному языку, нами был разработан цифровой тренажер для подготовки школьников к конкурсу устной речи ВсОШ с помощью конструктора сайтов Google Sites.

Как итог, был проведен эксперимент, в котором приняли участие 17 школьников. В результате, при определении отрицательных сторон онлайн-тренажера были выявлены следующие недостатки, представленные на Рисунке 1.

Больше всего пользователи нуждались в таймере и диктофоне на самом ресурсе. Отсюда и проблемы с большим количеством открытых вкладок, что препятствовало быстрому переключению между веб-страницами.

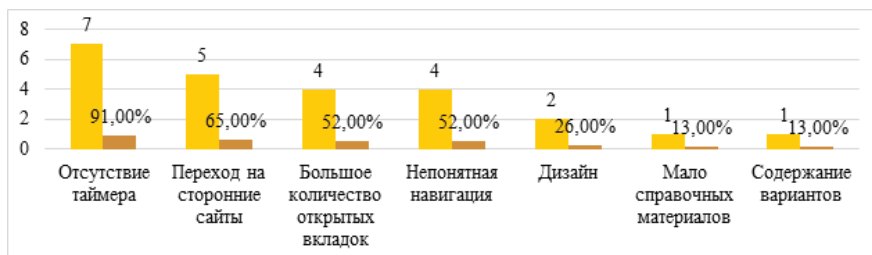


Рисунок 1. Отрицательные стороны тренажера

Что касается положительных качеств разработанного ресурса, то респонденты отметили следующие его преимущества, представленные на Рисунке 2.



Рисунок 2. Положительные стороны тренажера

В заключении приведем следующие результаты опроса (Рисунок 3). Респонденты отвечали на вопрос: «Использовали бы вы данный цифровой тренажер для подготовки к конкурсу устной речи ВсОШ по английскому языку?»



Рисунок 3. Пользовались бы вы цифровым тренажером для подготовки к олимпиаде?

Высокий процент (88%) готовности школьников использовать разработанный цифровой тренажер в процессе подготовки к конкурсу устной речи дает нам основание говорить о возможности применять цифровой тренажер в рамках обучения говорению на ИЯ как дополнительный инструмент и необходимости дальнейших исследований в данной области.

Библиографический список

1. *Бердичевский А.Л.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. 48 с. ISBN 978-5-9765-4582-3.

2. *Лирмак Ю.М.* Онлайн-тренажеры для интенсивной тренировки навыков устной речи / Ю.М. Лирмак, П.Д. Митчелл, С.Х. Шайхлисламов // Язык и культура: Сборник статей XXVIII Международной научной конференции, Томск, 25–27 сентября 2017 года. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2018. С. 355-362.

3. *Мицель А.А.* Интерактивные компьютерные тренажеры по математическим дисциплинам / А.А. Мицель, В.В. Клыков. // Открытое образование. 2005. №2. С. 22-28.

4. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. Москва: Юнити-Дана, 2002. 437 с. ISBN 5-238-00350-1.

5. *Suleimanova O.A.* The Learning and Educational Potential of Digital Tools in Humanities and Social Science / O.A. Suleimanova, I.A. Guseinova, A.A. Vodyanitskaya // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne, 22-23 мая 2020 года. Vol. 4. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020. P. 657-669. DOI 10.17770/sie2020vol4.4851.

6. *Tareva E.G.* The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions / E.G. Tareva, B.V. Tarev // XLinguae. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 758-767. DOI 10.18355/XL.2018.11.02.59.

Дугина Галина Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: DuginaGA@mgrpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ MIND-MAP В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Обучение русскому языку как иностранному невозможно без достижения понимания со стороны иностранных обучающихся. На начальном этапе учебного процесса от преподавателя требуются навыки по визуализации содержания на дистанционном занятии, чтобы все услышанное инофонами было понятно, запоминалось и применялось на других занятиях, в том числе очных, а также в профессиональной коммуникации с представителями разных культур и языков, – важной составляющей профессиональной и коммуникативной компетенции по мнению Таревой Е.Г. [6, с. 758].

Как правило, на дистанционных уроках по русскому языку студентам демонстрируются пособия и презентации с иллюстрациями, используются зрительные опоры [4, с. 125]. Практика показала, что у иностранных студентов возникают трудности с систематизацией полученной на уроке информации, хотя в течение занятия они безошибочно выполняли все грамматические и лексические задания, на контрольных срезах демонстрировали высокий уровень владения грамматикой и лексикой русского языка.

В ходе исследования было выдвинуто предположение, что необходимо использовать такие средства визуализации учебного материала, которые позволят студентам-инофонам увидеть в целом занятие, содержащее различные «аспекты культурно обусловленного межличностного взаимодействия представителей разных культур» [2, с. 34], – важный этнокультурный фактор по мысли исследователя Викуловой Л.Г. Существуют разные способы систематизации и представления информации с помощью цифровых инструментов. Например, есть ментальные (интеллект-карты), концептуальные карты, схемы.

«Интеллект-карты (англ. «Mind map») – карта мыслей или ассоциативная карта, диаграмма связей, способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем – удобная техника альтернативной записи» [1, с. 32].

Схема в методике преподавания РКИ рассматривается, как такой способ представления информации, при котором «объемный теоретический материал можно представить в виде графического изображения» [5, с. 17].

Можно рассматривать интеллект-карту как личный способ визуализировать информацию, например, ручкой и цветными карандашами на бумаге, цветными мелками на доске. Схема-иерархия, блок-структура, рыба кость (диаграмма Исикавы) – это универсальные способы визуализации информации, например, с помощью цифровых редакторов изображений.

Назначение ментальных карт для целей изучения РКИ – систематизировать, обобщать учебный материал для запоминания, визуализировать занятие в целом. Видя этапы занятия в целом, студентам становится проще объяснить, что было понятно, что непонятно, о чем говорили (что запомнилось), как они оценивают свою работу на занятии, какие выводы сделали. В дальнейшем студенты обходились без ментальных карт, уверенно делали выводы и давали оценку своей работе на занятии.

Общее для ментальной и концептуальной карты – это принцип их создания, то есть визуализация мыслительного процесса (картирование). Есть три типа картирования: когнитивное, концептуальное и ментальное. Когнитивные карты представляют собой наиболее общее представление мыслительных процессов (это и маркированные списки, блок-схемы, ментальные карты). Ментальные карты – наиболее упрощенный (линейный) тип карты, имеют центральную тему с узлами, которые ветвятся к периферии. Концептуальная карта – это карта, в которой акцент делается на выяснении связей между центральными темами, которых может быть несколько. Например, карта занятия по РКИ, используя которую, мы добились понимания целей и задач занятия со стороны иностранных студентов. Видя карту, обучающимся

легче отвечать на вопросы этапа подведения итогов и им нетрудно дать обратную связь. Также данное средство помогает добиваться целей развития лексической стороны речи, важной составляющей полилингвального обучения, требующей в том числе, систематизации знаний по лексике [3, с. 309].

Рассмотрим другие ключевые вопросы, которые позволяет решать рассматриваемая технология mind-map.

1) Как показать систему занятий, научить планировать свою работу?

Для этих целей можно использовать mind-map, созданную с помощью цифровых технологий. Но самый понятный и доступный современный способ – это разработать электронный курс (например, в корпоративной системе МГПУ) или мобильное приложение, в котором визуализируется система занятий по дисциплине.

Другие способы:

- Календарно-тематическое планирование (темы и даты), цифровой аналог – лента времени;
- Учебная программа (но не как в вузе – иностранцам непонятно, а виде перечня тем с необходимыми пояснениями), цифровой аналог – концептуальная карта.

2) Как учить подводить итоги занятия и учить синтезированию и оценке информации? Можно использовать такой методический прием как дидактический синквейн. В педагогике он используется в качестве метода развития образной речи и критического мышления, в качестве инструмента для синтеза сложной информации, в ряде случаев – для выявления и оценки понятийного и словарного багажа учащихся. Полагаем, что цифровые инструменты для создания интеллект-карты будут полезны и в случае с дидактическим синквейном.

Предварительные эмпирические выводы такие. Технологии создания mind-map можно использовать для систематизации материала как по отдельному занятию, его итогам, так и в целом по изучаемой дисциплине. Она помогает ориентировать студентов в этапах занятия, формулировать выводы и подводить итоги занятия, а также планировать самостоятельную

работу по изучению дисциплины. Позволяет добиться полного понимания учебного материала. Технология mind-map подходит как иностранным студентам, так и русским. Это эффективная, но не единственная цифровая технология визуализации учебного материала.

Библиографический список

1. *Быстрова Н.В.* К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе / Н.В. Быстрова, И.Л. Белова, Э.У.Х.С. Ахмед // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 30-33.

2. *Викулова Л.Г.* Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свой» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь») / Л.Г. Викулова, О.А. Кулагина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2(12). С. 33-42.

3. *Взаимодействие* языков и культур: от диалога к полилогу / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Барышников [и др.]. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. 328 с. ISBN 978-5-907086-89-0. DOI 10.54449/9785907086890.

4. *Дугина Г.А.* Методические особенности обучения говорению на дистанционных занятиях по русскому языку как иностранному / Г.А. Дугина // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного : Сборник научных статей. Том Выпуск 2. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. С. 120-130.

5. *Кузнецова Е.Г.* Средства креолизации учебных текстов в методике преподавания русского языка как иностранного / Е.Г. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 17.

6. *Tareva E.G.* The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions / E.G. Tareva, B.V. Tarev // XLinguae. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 758-767. DOI 10.18355/XL.2018.11.02.59.

Зотова Ксения Владимировна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ZotovaKV@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ КИНЕТИЧЕСКОЙ ТИПОГРАФИКИ

С развитием информационных технологий требования к выпускникам вузов изменились, одним из ключевых критериев по которому оценивают коммуникативных дизайнеров на рынке труда становится умение решать в короткие сроки различные профессиональные задачи. Формированию данного навыка способствует развитие дизайн-мышления у студентов, которое объединяет такие параметры как: вариативность и гибкость мышления, понимание конструктивных особенностей проекта.

Выпускнику программы «Коммуникативный дизайн» необходимо владеть в своей работе определенными техниками дизайн-мышления, которые способствуют появлению новых креативных концепций, в независимости от внезапного творческого озарения.

Одной из тенденций современного шрифтового дизайна стало такое направление, как кинетическая типографика, интерес к анимации шрифтов связан с развитием цифровой среды. Типографику анимируют с целью сделать акцент на текстовой составляющей проекта, подчеркнуть смысл заложенной в нем информации. Кинетическую типографику разделяют на текучую и движущуюся, в зависимости от объекта анимации. На сегодняшний день она нашла свое применение в таких областях, как кинематограф, мультипликация, гейм-дизайн, брендинг [4, с. 122].

С развитием новых технологий в области программного обеспечения процесс анимирования шрифта на различных цифровых устройствах стал проще и доступней, основными программами, используемыми для разработки кинетической типографики являются: Adobe After Effects, Cinema 4D, Figma, Adobe Photoshop [2, с. 105].

Кинетическая типографика предоставляет много новых возможностей для работы со студентами в области шрифтового дизайна и является одним из инновационных направлений. В рамках разработанного нами курса обучение студентов проходило в несколько этапов, которые предусматривали применение ряда приемов воздействия на личность, включение ее в различные значимые виды деятельности с целью формирования дизайн-мышления [1].

Рассмотрим подробнее данный процесс у студентов высшей школы на занятиях по дисциплине «Шрифт и визуальные коммуникации».

Теоретическая часть курса представляла собой лекционные занятия, на которых демонстрировались обучающие видеоролики с использованием профессиональных и студенческих работ по кинетической типографике. На занятиях были рассмотрены сведения по истории анимированной типографики, анализировались современные тенденции, изучались этапы ее проектирования, а также освещались современные принципы ее разработки. В результате проведенных занятий у студентов накапливались знания, которые в дальнейшем применялись на практике при выполнении проекта.

Студенты в своей работе сталкивались с проблемой пространственной организации букв, в связи с этим особое внимание на занятиях уделялось свойствам анимированной шрифтовой композиции, таким как использование последовательного порядка символов и слов, он подразумевает, что в момент предполагаемого чтения текста символы необходимо разместить так, чтобы зритель смог легко их прочесть. Не менее важной задачей для студентов является подобрать контрастный к тексту фон. Использовать при построении анимации в плакате плавные, последовательные движения строк, которые дадут возможность пользователю легко прочитать текст на экране. Следующее правило заключается в том, что форма букв в тексте должна быть узнаваема, чтобы читатель смог получить нужную информацию.

Так же во время занятий преподавателю необходимо акцентировать внимание студентов на наиболее часто встречающихся ошибках, допускаемых при компоновке кинетической

типографики, а именно: перегруженная деталями и эффектами анимация, некорректный анимационный тайминг, некачественные шрифты. Создав точно выверенную шрифтовую композицию, будущий коммуникативный дизайнер может придать типографическому постеру, свойства, которые позволят усилить заложенное в нем послание.

На практической части курса, в качестве итогового проекта обучающимся было предложено выполнить кинетический типографический плакат.

Студенты начинали работу над своим индивидуальным проектом с проведения конкурентного анализа товаров и услуг, представленных на рынке. В качестве источников информации использовались открытые ресурсы, после изучения полученных данных, обучающиеся формулировали концепцию своего проекта.

На следующем этапе составлялся автобиографический дневник. Обучающиеся формулировали основные вопросы, а далее студент сам отвечал на них, опираясь на свое субъективное мнение о продукте или процессе. Технология используется для обнаружения общих проблем, которые можно в дальнейшем исследовать с помощью других методов.

Далее обучающиеся составляли цифровой мудборд по теме проекта, используя изображения и видео, обратившись к таким источникам, как Pinterest, Render и Behance, и пр. В итоге студенты создавали коллаж, включающий в себя иллюстрации, фотографии и видеофайлы.

После того, как студенты получали полное представление о разрабатываемой теме, применялась техника майндмеппинга – это эффективный метод извлечь новую информацию из уже имеющихся данных. Применяется в случае, когда приходится иметь дело с большим количеством информации, которую сложно обзреть в полном масштабе, студенты быстро составляли карту контекста, в рамках которого создавался новый товар или услуга и начинали развивать идеи, используя эти данные [3].

Завершающим этапом работы над проектом являлось выполнение кинетического типографического плаката в материале.

Современные образовательные стандарты предоставляют широкую возможность внедрения в учебный процесс техники дизайн-мышления. В процессе проектной деятельности студенты, активно используют данные методы, что способствует росту квалификации выпускников вузов, тем самым отвечая запросу рынка труда на конкурентноспособных специалистов, способных решать профессиональные задачи не стандартными методами. Созданный нами курс «Шрифт и визуальные коммуникации» был разработан с учетом данной проблематики.

Библиографический список

1. Капунова М.И. Реализация технологии формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности и её успешное функционирование [Текст] / М.И. Капунова // Молодой учёный. – 2015. – № 8 (88). – С. 834-837.

2. Много букв: все интервью журнала «Шрифт» 2013-2020. / под ред. Р. Гоббасов, Е. Юкечев – М.: Издательство шрифт, 2021 — 384 с.

3. Придумай сделай сломай повтори. Настольная книга приемов и инструментов дизайн-мышления. / Мартин Томич, Кара Ригли, Мадлен Бортвик, Насим Ахмадпур, Джессика Фроули, А. Баки Кокабалли, Клаудия Нуньес-Пачеко, Карла Стракер, Лиан Лок ; пер. с англ. Елизаветы Понаморевой. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 208 с.

4. Кричевский В.Г. Типографика в терминах и образах / В.Г. Кричевский – Тул.: Власта, 2010 — 308 с.

Иванова Анна Михайловна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ivanovaam@mgpu.ru

Гулиянц Анна Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: guliyancab@mgpu.ru

Гулиянц Светлана Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: guliyancsb@mgpu.ru

Малыгина Елена Валерьевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: maliginaev@mgpu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВОСТОКОВЕДОВ АВТОМАТИЗИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

На настоящий день требования к подготовке будущих переводчиков в России претерпевают серьезные изменения. Мировые глобализационные процессы начала XXI века провоцируют резкий рост спроса на услуги профессионала, готового к осуществлению разных форм посредничества в процессе межкультурной иноязычной коммуникации [6], при этом все чаще стал подниматься вопрос о подготовке специалистов, способных наполнить соответствующий рынок, а также быстро реагировать на изменение в самой переводческой отрасли, в частности, на дигитализацию профессии переводчика [1; 5].

В настоящем исследовании предпринимается попытка определить параметры обучения студентов-востоковедов автоматизированному переводу с использованием первого (китайский, японский) и второго (английский) иностранного языка. Важность и актуальность поднимаемого вопроса обусловлена тем, что, как правило, будущие переводчики-востоковеды поступают на программу без знания японского и китайского языка, но с высокими баллами ЕГЭ по английскому языку. Анализ учебных планов показывает, что многие дисциплины, которые предполагают формирование технической компетенции переводчиков, заявлены на двух первых курсах обучения, когда уровень владения первым иностранным языком еще недостаточно высок для овладения техникой постредактирования в программе автоматизированного перевода. Поэтому, как

представляется, посредником при формировании первичных технических компетенций будущих профессионалов может стать английский язык, который студенты изучали в школе и предпочитают изучать в качестве второго иностранного.

В исследованиях в области дидактики перевода [2], а также новых образовательных стандартах и профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» [4] отмечается необходимость наличия у переводчика умений работать с компьютером, базами данных, специальным программным обеспечением и различными электронными ресурсами для осуществления перевода, особенно письменного. Как подсказывает наш собственный опыт, будущих переводчиков важно научить:

- продуктивно использовать необходимые компьютерные приложения, эффективно применять поисковые системы, инструменты на основе корпусов, инструменты текстового анализа и инструменты перевода;

- создавать, обрабатывать и управлять файлами и другими медиа/источниками как частью процесса перевода, например, видео и мультимедиа;

- осваивать основы машинного перевода и его влияние на процесс перевода;

- оценивать релевантность систем машинного перевода при переводе и при необходимости внедрять соответствующую систему в процесс перевода;

- применять другие инструменты для осуществления перевода, такие как программное обеспечение для управления рабочими процессами.

Использование систем автоматического (машинного) и автоматизированного перевода в настоящее время является стандартом переводческой отрасли, позволяющим в целом ускорить переводческий процесс, повысить качество результирующих переводов и продуктивность самих переводчиков [3]. Из перспективного направления научных исследований и технологических достижений машинный перевод превратился в рутинную составляющую повседневной работы переводчиков, а постредактирование машинного перевода до необходимой степени качества – в актуальную услугу,

предлагаемую переводческими компаниями своим клиентам. Поскольку опция машинного перевода интегрирована в современные CAT-системы, молодые специалисты должны обладать необходимым объемом знаний о том, каким образом движки машинного перевода могут быть задействованы в качестве инструмента работы профессионального переводчика.

Наш опыт преподавания английского языка как второго иностранного студентам направления «Лингвистика. Перевод и переводоведение», изучающим восточные языки (китайский и японский) позволил отметить следующие проблемы и перспективы в обучении студентов использованию технологии машинного перевода. Так, следует признать, что студенты на постоянной основе используют машинный перевод в самостоятельной работе и в личных интересах, при этом несистемное задействование данной технологии, непонимание природы машинного перевода и его принципиальных отличий от «ручного» перевода, нереалистичные ожидания в плане качества результатов и излишнее доверие к «машине» мешают обучающимся в полной мере оценить потенциал имеющихся программ, использовать их эффективно. Как представляется, в переводческих дисциплинах должны присутствовать часы на обучение студентов техникам постредактирования машинного перевода, но для студентов, изучающих восточные языки, такой курс сопряжен с определенными трудностями. В реализуемых на данный момент программах цифровые дисциплины вводятся на 1–2 году обучения, когда уровень лингвистической компетенции студентов-востоковедов достаточно низкий, и постредактирование машинного перевода в паре китайский-русский и японский-русский может оказаться для них затруднительным.

Обучение технологии машинного перевода студентов-востоковедов может базироваться на следующих четырех принципах:

1) Результат машинного перевода – это «черновой» перевод, который всегда нуждается в доработке (т.н. постредактировании) для достижения необходимого уровня качества.

2) Для обучения постредактированию студентов 1 и 2 курсов на занятиях по цифровым дисциплинам можно

использовать английский язык как язык международного общения (в том числе с представителями азиатских культур).

3) Обучающимся предлагается освоить технику автоматизированного перевода с изучаемого восточного языка на русский язык через английский как язык-посредник.

Как представляется, на первом курсе может меть место обучение постредактированию машинного перевода через английский как язык-посредник, при этом следует сделать акцент «ловле» смысловых ошибок, выборе наиболее аутентичных сочетаний слов, отказе от синтаксических калек, передаче регистра оригинала, корректной пунктуации. Студентов второго курса можно знакомить с САТ-программами и работать с переводами в парах китайский/японский→английский и английский→русский, при этом фокус делается на переводе и унификации терминологии, конвертации единиц изменения, использовании культурно-специфичного синтаксиса, переводе имен собственных и культурной адаптации.

Библиографический список

1. *Гавриленко Н.Н., Бирюкова Ю.Н.* Развитие профессии переводчика: инструменты прогнозирования (на примере форсайт технологии) // Образовательный вестник «Сознание». 2017. №20 (7). С. 18–24.

2. *Красавина О.И., Ветрова О.Г.* Информационно-технологическая составляющая переводческой компетенции // Terra Linguistica. 2011. №1 (118), С. 79–83.

3. *Морозкина Е.А., Шакирова Н.Р.* Использование информационных технологий для оптимизации процесса перевода // Вестник Башкирского университета. 2012. №17 (1(I)). С. 544–546.

4. *Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода»* от 18 марта 2021 года №134н. URL: <https://profstandard-translator.ru/wp-content/uploads/2021/10/profstandard-translator.pdf>

5. *Сулейманова О.А., Вишневецкая Е.М., Нерсесова Э.В.* Технологический аспект подготовки современного переводчика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 7. С. 313–318.

6. Ханипова Р.Р., Морозова Т.В. Особенности профессиональной подготовки специалистов языкового профиля в России и за рубежом // Казанский лингвистический журнал. 2021. №4 (4). С. 619–635.

Казанцева Анастасия Александровна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: dyugaa@mgrpu.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ: СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД

В связи с изменениями в образовательном процессе, связанными с усилением и существенным увеличением цифровой коммуникации, в том числе в профессиональной сфере жизнедеятельности человека, появились новые требования к подготовке выпускников бакалавриата, владеющих китайским языком. С информатизацией общества усложнились иероглифические тексты, с которыми приходится сталкиваться специалистам в профессиональной деятельности. Одним из главных требований стало развитие навыков и умений работы с информацией, зафиксированной как в печатных, так и в электронных текстах.

Сказанное требует разработки новых подходов к обучению чтению. Одним из таких подходов является *стратегийный подход*. Этот подход вписывается в контекст исследования рациональных стратегий и умений овладения обучающимися иностранным языком [2]. Стратегийный подход основан на стратегиях, позволяющих обучить тому, как раскрывать информационные уровни текста, иерархию смыслов и процесс понимания [1].

В связи с тем, что стратегийный подход основан на стратегиях чтения, следует уточнить данное понятие в связи с целенаправленным обучением данному виду речевой деятельности. В отечественной и зарубежной литературе мнения исследователей разделяются на две группы; согласно представителям одной из них, стратегии чтения – *инструменты*, используемые

читателями для решения задач и извлечения информации из текста [5]. Следуя другой точке зрения, можно квалифицировать стратегии чтения как нечто, связанное с *психологическим процессом*, в рамках которого читатели сознательно используют стратегии, направленные на достижение той или иной цели [6].

В целом стратегии чтения можно классифицировать по нескольким признакам. По отношению к тексту – предтекстовые, текстовые и послетекстовые стратегии; по отношению к мыслительной деятельности – когнитивные и метакогнитивные; по взаимодействию реципиента с текстом – глобальные и вспомогательные. Указанные стратегии актуальны для двух типов текстов: печатного и электронного. В связи с тем, что понимание прочитанного в цифровой среде отличается от понимания прочитанного в печатном виде, реципиенты применяют большее количество стратегий в процессе чтения электронного (гипертекста) текста [7].

К основным и наиболее значимым стратегиям чтения электронных текстов следует отнести *глобальные и метакогнитивные*. Значимость глобальных стратегий обусловлена тем, что применение данного типа стратегий чтения позволяет отобрать искомую информацию в веб пространстве, содержащем в себе избыточное количество данных. Важность использования метакогнитивных стратегий в цифровом пространстве обусловлена тем, что в цифровой среде снижается значимость фоновых знаний реципиента, так как в веб пространстве можно найти все сведения, необходимые для понимания прочитанного. Помимо указанных стратегий чтения, чтение в электронной среде требует применения особых стратегий, таких как навигация, серфинг, скроллинг, контекстные подсказки и гипергlossы.

Реципиенты, изучающие китайский язык как иностранный, используют универсальные стратегии чтения – *внеязыковые* [3]. Наибольшие трудности встречаются в процессе распознавания иероглифов и сегментации слов. Указанная проблема сохраняется и при чтении цифрового аналога.

При чтении профессионально-ориентированной литературы на китайском языке реципиенты сталкиваются со следующими проблемами. Например, при чтении электронной газеты или статьи на китайском языке реципиент сталкивается

с лингвистическими трудностями, проявляющимися в сложности сегментации слов и выделении определяемого слова из-за специфического построения текста (узкие колонки и вертикальные заголовки). Данные трудности заставляют реципиента многократно пролистывать страницу и возвращаться в начало текста. Осложняют процесс рецепции и графические изображения, которые первыми привлекают внимание реципиента и отвлекают от сосредоточения на цели чтения. Заметим, что при правильном выборе стратегий чтения электронного текста и определении цели чтения процесс рецепции будет облегчен. Выделенные цветом или жиром заголовки позволят сориентироваться в большом объеме текста и найти ту часть, которая необходима читателю; выделение правильного ключевого слова (ctrl+f) также позволит найти искомую информацию.

Итак, стратегии чтения тесно коррелируют с процессами рецепции и спецификой цифровых текстов. Сказанное обуславливает необходимость поиска новых методик обучения чтению электронных текстов на китайском языке, позволяющих студентам овладеть специфическими стратегиями чтения электронных текстов и научиться эффективно работать с большим потоком информации. На сегодняшний день накопилось немало исследований доказывающих, что студенты, владеющие стратегиями чтения, быстрее и эффективнее осуществляют процессы рецепции электронных текстов [4].

Таким образом, необходимо дидактически переосмыслить процесс обучения студентов, изучающих китайский язык, чтению текстов в цифровой среде. Применение новых методик позволит сформировать всю совокупность компетенций, необходимых для аналитико-синтетической переработки информации, а также осуществления профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Сметанникова Н.Н.* Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 54-59.
2. *Тарева Е.Г.* Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология: Представлено к изданию редакционно-издательским

советом Иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск: ИГЛУ, 2001. 200 с.

3. *Afflerbach P., Cho B.Y., Kim J.Y.* 18 Inaccuracy and Reading in Multiple Text and Internet / Hypertext Environments // Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences. 2014. С. 403.

4. *Afflerbach P., Pearson P.D., Paris S.G.* Clarifying differences between reading skills and reading strategies // The reading teacher. 2008. Т. 61. №. 5. С. 364-373.

5. *Barnett M.A.* Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation // Foreign Language Annals. 1988. 21. P. 109–119.

6. Cohen, A.D. Strategies in learning and using a second language. (1st ed.). London and New York: Longman, (chapter 2), 1998.

7. *Huang H., Chern C., Lin C.* EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study // Computers & Education. 2009. Т. 52. №. 1. С. 13-26.

Колышева Елена Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: elenakolysheva@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Как отмечает В.А. Коханова, цифровая реальность современного образования требует подготовки учителей, способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровизации, что должно найти отражение в преподавании методических дисциплин [1, с. 10]. Следовательно, работа с информационно-коммуникационными технологиями должна быть включена во все аспекты подготовки будущего учителя-словесника.

Важным средством организации преподавания методических дисциплин в условиях цифровизации является создание

и использование *информационно-коммуникационного образовательного пространства*, которое представляет собой пространство, разработанное с помощью Интернет-технологий, функционирующее в сети Интернет и предназначенное для организации образовательного процесса. В зависимости от цели использования можно выделить разные типы такого пространства. В качестве примера приведем разработанный нами сайт дисциплины «Методика обучения литературе» для студентов-филологов 3 и 4 курсов очного и заочного отделений: <https://elenakolysheva.wixsite.com/metlit>. Сайт обладает несколькими логическими блоками: учебный, методический, информационный, которые находят выражение в разделах «Самостоятельная работа» (система заданий и электронный журнал) и «Методическая копилка» (примеры и рекомендации по выполнению заданий, информационные ресурсы). Пространство учебной дисциплины предоставляет преподавателю возможность: 1) регулярно обновлять материал; размещать большой объем информации; 2) организовывать самостоятельную работу обучающихся на учебных занятиях и при выполнении домашних заданий; 3) развивать навыки самоорганизации обучающихся посредством предоставления учебного материала и демонстрации системы и процесса оценивания.

Подготовка к профессиональной деятельности в условиях цифровизации предполагает систематическое использование на занятиях *электронных образовательных ресурсов*, разработанных не только преподавателем, но, самое главное, студентами. На занятиях дисциплин методического цикла мы предлагаем студентам разрабатывать различные типы ЭОР на основе технологий Веб 2.0. В качестве примера рассмотрим интерактивную карту «Литературные места Арбата», разработанную бакалаврами в контексте освоения дисциплины «Внеклассная деятельность учителя русского языка и литературы» – темы, посвященной изучению методики использования элементов внеклассной деятельности на уроках русского языка и литературы с помощью ИКТ (Болсанова Екатерина Константиновна, Кудрявцева Алина Артемовна, Соколова Мария Андреевна URL: <https://clck.ru/eX2ZS>, 2020–2021 уч. г.). В магистратуре задание, направленное на организацию

работы обучающихся с пространством города на основе ИКТ, расширяется до сетевого проекта, предполагающего: 1) создание и размещение учебных материалов с помощью Интернет-технологий; 2) организацию процесса работы над проектом в сети Интернет. В качестве примера приведем сетевой проект «Москва Марины Цветаевой» (Вишневецкая Сабина Борисовна, Евстигнеева Полина Игоревна, Мережная Ирина Сергеевна, Соляник Наталия Ивановна, Туркевич Арсений Сергеевич URL: <http://tsvetaeva.tilda.ws/>, 2021–2022 уч. г.). Использование ИКТ в организации изучения художественных произведений сквозь призму пространства города на уроках литературы нашло отражение в индивидуальной научно-исследовательской деятельности Юсуповой Любови Александровны, которая под нашим руководством на протяжении двух учебных лет (2021–2022, 2022–2023) работала над созданием электронного учебного пособия «Город – мой учебник» (URL: <https://juslyubov.wixsite.com/demogorod>). Результаты работы представлены в докладах на научных мероприятиях, научных статьях, апробированы в рамках педагогической практики, выпускной квалификационной работе, конкурсе «КОД науки» в МГПУ (1 место на бакалавриате по направлению «Гуманитарные науки»). Таким образом, систематическое использование на занятиях ЭОР обеспечивает: 1) освоение отдельных аспектов учебной дисциплины на основе практической деятельности; 2) развитие информационной компетенции; 3) демонстрацию примера организации учебной деятельности будущих учеников в условиях цифровизации.

Отдельным направлением применения ИКТ в подготовке к профессиональной деятельности будущего учителя-словесника является организация работы по подготовке студентов к участию в *профессиональных конкурсах*. В качестве примера приведем учебные материалы, разработанные Юсуповой Любовью Александровной и предназначенные для использования на разных типах уроков литературы в 7 классе на тему «Путешествие в мир японской лирики»: 1) интерактивная презентация при проведении модельного занятия (дистанционное online) на практическом занятии по «Методике обучения литературе» на 3 курсе URL: <https://presenter.ahaslides.com/share/1612253625051-gga9ouptpc?presenting=true;>

2) интерактивная презентация при проведении модельного занятия (дистанционное online) в рамках конкурса «Я – профессионал» (2020–2021 уч. г.); 3) модельное занятие по литературе (дистанционное offline) в рамках сертификации «Московский учитель» на 4 курсе URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rwsN7EryzT4>. (2021–2022 уч. г.); 4) победитель проекта «Сертификат “Московский учитель”» (2022–2023 уч. г.). Таким образом, данное направление работы обеспечивает развитие умения использовать разные средства ИКТ при организации различных типов учебных занятий в условиях цифровизации: 1) очного с использованием ИКТ для организации учебной деятельности на занятии; 2) дистанционного online; 3) дистанционного offline. Это направление работы предполагает преемственность в использовании ЭОР на занятиях и на разных ступенях участия в профессиональных конкурсах.

Важным направлением работы является создание *комплекса электронных учебных единиц с учетом различных городских образовательных проектов*. Уже рассмотренные нами примеры, направленные на погружение в пространство города при изучении русского языка и литературы (интерактивная карта, сетевой проект и электронное учебное пособие «Город – мой учебник»), связаны с проектами «Учебный день в музее» и «Новый педагогический класс в московской школе». Разработанное под нашим руководством и представленное в ВКР (2022–2023 уч. г.) электронное учебное пособие «Русская литература в кинематографе» (Балакшина Алина Александровна URL: <https://clck.ru/32azWs>) связано с городским образовательным проектом «Московское кино в школе» и направлено на изучение литературы во взаимодействии с искусством кино; интерактивный путеводитель «В мире зарубежной литературы» (Сычева Валерия Александровна URL: <https://clck.ru/32oB8C>) обеспечивает изучение произведений зарубежных авторов и постижение русской литературы в контексте мировой культуры. Все обозначенные ЭОР могут быть объединены в электронном учебнике, как, например, в модели (URL: <http://euch.tilda.ws/>), разработанной Туркевичем Арсением Сергеевичем под нашим руководством, представленной в ВКР (2021–2022 уч. г.) и на конкурсе научных работ обучающихся «StudyInResearch 2022» в МГПУ

(1 место среди аспирантов и магистрантов по направлению «Гуманитарные науки»).

Таким образом, работа по созданию электронных образовательных ресурсов может осуществляться на занятиях, в рамках педагогической практики, участия в профессиональных конкурсах, организации индивидуальных научных исследований студентов и написания выпускной квалификационной работы. Таким образом, использование ИКТ в преподавании методических дисциплин, будучи направленным на профессиональную подготовку учителя-словесника в условиях цифровизации, должно носить практико-ориентированный и систематический характер.

Библиографический список

1. *Коханова В.А.* Специфика цифрового образовательного процесса в преподавании методических дисциплин в педагогическом вузе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XIX / Отв. ред. В.А. Коханова. М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2021. С. 10–16.

Крючкова Ольга Николаевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: krjuchkovao@mgpu.ru

МУЛЬТИПЛИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В преподавании иностранных языков процесс цифровизации образования способствует формированию новых подходов. Один из таких подходов – мультипликативный (от лат. *multiplicatio* «умножение»).

Прежде, чем найти свое применение в образовании, мультипликативный подход начал активно применяться в экономике и в математике. Основные принципы мультипликативного подхода в бизнесе описывает Скотт Янг. Согласно ему, создание успешной компании зависит от комбинации факторов (качество продукта, рыночный спрос, рекламный текст и т.д.). Каждый фактор измеряется в диапазоне эффективности от 0% до 100%. Важно, что эти значения при этом не складываются, а пере-

множаются. Если значения большинства факторов составляет 100 %, а одного – 0 %, то итоговым значением будет также 0. [1]

В психологии понятие мультипликативный подход был введен Д.В. Ушаковым при работе с одаренными детьми. Он предполагает, что «отдельные индивидуальные свойства (интеллект, личность, мотивация и т.д.), аспекты среды, грани культурной ситуации не просто прибавляются друг к другу, а взаимодействуют, как бы умножаясь, в процессе формирования индивидуальности таланта». [2]

Таким образом, суть мультипликативного подхода заключается в том, что достижение конечной цели происходит под воздействием ряда факторов, которые не просто прибавляются, а взаимодействуют друг с другом и умножаются в процессе формирования нового качества.

Модель мультипликативного подхода может быть реализована при таких условиях, где обучающийся осваивает все виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) осваивает тот минимум лексических и грамматических единиц, которые необходимо знать для перехода на следующий подуровень. Модель мультипликативного подхода реализуется в информационной среде с помощью мультимедийных средств, которые включают в себя видеоролики с заданиями по изученной теме. Обучающийся переходит на подуровень овладения иностранным языком, если он освоил все виды речевой деятельности и освоил лексические и грамматические единицы, соответствующие тому или иному подуровню владения иностранным языком в информационной среде с помощью мультимедийных средств.

На рисунке 1 показан переход студентов 4-го курса, изучающих практический курс немецкого языка (профессиональный уровень) с одного подуровня на другой подуровень в рамках модели мультипликативного подхода. При переходе с одного подуровня на другой подуровень в мультипликативном подходе студенты получают более сложную языковую практику, которая учитывает новые языковые навыки и знания. Кроме того, студенты могут получать дополнительную практику в области языковых навыков, которые были введены на предыдущих уровнях, чтобы улучшить свои языковые навыки и подготовиться к более сложным заданиям на следующих уровнях.

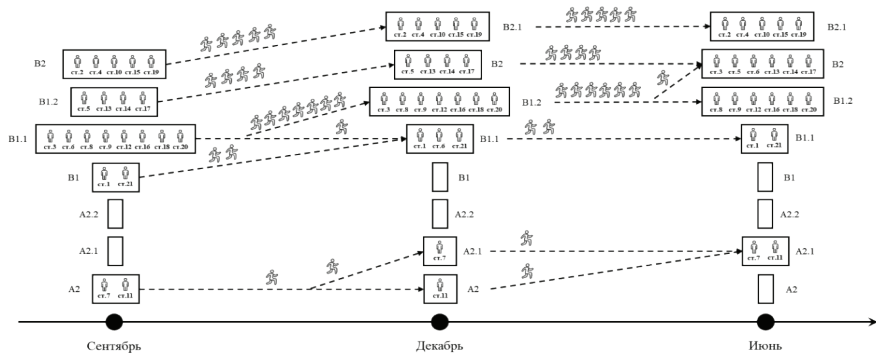


Рисунок 1. Переход студентов 4-го курса, изучающих практический курс немецкого языка (профессиональный уровень) с одного подуровня на другой подуровень

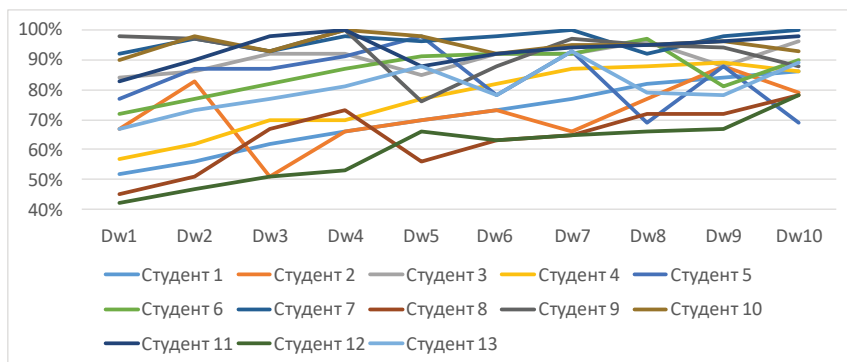


Рисунок 2. Индивидуальная траектория результатов выполненных заданий студентов 4-го курса

На рисунке 2 представлена индивидуальная траектория результатов выполненных заданий студентов 4 курса при реализации модели мультипликативного подхода. При выполнении заданий студенты в зависимости от уровня владения иностранным языком и успешности выполнения заданий получают более сложный языковой материал для чтения и аудирования, а также более сложные задания для письма и говорения. В процессе формирующего эксперимента мы анализировали промежуточные результаты выполнения заданий студентов и устанавливали

уровень мультипликативного эффекта. Данная работа позволяла вносить коррективы в содержание преподавательской деятельности в части, изменения порядка представления заданий и типа образовательного мультимедийного контента.

Применение мультипликативного подхода является эффективным инструментом повышения результатов обучения при преподавании иностранного языка в вузе. В основе мультипликативного подхода лежит идея использования нескольких методов и технологий для обучения каждого студента, что позволяет учитывать индивидуальные потребности и цели каждого студента.

Один из главных принципов мультипликативного подхода – это совокупное овладение всеми видами речевой деятельности с помощью мультимедийных средств, таких как использование на занятиях онлайн-ресурсов, аудио- и видеоматериалов, которые интегрированы в традиционные методы обучения.

Библиографический список

1. *Scott Young*. “Multiply or Add?” [Электронный ресурс]. <https://www.scotthyoung.com/blog/2017/05/30/multiply-or-add/> (дата обращения: 25.07.2023)
2. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.

Смирнова Марина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: smirnovams@mgpu.ru

УРОК ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО III ПОКОЛЕНИЯ

Основной вектор наших научно-методических исследований направлен на совершенствование научной и методической подготовки будущих учителей начальной школы. В центре исследований – содержание и структура урока, интерактивные

технологии и цифровые инструменты, а также педагогический дизайн современного урока по предмету «Окружающий мир».

К настоящему времени (в 2023 г.) нами проведен сравнительный анализ вариативных программ по предмету «Окружающий мир» («Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века»), а также рабочая программа предметной линии учебников системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) в целях установления соответствия Федеральной рабочей программе начального общего образования (ФРП НОО). Результаты анализа позволили сформулировать вывод о возможностях их использования при реализации ФРП НОО.

Современный урок, отвечающий требованиям ФГОС НОО III поколения, должен быть нацелен на формирование у обучающихся умения учиться при целенаправленной организации учебной деятельности в условиях учебного сотрудничества. При этом особое внимание необходимо уделять процессу формирования функциональной грамотности, вовлекая младших школьников в решение реальных практических, жизненных задач, т.е. включая содержание образования в контекст их решения.

Для реализации этих задач большое значение имеет структура урока. Изучение практики школы показывает, что в основном учителя придерживаются традиционной структуры. Полагаем, что в настоящее время структура урока должна быть более гибкой и предлагаем трехчленное «строение» урока: мотивационный блок, деятельностный (процессуально-содержательный), закрепление и рефлексия. Проблемный подход является основным при конструировании урока. На уроках проводятся наблюдения и практические работы, опыты и эксперименты, реализуются различные типы игр [2].

Цифровые инструменты меняют «лицо» урока и используются на всех его этапах. Визуализация информации, работа с текстами и знаково-символическими средствами, сетевое общение школьников – это особенности современного урока. На уроках при ознакомлении с окружающим миром, а также для проведения исследований в природе и социуме активно используются различные мобильные приложения. Не только учитель предлагает школьникам медиаматериалы для «открытия новых знаний», но и они достаточно умело разрабатывают их по теме

урока (подкасты, видео). Многие учителя используют на уроках дополненную реальность.

В современных условиях требуется обратить внимание на более активное использование материалов действующих учебников. Однако при этом не придерживаться лишь репродуктивной работы с ними, а использовать более широкий спектр приемов работы со всеми компонентами учебника, которые давно известны, но забыты.

В ГАОУ ВО МГПУ проводилось исследование содержания и объема домашних заданий, что позволило выявить ряд проблем. Одна из них – их однообразие, несмотря на то, что содержание предмета позволяет предложить младшим школьникам разнообразные домашние задания, при этом не только репродуктивного характера [3].

Предмет «Окружающий мир» предоставляет хорошие возможности для проведения исследовательских работ по изучению природы, социума. Младшие школьники с увлечением выполняют проекты различного типа и содержания. Перспективным направлением можно считать сетевое общение детей посредством организации игр, презентации проектов и пр. [1].

Методическая подготовка учителя требует формирования и навыков педагогического дизайна урока. Будущие учителя не только используют материалы Библиотеки Московской электронной школы, но и разрабатывают сценарии уроков, оттачивая умения дизайнера уроков [4].

Будущий учитель должен владеть профессиональными компетенциями, которые позволят ему конструировать, моделировать современный, яркий и интересный урок, эмоционально-окрашенный, имеющий воспитательный потенциал.

Библиографический список

1. *Сетевые уроки в начальной школе: методический путеводитель* / Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, М.М. Борисова [и др.] ; рец. А.И. Савенков, Т.Г. Федоренко, Т.А. Жукова. – МОСКВА : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2022. – 160 с. – (Образование в цифровом обществе). – ISBN 978-5-907027-58-9.

2. *Смирнова М.С.* Как сконструировать интересный урок по предмету «Окружающий мир» // Начальная школа .2021. №5. С.39–43.

3. *Смирнова М.С.* Домашнее задание по предмету «Окружающий мир» // Начальная школа.2022. №5. С. 53–56.

4. *Смирнова М.С., Лихачева Т.С.* Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета «Окружающий мир» // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. №4 (54). С. 74-85.

Страдзе Александр Эдуардович
доктор социологических наук
директор института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: stradzeae@mgpu.ru

Самаричева Екатерина Сергеевна
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: samarichevae@mgpu.ru

ЦИФРОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МГПУ

Физическая культура – это часть культуры, сущностью которой является оптимальная двигательная деятельность, реализуемая посредством физического упражнения на основе материальных и духовных ценностей, специально созданных в обществе для физического совершенствования человека [Максименко, 20]. Потребность человека в двигательной активности проявляется в повседневной жизни от бытовых функций до профессиональной необходимости, проявляющейся в способности поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности [ФГОС].

Физическая культура – это сложное социальное образование, в структуре которого выделяют деятельностный, ценностный и результативный аспекты, последний из которых нередко отождествляется с понятием «физическая культура личности».

Физическая культура личности – это процесс индивидуального освоения человеком сущностных ценностей физической культуры для удовлетворения личных интересов и потребностей в физическом самосовершенствовании, а также достижения при этом определённого уровня физического развития, подготовленности и здоровья. Из определения понятно, что основными признаками личной физической культуры является степень приобщенности человека к реальной физкультурно-спортивной деятельности, в процессе которой удовлетворяются его личные интересы, запросы и потребности; степень владения физкультурно-спортивными знаниями, двигательными и организационно-методическими умениями, позволяющими решать индивидуальные задачи физического самосовершенствования [Максименко, 24].

В государственной политике прослеживается четкая линия по воспитанию культурной личности. Федеральный проект «Спорт – норма жизни», являющийся составной частью национального проекта «Демография» устанавливает целевым показателем долю граждан, регулярно занимающихся физической культурой и спортом. Аналогичные показатели можно найти в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р). На заседании Совета при Президенте по развитию физической культуры и спорта в апреле 2022 года министр спорта Российской Федерации Матыцин О.В. доложил, что «... данные прошлого, 2021 года показали 49,4 процента граждан, регулярно занимающихся спортом» [<http://kremlin.ru/events/president/news/68285>]. Стоит отметить, что под регулярностью может пониматься различное количество и интенсивность занятий. Например, в соответствии с Глобальными рекомендациями по физической активности для здоровья, разработанными Всемирной организацией здравоохранения взрослые люди в возрасте 18–64 лет должны заниматься физической активностью средней интенсивности не менее 150 минут в неделю, или выполнять упражнения по аэробике высокой интенсивности не менее 75 минут в неделю, или эквивалентный объем физической активности средней и высокой интенсивности

[Global recommendations on physical activity for health / NLM classification: QT 255, 2010 г.].

Основными механизмами Университета по достижению показателей указанных проектов являются Элективные дисциплины по физической культуре и спорту. Это достаточно сложная система, охватывающая около 5500 обучающихся ГАОУ ВО МГПУ с первого по третий курс, где Университет предлагает им широкий выбор возможностей организации занятий. Однако этот выбор, каким бы широким он не был, ограничен материально-техническими и кадровыми ресурсами, которыми располагает Университет. Кроме, того реализация самой дисциплины предполагает большое количество самостоятельной работы, эффективно организовать которую входит в задачи преподавателя. Решением вопроса эффективности организации физической культуры обучающихся во многом способствовало бы создание мобильного приложения, формирующего интерес и потребность в двигательной активности.

На сегодняшний день на рынке мобильных устройств есть много разного и полезного ресурса для организации двигательной активности. В Таблице 1 представлена сравнительная характеристика положительных сторон некоторых мобильных приложений.

Мобильное приложение Спорт.МГПУ разрабатывается институтом естествознания и спортивных технологий с 2019 года. Разработки и результаты апробации показали, что наиболее эффективной является разделение функционала приложения на три составляющие: диагностика, непосредственно двигательная активность и системы мотивации. Организовав работу студентов двух институтов МГПУ (ИЕСТ и ИЦО) удалось создать проект «ПроТренировки», который принял участие в конкурсе «Студенческий стартап» Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Отличительными особенностями проекта стали автоматизация процесса тренировок, технологии для массового пользователя и сокращение полей ввода информации. Это стало возможно благодаря внедрению научно-методического и педагогического сопровождения, алгоритма планирования тренировок по результатам функционального тестирования, автоматическому

анализу статистики и интеграцией интерфейса тренера, использование голосового интерфейса и организации дистанционного взаимодействия с тренером, схематично представленному на рисунке 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика функций мобильных приложений

Функция	1Спорт	Nike Training	Adidas Running	Garmin Connect	Strava	Seven	Staminy
Набор тренировок с описанием	+	+	-	+	-	+	+
Функциональное тестирование	+/-	-	-	-	-	-	-
Генерация плана тренировок по результатам функционального тестирования	-	-	-	-	-	-	-
Контроль за проведением тренировок, с накоплением статистики	+	+	+	+	+	+	+
Использование фитнес трекеров в процессе тренировок с накоплением статистики	-	+	+	+	+	-	+
Автоматический анализ статистики по тренировкам с рекомендациями	-	-	-	+	-	-	-
Интерфейс для тренера, персональные тренировки, контроль выполнения плана, рекомендации, коррекция плана тренировок	-	-	-	-	-	-	+
Средства дополнительной мотивации, групповые занятия	-	+	-	+	-	-	+
Интеграция с социальными сетями	-	+	+	+	+	-	+
Интеграция с универсальными деловыми календарями	+	-	-	+	-	-	+

Таким образом, создание мобильного приложения, учитывающего все особенности организации физкультурно-спортивной деятельности в ГАОУ ВО МГПУ, позволит

повысить уровень мотивации обучающихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом, а также систематизировать учет двигательной активности всех участников образовательного процесса.



Рисунок 1. Схема автоматизации тренировочного процесса

Библиографический список

1. *Global recommendations on physical activity for health / NLM classification: QT 255, 2010 г.*

2. *Заседание Совета по развитию физической культуры и спорта – [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/68285> (дата обращения: 19.06.2023).*

3. *Максименко А.М. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов физической культуры / А.М. Максименко. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Физическая культура, 2009. – 496 с.*

4. *Национальный проект «Демография» – [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://mintrud.gov.ru/uploads/editor/41/62/%D0%9D%D0%9F%20%D0%94%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 19.06.2023).*

5. *Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р).*

6. *Федеральный проект «Спорт – норма жизни» – [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://mintrud.gov.ru/uploads/editor/ec/3d/%D0%9F5%20-%20%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%20-%20%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%20%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8.pdf> (дата обращения: 19.06.2023).*

Фролов Юрий Викторович
доктор экономических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: frolovyuv@mgrpu.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ SQL ПУТЕМ ИМИТАЦИИ БИЗНЕС-СИТУАЦИЙ В КРОССПЛАТФОРМЕННОМ МЕНЕДЖЕРЕ

Предпосылки исследования:

✓ Важный раздел компетенций будущих специалистов по аналитике данных – свободное владение языком запросов SQL

✓ Традиционные методы обучения в вузе сводятся к показу преподавателем основных операторов языка SQL в презентации с последующим закреплением навыков в ходе выполнения студентами лабораторных работ

✓ Более эффективный метод обучения (если сопоставлять затраты времени и образовательный результат) – повторение кодов студентами за преподавателем и исследование каждым студентом влияния выполненных запросов на их результаты

Цель работы – оценить возможности применения кроссплатформенного менеджера DBeaver для повышения эффективности обучения будущих аналитиков. Его характеристики [1]: кроссплатформенность (может взаимодействовать с различными операционными системами); поддержка основных систем управления базами данных (СУБД) (подключается к основным СУБД – MySQL, PostgreSQL [2], SQL Server; бесплатность; удобство.

В докладе рассмотрены примеры учебных кейсов (Бизнес-ситуаций) с демонстрацией в интерфейсе DBeaver. Например, многие EDTech платформы вынуждены в постоянном режиме оценивать коэффициент удержания клиентов (Retention), который показывает долю клиентов (за период), которые не покинули образовательную платформу и остались ее клиентами.

Формула расчета retention (retention rate, RR):

$RR = (\text{общее количество клиентов в начале периода} - \text{количество потерянных клиентов}) / \text{общее количество клиентов в начале периода} * 100\%$

В докладе представлен расчет n-day retention, выполненный с помощью языка SQL. Данная метрика показывает, сколько клиентов (слушателей) зарегистрировалось и вернулось на образовательную платформу в конкретный день.

Расчет был выполнен в три этапа:

1. Этап сбора данных и их предобработки (сбор информации о том, какой слушатель и когда зарегистрировался, в какие дни он приходил на платформу и проявлял активность).

2. Этап группировки клиентов по дням и подсчета количества слушателей, вернувшихся в конкретный день.

3. Приведение когортного (поведенческого) анализа клиентов на протяжении их жизненного цикла. Когорты формировались по временному критерию – разнице между датой регистрации и датой очередного входа слушателя на платформу.

Полученные результаты не только позволили студентам освоить технику выполнения запросов к базе данных, но и ознакомиться с основами такой маркетинговой методики, как A/B-тестирование.

Вывод.

В процессе преподавания учебных дисциплин в соответствии с учебным планом направления 38.03.05 Бизнес-информатика (профиль Аналитика данных и эффективное управление) апробировано применение кроссплатформенного менеджера и показана эффективность его использования.

Библиографический список

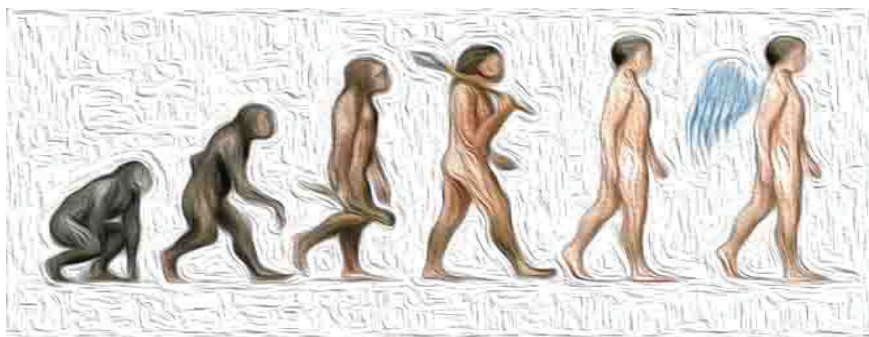
1. *Фролов Ю.В.* Изучение языка SQL с применением кроссплатформенного менеджера в процессе подготовки бизнес-информатиков // Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве. Сборник избранных статей VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Курск, 15-16 декабря, 2022 г). Курск: Курский государственный университет, 2022. С. 206-211.

2. Документация PostgreSQL и Postgres Pro: сайт. – URL: <https://postgrespro.ru/docs> (дата обращения 19.12.2022). – Текст: электронный.

Хоситашвили Георгий Гивевич
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: khositashviligg@mgpu.ru

ЗНАНИЯ ЗАКОНЧИЛИСЬ, ДА! НО ПОЯВИЛИСЬ НЕЙРОСЕТИ ДЛЯ ВДОХНОВЕНИЯ!

Когда доисторический человек-обезьяна встал на задние лапы, у него освободились передние. Он пошел, огляделся и увидел, что у него появились руки, которыми он начал творить, получая все новые и новые знания, заполняющие его голову. Спустя миллионы лет, то есть сейчас – нет необходимости держать в голове огромное количество информации, как раньше, до появления интернета, банка данных и Нейросетей. Освободившееся место от необходимых знаний, теперь можно отдать Вдохновению, сравнимому только с крыльями. То есть теперь человек – обезьяна, стоящий на задних лапах-ногах, получил крылья вдохновения!



Многих напугало появление Нейросетей. Считается, что Нейросеть убивает творческое начало. Создает из человека Цифру! Исследовав эту тему, я хочу высказать гипотезу – НЕЙРОСЕТЬ позволяет человеку наоборот избежать зацифрованности. Надо только приручить и оседлать её как коня.

Для этого необходимо четко разделить Знания и Вдохновение. Если вы при пользовании Нейросетью отдадите ей должное, как источнику Знания, а на себя возьмёте источник Вдохновения, вы получите удивительный результат! Нейросеть превращает человека из Homo sapiens (человек разумный) в Homo animatus (человек воодушевленный). Если подумать, то мы все зацифрованы, ещё в ранней начальной школе оценкой наших знаний 2-плохо, 5-отлично и т.д.. Возможно Нейросеть, которой нехватает только Вдохновения, будет очень полезной.

Вот примеры несколько нейросетей и их функций:

Stable Diffusion 2 модель преобразования текста в изображение, которая позволит миллионам людей создавать потрясающие произведения искусства за считанные секунды.	Gaigan использует модель глубокого обучения и создает картины по текстовым описаниям? достаточно всего три или четыре слова.
Dall-E это нейросеть, которая умеет генерировать изображения по текстовому описанию	Midjourney это нейросеть создающая картинки по текстовому запросу.

А вот способ общения с Нейросетью, то есть задание для её дальнейшей работы и что у неё получилось:

Нарисуй эскиз декорации для пьесы, на стандартной сцене стоит город, где дома из картонных коробок – упаковок.



Вот вам и результат, Ну что неплохо? Главное знать, что ты хочешь, а без Вдохновения это знание не существует!

Секция КОМУ НУЖЕН ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ?

Абушкин Дмитрий Борисович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: abushkindb@mgpu.ru

Карташова Людмила Игоревна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kartashovali@mgpu.ru

Тамошина Наталья Дмитриевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tamoshinand@mgpu.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРНЕТА ВЕЩЕЙ

Интернет вещей – это совокупность технологий, которая объединяет различные устройства, взаимодействующие между собой и с внешней средой с помощью сети Интернет [1]. Такие устройства могут взаимодействовать автоматически, без участия человека, а в обработке данных могут быть использованы системы искусственного интеллекта.

Экосистема Интернета вещей состоит из следующих технологий: телекоммуникационные сети, электроника (в том числе датчики и сенсорные системы), облачные технологии, технологии обработки больших данных, программирование, искусственный интеллект, энергетика, информационная безопасность [2].

Интернет вещей используется при создании робототехнических устройств и в том числе для создания умных устройств. Интернет вещей начинает активно использоваться в быту и на производстве.

Поэтому необходимо готовить будущих специалистов, которые будут понимать принципы работы данных технологий.

В системе дополнительного образования уже проводятся занятия по технологиям интернета вещей, данные занятия постепенно начинают проводиться и в общеобразовательных школах. Активно производятся образовательные наборы для освоения технологий интернета вещей. Поэтому вопрос подготовки педагогов, которые могут обучать данным технологиям, является актуальным.

Представляется, что данная подготовка может проводиться в рамках магистратуры на основе полученного ранее образования в области преподавания информатики, технологии или робототехники.

Обучение в такой магистратуре может быть построено на основе трех модулей.

Модуль «Технологии Интернета вещей» предполагает знакомство с основными технологиями интернета вещей. Поэтому в рамках данного модуля предлагается изучение следующих дисциплин: «Умные устройства и интернет вещей», «Облачные технологии», «Программирование микроконтроллеров», «Датчики и сенсорные системы», «Телекоммуникационные сети», «Введение в электронику», «Робототехнические системы».

Дисциплины модуля «Информатика» предполагают знакомство с основными инструментами, связанными с обработкой информации и данных: программирование [4], технологии обработки больших данных, искусственный интеллект [7]. Также в этот модуль включена дисциплина «Информационная безопасность».

Третий модуль «Теория и методика обучения» предполагает знакомство с основными вопросами, связанными с преподаванием технологий интернета вещей. Здесь рассматриваются теоретико-методологические вопросы методики обучения информатике [6], основы образовательной робототехники [5], проектной деятельности, вопросы организации занятий по обучению технологиям интернета вещей и существующие наборы для изучения этих технологий. Также в этом модуле стоит рассматривать некоторые вопросы, связанные с методикой преподавания технологии.

В рамках изучения вопросов, связанных с преподаванием в школе, важно, чтобы педагог понимал, какие вопросы

изучаются в основной школе, на которые можно опираться при проведении занятий по интернету вещей, а какие вопросы необходимо изучать на занятиях по интернету вещей. Например, важно понимать степень изучения вопросов искусственного интеллекта в основной школе [3].

Безусловно, для подготовки педагогов важна и практика, поэтому необходимы научно-технологическая практика, в которой на практике предполагается реализация какой-то системы интернета вещей, и научно-педагогическая практика, которая предполагает проведения занятий по интернету вещей.

Научно-исследовательская работа предполагает в течение всего времени обучения подготовку исследования, связанного с вопросами обучения учащихся технологиям интернета вещей.

Библиографический список

1. *Китайгородский М.Д.* Интернет вещей в подготовке учителей технологии // Концепт. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-veschey-v-podgotovke-uchiteley-tehnologii> (дата обращения: 27.07.2023).

2. *Ли П.* Архитектура интернета вещей – М.: ДМК Пресс, 2020. – 454 с.

3. *Методические рекомендации по обучению искусственному интеллекту в основной школе: Учебно-методическое пособие / И.В. Левченко, А.Р. Садыкова, Д.Б. Абушкин [и др.].* – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Образование и Информатика», 2021. – 48 с.

4. *Особенности подготовки по программированию будущих учителей информатики / И.В. Левченко, А.Р. Садыкова, Д.Б. Абушкин [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования.* – 2021. – Т. 18, № 4. – С. 337-346.

5. *Робототехника в обучении : Учебно-методическое пособие / С.Г. Григорьев, А.Р. Садыкова, Д.Б. Абушкин [и др.] ; Под редакцией С.Г. Григорьева.* – Москва : Московский городской педагогический университет, 2019. – 172 с.

6. *Содержание обучения информатике в основной школе: на пути к фундаментализации / А.А. Кузнецов,*

И.В. Левченко, О.Ю. Заславская [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2010. – № 20. – С. 6-18.

7. *Элективный курс «Основы искусственного интеллекта»*: Учебное пособие / И.В. Левченко, А.Р. Садыкова, Д.Б. Абушкин [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Образование и Информатика», 2019. – 96 с.

Афанасьева Юлия Анатольевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: afanasievaja@mail.ru

Гравицкая Елена Геннадьевна
кандидат биологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gravitskaya@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЭШ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Московская электронная школа (МЭШ) прочно вошла в ежедневную практику учащихся. Наше исследование посвящено проблеме разработки ресурсов «Московской электронной школы», адаптированных для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); вопросам подготовки специалистов в сфере специального образования с применением современных цифровых образовательных технологий. Цифровые технологии позволяют использовать и создавать индивидуализированный учебный и контрольно-измерительный материал, сопоставляя его с образовательными потребностями каждого ребенка. Такие информационно-коммуникационные технологии требуют специальных знаний, чтобы используемый контент был доступен детям с ОВЗ и не наносил вред здоровью учащихся, учитывал общие и специфические требования к организации учебной деятельности, опирался на особые образовательные потребности детей с ОВЗ в учебном процессе [1, 3].

Для эффективности образовательного процесса для ребенка, особенно с особыми образовательными потребностями, важным фактором, стимулирующим познавательную деятельность, является наличие сенсорнообогащенной среды. И ресурсы МЭШ позволяют полноценно задействовать и визуальную информацию, и аудиоряд, и соматосенсорные навыки координации, которые формируются при использовании гаджетов или интерактивной доски: перемещения объектов, изменения их размеров, подбор масштаба [4].

Цель исследования – разработать технологию подготовки специалистов высшей школы, владеющих ресурсами «Московской электронной школы».

Внедрение обучения программе МЭШ является эксклюзивным, поскольку ориентировано на студентов, обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование.

Создание интерактивного контента в системе Московской электронной школы и его использование в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья требует от педагога знания: общей технологии работы с платформой МЭШ; специфики использования цифрового наглядного материала, особые образовательные потребности детей каждой категории (нозологической группы); понимания специфики коррекционного обучения таких детей [2, 4].

Для студентов, обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование введен профильный факультатив «Технология разработки и использования ресурсов «Московской электронной школы» для обучающихся с особыми образовательными потребностями».

Факультатив включает такие разделы как «Специфика использования ресурсов Московской электронной школы для детей с особыми образовательными потребностями», «Знакомство со средой «Московской электронной школы»», «Создание шаблона электронного урока», «Создание слайд-шоу», «Использование аудио- и видеозаписей» и др. [2]

На лекциях, посвященных «Специфике использования ресурсов Московской электронной школы для детей с особыми образовательными потребностями» рассказываются

особенности использования наглядного материала для школьников с различными нарушениями в развитии.

Успешными результатами подготовки студентов к использованию в своей будущей профессиональной деятельности ресурсов «Московской электронной школы» для обучения школьников с особыми образовательными потребностями можно считать прохождение педагогической практики, в ходе которой студенты продемонстрировали высокое владение средой МЭШ, имели положительные отзывы педагогов об их мастерстве в составлении электронного сценария урока и о методически правильно организованном уроке для детей с ОВЗ.

На основе экспертной оценки были выделены уровни владения ресурсами МЭШ у студентов Института специального образования и психологии (высокий, средний, низкий). Так, высокий уровень овладения ресурсами МЭШ в 2019 г. был зафиксирован у 31% студентов, в 2020 году – у 40%, в 2021 году – у 57% студентов [1, 3].

При анкетировании студентов, было выявлено, что увеличивается доля студентов, применяющих ресурсы МЭШ на педагогической практике – 67% в 2019 г., 78% в 2020 г. и 92% в 2021 г.

Распределение использования готовых сценариев уроков и собственных сценариев выявило увеличение доли использования собственных сценариев уроков с 23% в 2019 году до 75% в 2021 году. При этом среди готовых сценариев, студенты отдают предпочтение сценариям с высокими рейтингами. Увеличение доли высокорейтинговых уроков является результатов прогрессивного наполнения библиотеки МЭШ и повышением качества, а, следовательно, и их количества.

Однако в библиотеке МЭШ еще недостаточно материалов, адаптированных к требованиям обучения детей с ОВЗ, поэтому исследование показало снижение процента использования готовых ресурсов библиотеки [1, 3].

Студенты на основе полученных знаний самостоятельно и с участием руководителя вносят изменения в контент в соответствии с требованиями к обучению детей с ОВЗ. Если в начале внедрения программы МЭШ студенты показывали среднюю ориентированность на особые потребности обучающихся

с ОВЗ (43%), то по мере появления адаптированных курсов и понимания структуры построения контентов, студенты стали активнее использовать специальные знания в подаче учебного материала с использованием электронных уроков. (76% и 89%) [2, 3].

Анкетирование выявило большую удовлетворенность педагогов подготовкой студентов, было отмечено усиление творческого потенциала, появление «включенности» студентов на педагогической практике. В частности, это отметилась в самостоятельном подходе студентов к адаптации своих уроков к особым образовательным потребностям умственно отсталых школьников, в правильном временном чередовании этапов работы с интерактивной панелью.

Выводы:

– внедрение факультатива является эксклюзивным, поскольку ориентировано на студентов, обучающихся по специальности специальное (дефектологическое) образование (Логопедия, Олигофренопедагогика, Тьютор в инклюзивном образовании);

– студенты овладели навыками и умениями работы в цифровой среде;

– студенты приобрели и апробировали специальные знания и навыки разработки электронного контента для детей с ограниченными возможностями.

Библиографический список

1. *Afanasyeva Yu. A., Gravitskaya E.G., Paramonova G.V., Gromova O.I., Bulekbayeva Sh. A.* Training of special teachers to use the resources of Moscow E-School // SHS Web Conf. Volume 98, 2021 The Third Annual Inter-national Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020)

2. *Афанасьева Ю.А.* Подготовка специалистов к использованию в профессиональной деятельности ресурсов «Московской электронной школы» для обучения школьников с особыми образовательными потребностями / Ю.А. Афанасьева, Е.Г. Гравицкая // Стандарты и Мониторинг в образовании. 2021. № 1. С. 9-15

3. *Афанасьева Ю.А., Гравицкая Е.Г., Миронова А.В.* Ресурсы и сервисы «Московской электронной школы» для обучающихся с особыми образовательными потребностями // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 33-36.

4. *«Московская электронная школа» как инструмент равного доступа к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учеб.-метод. пособие / Ю.А. Афанасьева, О.А. Величенкова, Е.Г. Гравицкая и др. – М.: МГПУ, 2021. – 240 с.*

Борботько Людмила Александровна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: borbotkola@mgpu.ru

Караваяева Вероника Георгиевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: karavaeva-415@mgpu.ru

АРХИТЕКТОНИКА ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ПО АУДИРОВАНИЮ: ЦИФРОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Современная система высшего иноязычного образования предполагает подготовку специалиста, готового к обязательному росту и профессиональному развитию в соответствии с выбранным вектором коммуникативного саморазвития [1] и позволяющему соответствовать вызовам сегодняшнего дня.

Подобная цель обуславливает одну из принципиальных задач современного иноязычного образования, которой является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [4]. Ее сформированность позволяет успешно осуществлять речевую деятельность на иностранном языке в различных ситуациях общения на основе социолингвистических, страноведческих, лексических, грамматических и фонологических навыков и умений [7]. В этом процессе немаловажную

роль играет фонетическая компетенция (способность к восприятию и производству речи на иностранном языке) [2], сформированность которой способствует также генерации других компетенций в том числе аудитивной .

Для успешного формирования аудитивной иноязычной компетенции требуется системный подход, предполагающий, что ключевая и принципиальная особенность успешной параметризации учебного курса / дисциплины / траектории работы в рамках того или иного аспекта заключается не в изолированной отработке отдельных явлений, а в их тесной связи. При этом, фонетический, лексический, грамматический аспекты, а также аудирование, чтение и письмо рассматриваются как параметры – независимые величины, составляющие и выражающие систему. Для интенсификации формирования коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата, предлагается использовать курс по аудированию, основанный на интегративном подходе, который заключается в том, чтобы в работу над развитием навыков аудирования, включить работу над фонетико-фонологическим аспектом, грамматической и лексической стороной языка, учитывая, при этом, акцентное разнообразие англоговорящих стран и ситуативную обусловленность общения [3].

Следовательно, ключевая и принципиальная особенность успешной параметризации учебного курса / дисциплины / траектории работы в рамках того или иного аспекта заключается не в изолированной отработке отдельных явлений, а в их тесной связи. При этом, фонетический, лексический, грамматический аспекты, а также аудирование, чтение и письмо рассматриваются как параметры – независимые величины, составляющие и выражающие систему. Что обуславливает возможность применения термина параметризация в контексте учебной дисциплины.

Взаимозависимость фонетико-фонологического и лексического аспектов эксплицитна, поскольку точность и корректность произношения, «аутентичность» звучания на иностранном языке, а также развитие фонологической памяти, способствующей формированию активного и пассивного словаря, напрямую зависит от развития навыков аудирования, поскольку частью знания слова является осознание того, как

оно звучит, а знание слов, в свою очередь, является наиболее важным для понимания на слух [5].

Более того, помимо фонетико-фонологического компонента, который обеспечивает понимание иноязычной речи, сформированные навыки слушания способствуют пониманию, декодированию и закреплению грамматических структур, что демонстрирует интеграцию фонетического и грамматического уровней языка («there is logic in discussing syntax and intonation together as they are closely interconnected» [6, с. 185]).

Параметризация современного курса по аудированию предполагает его обязательную цифровизацию и ориентацию не только на традиционные модели обучения «учитель-ученик-класс» в различных ее вариациях, но и наличие посредника – современной образовательной платформы (LMS) с возможностями интеграции дополнительных инструментов и плагинов. Ключевой предпосылкой для трансформации упражнений аудиопрактикума в интерактивный формат стала возможность дизайна учебных материалов с учетом их специфики: 1) размеченные аудио / видео файлы с интерактивными заданиями, возможности использования инструментов распознавания речи обучающегося, возможность синтеза акцентной речи носителей и неносителей английского языка; 2) возможность индивидуализации курса по аудированию и выбора собственной учебной траектории; 3) геймификация курса по аудированию.

Библиографический список

1. *Бердичевский, А.Л.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА». 2021. 48 с.
2. *Бурнакова, К.Н.* Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. 2018. 9. 64–67.
3. *Слушая и анализируя подкасты: контекст, культура, коммуникация* / В.Г. Караваяева, Г.С. Абрамова, Л.А. Борботько, С.В. Андросова. М.: Издательство «Перо». 2023. 120 с.
4. *Тарева, Е.Г.* Подходы к изучению проблемы формирования фонологической компетенции в языковом вузе // Язык и социальная динамика. 2013. 13-1. 310–312.

5. *Conti G. & Smith S.* Breaking the sound barrier: teaching language learners how to listen. Imprint: Independently published. 2019. 368 p.

6. *Field J.* Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 377 p.

7. *Tareva E. G., Tarev B. V.* The assessment of students' professional communicative competence: New challenges and possible solutions // *XLinguae*. 2018. 11 (2).758–783.

Кропова Юлия Геннадьевна
кандидат биологических наук, доцент
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kropova.j@mgpu.ru

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ В ПРИРОДУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

Подготовка будущих учителей биологии и естествознания невозможна без проведения биологических экскурсий и без обучения студентов особенностям организации экскурсий при работе в школе. Причем экскурсионную работу со студентами следует рассматривать с двух позиций: во-первых, экскурсии в рамках изучения профильных дисциплин и полевых практик, во время которых студенты являются обучающимися; во-вторых, изучение методики организации экскурсий, когда студенты естественнонаучного профиля выступают в роли педагогов.

Однако, проведение традиционных экскурсий имеет ряд сложностей, особенно в школьном обучении. Посещение удаленных объектов требует большого количества времени, а экскурсии в природу зависят от погодных условий, что ограничивает изучение сезонных явлений.

В настоящее время традиционная форма проведения экскурсий успешно сочетается с виртуальным форматом. Что же такое виртуальная экскурсия? Виртуальная экскурсия – это форма организации образовательного процесса, в которой используются виртуальные отображения реально существующих объектов. Иными словами, виртуальная экскурсия

представляет собой мультимедийный продукт, панораму, в которую можно разместить видео, аудио, текстовую информацию, инфографику, гиперссылки [1, с. 645].

Виртуальные экскурсии имеют ряд преимуществ перед традиционной формой. Безусловно, это возможность прохождения по маршруту в любое время и в любых погодных условиях. Для школьников это является особенно значимым, так как дает им возможность пройти маршрут даже находясь дома. Продолжительность и насыщенность самой экскурсии может быть разной, в том числе и очень длительной, однако есть возможность проходить маршрут частями. И, безусловно, виртуальная экскурсия позволяет перенестись в любую точку мира [2, с. 11]. Необходимо отметить, что виртуальную экскурсию можно организовать и провести не только в природу, но и различные музеи, в том числе и биологические.

Студенты естественнонаучного профиля, начиная с первого курса, погружаются в изучение видового разнообразия животных и растений, изучение природных зон и различных экосистем посредством прохождения виртуальных экскурсий. Параллельно с этим, студенты обучаются самостоятельно создавать собственные экскурсионные продукты. Студенты естественнонаучного профиля используют виртуальные экскурсии и в работе со школьниками в рамках педагогической стажировки, что уже показало свою эффективность.

При этом создание виртуальной экскурсии требует значительной подготовки. Для разработки собственной виртуальной экскурсии необходимо четко определить цель и задачи, а также предполагаемые результаты. На первом этапе необходимо подготовить маршрут и собрать необходимый материал в рамках выбранной тематики. Это может быть непосредственно карта с указанными остановками, фото и видео материалы и прочее. Следует отметить, что, организуя экскурсионный маршрут в близлежащий парк или лес, педагог может все фото и видеоматериалы записать самостоятельно.

Следующий этап – непосредственно создание электронного продукта. Непосредственно всю экскурсию можно создать с использованием различных программных продуктов, самым простым вариантом является разработка презентации, видео.

Любая экскурсия – это элемент учебного процесса. Это означает, что при прохождении маршрута обучающиеся не только получают новую информацию, но и выполняют какие-либо задания. Виртуальные экскурсии позволяют максимально разнообразить деятельность обучающихся. Задания могут быть представлены как вопросами, тестами, так и в виде ребусов или шарад, кроссвордов, викторин и квестов. В настоящее время существует много сервисов для создания заданий разного формата (Joyteka, Kvestodel, Surprise Me и другие). Также экскурсия предполагает и выполнение обучающимися итоговых отчетов, которые также могут быть организованы в различных форматах, к примеру, групповой отчет с помощью онлайн-досок.

Безусловно, можно использовать уже готовые виртуальные экскурсии. Многие заповедники и национальные парки размещают виртуальные маршруты на своих сайтах, следовательно, педагогу достаточно выбрать нужную информацию. При этом любая экскурсия в природу имеет свою направленность и ориентирована на определенный возраст обучающихся. Педагог, используя уже разработанные готовые маршруты, может модифицировать экскурсию, создавая собственный продукт. Для этого можно использовать только отдельные фрагменты готовой экскурсии, добавив собственную озвучку и необходимые элементы.

Кроме экскурсий в природу можно создать виртуальный тур внутрь организма или клетки, показав тем самым особенности функционирования отдельных систем организма или процессы внутри клетки. Для этого можно использовать как фотографии, сделанные с использованием микропрепаратов, так и используя программы для создания 3D-моделей (Wing 3D, SkulptGL, DAZ Studio и другие).

Кроме экскурсии в природу, в музеи или в организм можно создавать виртуальные экскурсии как путешествие во времени, что дает возможность изучать эволюционные процессы и прогнозировать изменение экосистем.

Конечно, для создания виртуальных экскурсий педагогу необходимы навыки использования различных программных продуктов, что также представляет собой определенную

сложность. Однако, есть программы, доступные для начинающих, и любой педагог может выбрать подходящие варианты.

Следует отметить, что созданные виртуальные экскурсии удобны еще и тем, что их можно модифицировать, добавляя или меняя какие-либо элементы.

Таким образом, виртуальные экскурсии являются очень интересным и перспективным направлением организации образовательного процесса, а использование виртуальной или дополненной реальности делает такие экскурсии максимально реалистичными.

Библиографический список

1. *Платунова Е.В.* Виртуальные экскурсии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся // *Е.В. Платунова // Молодой ученый.* – 2017. – № 14. – с. 645-647.

2. *Устюжанина Н.В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // *Н.В. Устюжанина // Наука и перспективы.* – 2017. – №2. – с. 10-14.

Тюрина Зинаида Сергеевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: TurinaZS@mgpu.ru

Кузнецова Кристина Александровна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KuznecovaKA@mgpu.ru

К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ИТАЛЬЯНСКОГО ИЗДАТЕЛЬСТВА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ LOESCHER EDITORE

Переход в пространство сетевых коммуникаций стал причиной изменения формата диалога в устойчивой системе автор-издатель-книготорговец-читатель. Данное явление способствует появлению таких новых площадок, как, например, сайты издательств [Викулова, с.20]. Малоизученный жанр издательской

практики – сайт издательства педагогической книги, а также представленные в его рамках материалы активно рассматриваются в работах как исследователей в области методики обучения иностранному языку, так и лингвистов. Материалом анализа послужил сайт специализированного итальянского издательства Loescher Editore, которое выпускает учебную литературу по различным сферам образовательной деятельности (история, искусство, кухня и др.), но в значительной степени занимается изданием материалов, направленных на изучение итальянского языка как иностранного и второго иностранного языка.

Для адресанта-издательства важно ориентироваться на целевую аудиторию, объединенную общими демографическими и культурными характеристиками [Коммуникация, с.154]. В каталоге на сайте издательства наблюдаем обращение к конкретным социальным и профессиональным группам: школьники, студенты, педагоги, иммигранты; также представлено указание на материалы по изучению итальянского языка как иностранного и как второго иностранного с методической целью пособия: знакомство с культурой Италии, изучение специализированной лексики, подготовка к сдаче экзамена на уровень владения языком. Такая характеристика, как ансамблевость [Викулова, с.23], которая заключается в чётком разграничении на прикладные сферы изучения языка в соответствии с обозначенными методическими целями материалов, обеспечивает удобство при работе с интерфейсом на сайте для всей читательской аудитории. Так, например, в рубрике *Lingua di specialità*, представлены пособия по искусству, эногастрономии, моде и сфере профессиональной деятельности. Рубрика *Cultura e civiltà* представлена учебниками по искусству, культуре и истории Италии.

Важная задача издательства – наиболее полно представить учебные издания. Одним из примеров решения данной задачи может послужить возможность ознакомления с электронным каталогом изданных пособий. Например, представленный на сайте издательства каталог «Итальянский для иностранцев 2023» начинается с подробного содержания, которое представлено разделами: языковые курсы, учебники по специализированной лексике, культура, подготовка к сдаче экзаменов,

методические пособия (материалы для педагогов по преподаванию итальянского как иностранного, а также для тех, кто не владеет чтением и письмом) и др.; стоит также отметить наличие специального курса для носителей китайского языка.

Сайт издательства Loescher Editore располагает мультимедийными средствами, свободный доступ к которым способствует созданию положительного впечатления о деятельности издательского аппарата и обеспечивает наглядность на принципиально новом уровне [Макарова, с.189]. В рубрике *Web TV Loescher* пользователи сайта могут ознакомиться с видеокурсами, разработанными издательством, по различным сферам изучения языка. Удобный интерфейс раздела позволяет выбрать тематический плейлист («Уроки литературы», «Авторы представляют свои произведения», а также более специализированные «Сделано в Италии»). Культурный компонент представлен в различных предметных рубриках «Musica», «Storia», «Arte», «Geografia».

Методический аспект культуроведческого компонента реализуется на сайте в упражнениях, текстах для чтения и аудирования, дидактических играх, видеоматериалах и т.д. Лингводидактические материалы структурированы по следующим параметрам:

- уровень владения иностранным языком по CEFR;
- виды языковых компетенций (фонетика, лексика, грамматика и т.д.);
- виды речевой деятельности по CEFR;
- тематика.

Задания выраженно-культуроведческой тематики в основном представлены в виде тестов и викторин и предлагаются для выполнения обучающимся, начиная с уровня B1. Большинство предлагаемых на сайте языковых и речевых упражнений, несмотря на отсутствие эксплицированной установки на развитие культуросообразных умений обучающихся, спроектировано с опорой на тексты социокультурного и лингвострановедческого характера. Таким образом, выполнение, например, трансформационных упражнений, направленных на формирование конкретного грамматического навыка, позволит обучающимся также получить представление о конкретных

фактах итальянской культуры, а сами упражнения могут стать отправной точкой для последующего обсуждения культуроведческого характера

Среди особенностей предлагаемых лингводидактических материалов издательства следует отметить выраженный учет региональных лексико-грамматических особенностей итальянского языка. Соблюдение этого принципа наблюдается в текстах культуроведческой направленности, не только на содержательном уровне, но и на лексическом (использование диалектизмов и геосинонимов) и фонетическом (аудиозаписи с маркированным региональным произношением) уровнях, в том числе в заданиях, направленных на развитие конкретных речевых умений. Несмотря на то, что лингвистическая неоднородность является значимым аспектом своеобразия итальянской культуры, данная особенность зачастую упускается авторами УМК и дидактических материалов.

Немаловажной особенностью сайта является наличие текстов для чтения, нацеленных на формирование и развитие положительного отношения к фактам и реалиям итальянской культуры. Такие тексты, как правило, сопровождаются заданиями рефлексивного характера, составленных с учетом межкультурного подхода к обучению ИЯ. В силу того, что дидактические материалы спроектированы для обучающихся разной культурной принадлежности, задания межкультурного характера в основном представлены в формате «есть ли подобное явление в вашей стране?», что оставляет пространство для адаптации данных заданий для, например, русскоговорящих обучающихся и т.д.

В заключение отметим, что сайт Loescher Editore реализует общие тенденции репрезентации культурного компонента как в сфере лингводидактики, так и в сфере издательского дела, в соответствии с миссией издательства по распространению итальянского языка и культуры среди своей целевой аудитории.

Библиографический список

1. Викулова Л.Г. Сайт маркетинговой направленности как коммуникативный канал: Интернет–магазин «Лабиринт» / Л.Г. Викулова, И.В. Макарова // Маркетинговая лингвистика.

Закономерности продвигающего текста : коллективная монография. М. : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2019. С. 19–31.

2. *Викулова Л.Г.* Издательская деятельность как дискурсивная практика: книжный каталог / Л.Г. Викулова, И.В. Макарова // Когниция, коммуникация, дискурс. 2013. № 7. С. 23–32.

3. Коммуникация. Теория и практика: учебник / Л.Г. Викулова, М.Р. Желтухина, С.А. Герасимова, И.В. Макарова. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2020. 336 с.

4. *Макарова И.В.* Потенциал современных электронных образовательных сервисов при изучении родного и иностранного языка (опыт Франции) / И.В. Макарова // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие : Сборник научных статей / Отв. редактор Л.Г. Викулова. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. С. 189–198

Пустовойтенко Марина Владимировна
кандидат педагогических наук
заместитель директора института
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: PustovojjtenkoMV@mgpu.ru

Рябикова Диана Леонидовна
специалист центра анализа данных ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: RjabikovaDL@mgpu.ru

ОПЫТ ИЦО: СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ, ВНЕДРЯЕМ ИННОВАЦИИ

В институте цифрового образования ведется активная работа по проведению открытых тематических и конкурснo-олимпиадных мероприятий для обучающихся школ, студентов, учителей и преподавателей. Данный вид деятельности является эффективным способом привлечения абитуриентов, создания имиджа и популяризации института и университета среди широкой аудитории.

Олимпиады и конкурсы традиционно служат для создания условий реализации интеллектуального и творческого потенциала участников, выявления талантливых и способных школьников и студентов, стимулирования интереса к учебе и науке, повышения мотивации к практическому применению предметных знаний и достижению успехов в обучении, раскрытия способностей по решению нестандартных практико-ориентированных задач метапредметного характера, формирования духовных и моральных ценностей.

Сохраняя классические цели проведения мероприятий, институт цифрового образования находится в постоянном поиске новых форматов, инновационных форм и содержания проектной и конкурсно-олимпиадной деятельности. Результатами исследований становятся современные тематические вебинары, хакатоны, конкурсы инновационных идей и т.д., которые дают возможность преподавателям института распространить знания и опыт, накопленные в ходе преподавательской, методической и научно-исследовательской работы, сотрудничества с партнерами – ведущими IT-компаниями, а студентам – проявить полученные знания и навыки.

Рассмотрим примеры инновационных решений при проведении конкурсных мероприятий ИЦО за последние три года.

Целью олимпиады «ЦифровойART» является развитие интереса участников к специфике реализации творческих проектов в области различных видов искусств, отвечающих по своему уровню развития условиям современного информационного общества. Олимпиада проводится совместно с институтом культуры и искусств и предлагает участникам множество жанров и номинаций. ИЦО ежегодно привлекает различные IT-компании в качестве партнеров олимпиады и добавляет новые номинации в жанры «Компьютерная графика» и «Цифровой нарратив». Так, в 2022-2023 учебном году у конкурсантов появилась возможность проявить творческие способности не только при создании фрактальных и пиксельных рисунков, но и в построении уникальных художественно-математических композиций в графическом калькуляторе «Desmos» и ярко и точно передать человеческие эмоции с помощью графических

рисунков в номинации «СтикерTelegram» от партнера олимпиады «Flyvi». А в номинации «AI paint story» нужно было сочинить историю, а затем визуализировать ее с помощью искусственного интеллекта.

Ярким примером использования различных форматов проведения является Конкурс инновационных образовательных идей «Трансформация», который проходил сначала в очном, затем в дистанционном, а в последние года проводится в гибридном формате.

Задачей участников олимпиады «Цифровой дебют» является разработка мультимедийных проектов и их защита в стиле TEDx выступления. Темы проектов соответствуют теме года в России («Народное искусство в цифровую эпоху», «Сохраняем наследие в цифровую эпоху»), а для их подготовки конкурсантам предлагается использовать инновационные отечественные сервисы: видеоредактор Movavi, графический редактор Flyvi и др.

Остановимся более подробно на конкурсе Эдьютон «Мы знаем МЭШ», который третий год традиционно проводится 1 апреля – в день рождения института цифрового образования. Эдьютон (англ. eduthon, от education – образование и marathon – марафон) – продвинутый формат образовательного события для студентов-педагогов, в рамках которого в течение ограниченного времени команды должны разработать вместе с экспертами и представить жюри сценарий межпредметного урока в Московской электронной школе на заданную организаторами тему.

В эдьютоне принимают участие студенты 3 курса бакалавриата всех учебных институтов университета, а в работе им помогают и проводят предварительную «оценку» разработанных проектов специалисты института содержания, методов и технологий образования МГПУ.

Современные цифровые технологии предоставляют широкие возможности для обучения и развития, поэтому важно, чтобы будущие педагоги были готовы к их грамотному применению в своей работе. Каждый год оргкомитет подбирает партнера конкурса из числа ведущих IT-компаний, представители которых участвуют в подготовке и проведении эдьютона.

Перед участниками ставится задача разработать сценарий занятия в Московской электронной школе с опорой на свой профиль обучения, на заданную организаторами тему с обязательным использованием продукта партнера конкурса и представить итоги своей работы на защите конкурсного проекта.

В преддверии конкурса проводится подготовительный этап эдьютона, состоящий из серии образовательных вебинаров, на которых преподаватели ИЦО напоминают участникам об основных возможностях МЭШ, методических требованиях к сценарию, а представители компаний-партнеров знакомят со своим информационным продуктом.

В разные годы в качестве партнеров конкурса были приглашены следующие компании: разработчик безопасных офисных решений для общения и совместной работы с документами в облачных сервисах (задание – подготовить сценарий урока информатики в МЭШ по теме «Работа в приложении «МойОфис», при подготовке необходимо использовать книгу «Азбука МойОфис»); разработчик интеллектуальной системы мониторинга и анализа данных «Крибрум», сотрудники которого являются авторами-разработчиками модуля «Безопасность в информационном пространстве» в УМК «Основы безопасности жизнедеятельности» для 8–9 классов под научной редакцией Ю.С. Шойгу (задание – подготовить проект классного часа по теме кибербезопасности указанного УМК); Глобальная школьная лаборатория — компания, разрабатывающая интернет-технологии и учебно-методическую поддержку сетевого исследовательского взаимодействия и проектной деятельности (задание – создание сценария занятия «Разговоры о важном» с включением проекта ГлобалЛаб).

В соблюдение традиций завершается мероприятие чаепитием с праздничным тортом в честь дня рождения института цифрового образования!

Таким образом, участие в эдьютоне дает возможность студентам на основе конкурсных испытаний разработать инновационные и актуальные сценарии уроков в МЭШ, познакомиться с инновационными образовательными сервисами, усовершенствовать свои hard и soft skills, укрепить межинститутские связи, получить дополнительные баллы при прохождении

процедуры независимой оценки компетенций проекта «Сертификат «Московский учитель».

Опыт института цифрового образования может быть использован другими образовательными учреждениями для проведения конкурсно-олимпиадных мероприятий, установления партнерских отношений и внедрения новых технологий в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Куликова В.В., Ковалёва Е.А. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся вуза // Ped.Rev.. 2021. №2 (36). С. 37-44.

2. *Модель* непрерывного инженерно-технического и естественно-научного обучения учащихся / Е.В. Лавренова, С.Н. Литвинова, Ю.В. Чельшева [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. – 302 с. – ISBN 978-5-466-02389-3.

3. *Особенности* обучения студентов с использованием гибридных аудиторий / Р.Т. Аймалетдинов, С.В. Львова, М.В. Пустовойтенко [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 3(61). – С. 58-73.

4. *Совершенствование* дополнительных общеобразовательных программ в центрах молодежного инновационного творчества / Н.В. Вознесенская, А.Ф. Базаркин, А.А. Зубрилин [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 2. – С. 177-180.

Секция
ПРАВО, ЭТИКА, УПРАВЛЕНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРЫ

Бурьянов Сергей Анатольевич
кандидат юридических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: buriyanovsa@mgu.ru

Епифанов Александр Егорович
доктор юридических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: epifanovae@mgu.ru

Кривенький Александр Иванович
доктор исторических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: krivenkiiai@mgu.ru

Бурьянов Максим Сергеевич
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: burjanovm@mgu.ru

Ганус Александр Андреевич
юрист, магистрант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ganusaa@mgu.ru

Кудрявцев Олег Васильевич
юрист, магистрант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kudrjvtsevov@mgu.ru

Гурова Александра Владимировна
юрист, магистрант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gurovaav@mgu.ru

ГЛОБАЛЬНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ПРОЦЕССЫ 4.0
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНИЯ,
ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы развитие глобальных общественно-техноприродных взаимодействий развивается ускоренными темпами. Вирусная пандемия и вооруженные конфликты лишь слегка замедлили ускорение упомянутых отношений, попутно усилив цифровизацию, а также глобальные вызовы. Планетарный масштаб глобальных вызовов и появление новых цифровых вызовов актуализирует исследование значения и перспектив развития управления, права и образования в глобальную цифровую эпоху технологических и социально-экономических трансформаций.

Чуть более пятнадцати лет назад, начался новый этап глобальной информационной и промышленной революции 4.0, включающий искусственный интеллект (ИИ), роботизацию, Интернет вещей (ИВ), автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии, материаловедение, накопление и хранение энергии, мета вселенные, квантовые вычисления. Современные исследователи отмечают фундаментальность и противоречивость влияния цифровой глобализации на жизнь людей. Это значит, что сегодня человечество живет в крайне динамичных, противоречивых и нестабильных условиях. С одной стороны, развитие глобальной цифровой экономики создает небывалые возможности для улучшения жизни людей и построения общества всеобщего процветания. Однако, с другой стороны, мы наблюдаем существенное усиление глобальных вызовов, игнорирование которых может привести не только к проблемам в обеспечении безопасности, но даже к исчезновению человеческой цивилизации.

Современные исследователи отмечают появление новых цифровых глобальных вызовов 4.0, связанных с внедрением цифровых технологий (цифровые милитаризация, неравенство, тотальная слежка, различные киберугрозы, сверхсильный искусственный интеллект и др.). В июле 2023 г. в своем выступлении на Глобальном саммите «ИИ во благо» Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш заявил, что развитие искусственного интеллекта (ИИ) «на благо всех» требует ограждений, основанных на правах человека, прозрачности и подотчетности. Он подчеркнул, что ИИ должен приносить пользу всем, включая треть человечества, которые все еще находятся в автономном

режиме, и настаивал на необходимости срочно найти консенсус в отношении того, какими должны быть руководящие нормы для развертывания ИИ. «Время уходит, поскольку мир приближается к краху, и страны должны изменить курс, пока не стало слишком поздно», предупредил А. Гутерриш, представляя свои приоритеты на год. Обращаясь к Генеральной Ассамблее в Нью-Йорке, он призвал к немедленным действиям для достижения мира, экономических прав и развития, борьбы с изменением климата, уважения разнообразия и инклюзивных обществ – как сегодня, так и для грядущих поколений.

В условиях глобальной цифровизации образования 4.0 необходимо существенное совершенствование международного и внутригосударственного правового регулирования в данной сфере на основе приоритета прав человека, включая право на свободу совести, без дискриминации. Крайне важными вопросами являются формирование толерантности как взаимоуважения вне различий и противодействие ксенофобии и нетерпимости. Это особенно актуально в рамках государственной системы образования, которая должна быть мировоззренчески нейтральной [5]. Конструирование неравноправия и разжигание ненависти с использованием глобальных цифровых технологий 4.0 в значительной мере предопределяет дискриминацию и нарушения прав человека и являются глобальными вызовами, требующими исследований и поиск путей эффективного правового урегулирования. Развитие современного глобального управления через формирование глобальных права и образования также является ключевым фактором устойчивого управляемого человекоориентированного развития общества в условиях современных глобальных технологических и социально-экономических трансформаций.

В указанном выше глобальном цифровом контексте нашей исследовательской группой проведена существенная работа (модераторы: Бурьянов Сергей Анатольевич, к.ю.н. доцент; Епифанов Александр Егорович, д.ю.н., профессор; Кривенький Александр Иванович, д.и.н., профессор; Бурьянов Максим Сергеевич, юрист, магистрант). Изданы монографии [2, 5], опубликованы статьи в ведущих журналах [1, 3, 4, 6, 7]. Осуществлена деятельность инновационных площадок по глобальной

тематике 4.0: Устойчивое управляемое развитие и глобальное образование, Цифровые права человека, Глобальные процессы 4.0 и формирование глобального права, Этническая толерантность и диагностика нетерпимости в государственной и муниципальной системе образования глобального города. В частности, студентами исследуются следующие научные направления: глобальные процессы в сфере права, управления и образования; цифровые права человека 4.0, цифровые права ребенка 4.0; глобальные процессы в сфере права и трудовые права человека; трудовые права ребенка 4.0; глобальные процессы в сфере права, права человека и биологические технологии 4.0; право ребенка на доступ к цифровым биотехнологиям 4.0. С 2020 г. реализуется сетевой проект Global Law Forum на базе которого было сформировано сетевое сообщество и исследовано влияние цифровой фазы глобальных процессов 4.0 на права человека в контексте достижения целей ООН в области устойчивого развития (координатор Бурьянов М.С.). Летом 2020 г. М. С. Бурьяновым был разработан проект Декларации глобальных цифровых прав человека, а в повестке дня World Economic Forum опубликована статья в ее поддержку. В последние годы организованы и проведены десятки научных мероприятий по глобальной тематике 4.0. В частности, в 2022-2023 гг. состоялись: Научная конференция «Глобальные процессы и вызовы Четвертой промышленной революции – в поисках правового урегулирования», ИПиУ МГПУ, 15 декабря 2022 г.; Научно-практическая конференция, посвященная итогам исследовательского проекта «Этническая толерантность и диагностика нетерпимости в государственной и муниципальной системе образования». ИСОиП МГПУ, 28 декабря 2022 г.; Научная конференция «Права человека, толерантность и глобальные вызовы Четвертой промышленной революции». ИСОиП МГПУ, 28 декабря 2022 г.; Научно-практический круглый стол «Толерантность и противодействие этнической нетерпимости в системе образования мирового города». ИГН МГПУ. 23 марта 2023 г.; Межвузовская научно-практическая студенческая конференция «Актуальные проблемы экономики, управления и права», секция «Актуальные проблемы развития международного права в условиях современных глобальных процессов 4.0». ИЭУиП МГПУ. 25 марта 2023 г.; XIV Всероссийская

научно-практическая конференция с международным участием, посвященная памяти профессора Ф.М. Рудинского «Проблемы реализации прав человека и гражданина в условиях современных социальных трансформаций», Секция «Перспективы развития управления, права и юридического образования в условиях современных глобальных процессов 4.0». ИЭУиП МГПУ. 20 апреля 2023 г.; Круглый стол «Перспективы развития международного права в условиях современных глобальных процессов 4.0». ИЭУиП МГПУ. 22 апреля 2023 г. В 2022-2023 гг. членами группы представлены более 20 научных докладов на конференциях с международным участием и 7 докладов на зарубежных конференциях.

Выводы:

Эффективное урегулирование глобальных вызовов глобализации 4.0 требует развития управления, права и образования в качестве базовой основы для перехода к человекоориентированному устойчивому управляемому развитию человеческой цивилизации и отдельных государств. Так как современная экономика – это экономика знаний, то в условиях углубления перехода к цифровой фазе информационного уклада 4.0 роль человека в инновационной экономике объективно повышается, что требует создания условий для его всестороннего развития. Доля творческого знаниеемкого труда в экономике возрастает, а это требует существенного повышения квалификации работников, то необходимость инновационного развития интегрированного с наукой образования становится ключевым фактором развития общества. Современный инновационный университет глобального города – основа инновационного развития науки и образования XXI века.

Каждый студент современного университета должен получить как минимум базовые знания о глобальных общественно-техноприродных (и космических) процессах и вызовах 4.0, а также о роли управления, права и образования, включая юридическое, в достижении устойчивого управляемого развития. Цифровая глобализация общественных отношений, а также с ними связанных иных взаимодействий (природных, техногенных, космических) – в основном объективный процесс, требующий исследований и включения в образовательный процесс МГПУ.

Представляется целесообразным введение в учебный процесс МГПУ инновационных учебных дисциплин: «Образовательная глобалистика и цифровая дидактика 4.0», «Правовая глобалистика 4.0», «Международное публичное право в условиях глобализации 4.0», «Правоведение в условиях глобализации 4.0», «Права человека в условиях глобализации 4.0».

Цифровая дидактика 4.0 – научно-образовательное направление, исследующее процессы обучения в условиях цифровой глобализации, включая внедрение не только персональных компьютеров и использования Интернет, но также инновационных технологий и цифровой среды в систему образования (ИИ, квантовые вычисления, виртуальная, смешанная и дополненная реальность и др.). Объект цифровой дидактики 4.0 – процесс обучения как деятельность, направленная на воспроизводство знаний, умений, навыков, компетенций в условиях современной цифровой глобализации. Предмет цифровой дидактики 4.0 – закономерности и принципы обучения в условиях современной цифровой глобализации, и в частности, организации взаимодействий в цифровой среде. Цифровая дидактика 4.0 должна рассматривать не только внедрение инновационных цифровых технологий, включая ИИ, в образовательный процесс, но также: 1) цифровые глобальные процессы, 2) цифровые глобальные вызовы (глобальные риски, связанные с внедрением цифровых технологий 4.0, 3) направления преодоления глобальных вызовов (включая роль образования), связанных с внедрением цифровых технологий 4.0. Особо подчеркнем, что «слепое», т.е. не учитывающее глобальных негативных последствий, внедрение цифровых технологий 4.0 (и особенно генеративного ИИ) в систему образования, не является научно обоснованным.

Библиографический список

1. Бурьянов М.С. Глобальные цифровые права человека в контексте рисков цифровизации. Век глобализации. 2020. №3. С 54-70. DOI: 10.30884/vglob/2020.03.05
2. Бурьянов М.С. Цифровые права человека в условиях глобальных процессов: теория и практика реализации: монография / М.С. Бурьянов ; под науч. ред. С.А. Бурьянова. Москва : РУСАЙНС, 2022. 148 с.

3. *Бурьянов М.С.* Цифровые права человека как условие эффективного участия России и других государств-участников евразийского экономического союза в цифровизации 4.0 // *Технико-технологические проблемы сервиса.* 2021. № 1 (55). С. 61-67.

4. *Бурьянов М.С.* Цифровые права человека как условие эффективного участия России и других государств-участников евразийского экономического союза в цифровизации 4.0 (продолжение) // *Технико-технологические проблемы сервиса.* 2021. № 2 (56). С. 83-90.

5. *Бурьянов С.А.* Международное признание права на свободу совести и проблемы его имплементации в Российской Федерации в условиях современных глобальных процессов: Монография. М.: Полиграф сервис, 2020. 624 с.

6. *Бурьянов С.А., Бурьянов М.С.* Концепция эволюционного перехода к человекоориентированному глобальному управлению // *Век глобализации.* 2021. № 3. С. 86-100. DOI: 10.30884/vglob/2021.03.07

7. *Бурьянов С.А., Бурьянов М.С.* Права человека как ключевой фактор достижения устойчивого управляемого развития // *Век глобализации.* 2022. № 4 (44) С.97-110. DOI: 10.30884/vglob/2022.04.07

8. Вопросы глобализации культуры и защиты культурных прав человека и гражданина (междисциплинарное исследование): монография. Под общ. ред. С.А. Бурьянова, А.И. Кривенького. М.: МГПУ, 2018. 200 с.

9. Права человека в условиях глобализации и их защита в международном частном праве (междисциплинарное исследование): Коллективная монография: в 2-х книгах. Книга I. (Под ред. А.И. Кривенького). М.: МГПУ. 2016. 212 с.

10. Правовое регулирование трансформации российского образования в условиях глобализации в социально-культурной среде. Монография. Под ред. С.А. Бурьянова, А.И. Кривенького, А.Г. Чернявского. М.: НИЦ ИНФРА-М. 2019. 174 с.

11. *Epifanov A., Kudriavtceva R.E.A., Mironova S.M., Kulik S.V.* Legal aspects of economic regulation in the field of waste management // 18th International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM 2018. Conference proceedings. 2018. С. 553-560.

Секция
СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ:
КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

Абраменко Дмитрий Ильич
эксперт центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: abramenkodi@mgpu.ru

Ашихмина Ольга Анатольевна
кандидат психологических наук
эксперт центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ashikhminao@mgpu.ru

Кулагина Екатерина Евгеньевна
эксперт центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kulaginaee@mgpu.ru

**ВОПРОСЫ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

В современных работах, посвященных анализу более 180 национальных и зарубежных концептов компетенций и «навыков 21 века», отмечают коммуникацию как одну из ряда популярных терминов для обозначения компетентностей, которая входит в основной состав ключевых компетентностей и компетенций, сквозных навыков, трансферных навыков, «мягких» навыков [1]. При этом коммуникативная компетентность современного педагога является не только критерием его профессионализма, но и выступает ресурсом здоровьесбережения как самого педагога, так и субъектов образовательного процесса.

На основании современных школьных образовательных стандартов, стандартов высшего педагогического образования и профессионального стандарта «Педагог» вполне закономерно ожидать от педагога ОО не только высокой коммуникативной культуры, которую он способен транслировать во взаимодействии с обучающимися и другими участниками отношений в образовательном пространстве, но и уже сложившихся

профессиональных компетенций – протекторов формирования способности к эффективной коммуникации и сотрудничеству у обучающихся. Поэтому целесообразно совершенствовать не только коммуникативные навыки педагога, но и его профессиональные компетенции по формированию способности к эффективной коммуникации и сотрудничеству у обучающихся. Полноценный формат совершенствования подобных компетенций педагога возможен при условии наличия системы обратной связи в виде формата оценочной процедуры, когда педагог проходит подобную оценку и получает основание и направление для своих апгрейд-усилий.

Методологической основой разработки модели компетенций и оценочных процедур по двум линейкам заявленных компетенций педагога ОО выступили: ФГОС ВО 44.03.01 и ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование; профессиональный стандарт «Педагог»; ФГОС ОО; концепция УУД; концепция системы оценки профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога авторов О.А. Айгуновой, С.Н. Вачковой, И.М. Реморенко, А.Л. Семёнова, Е.Н. Тимоновой; компетентностный подход, представленный в работах Дж. Равена, В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой, М.Н. Кисилевой и др.; технология ассесмент-центра; тактика фронтальной оценки (М.Н. Кисилева, В.С. Ким, Н.Ф. Ефремова); принцип критериальной нормы (К.М. Гуревич, В.С. Ким).

«Межличностное взаимодействие», «групповое взаимодействие с коллегами» и «управление собой» – эта, отражающая коммуникативную компетентность педагога, избранная триада компетенций более объемной модели профессиональной компетентности учителя, базируемой на профессиональном стандарте педагога авторов О.А. Айгуновой, С.Н. Вачковой, И.М. Реморенко, А.Л. Семёнова, и Е.Н. Тимоновой, была использована при разработке процедуры их оценки.

«Знает условия конструктивной коммуникации и сотрудничества», «способен создавать психологически безопасную среду для взаимодействия обучающихся», «способен научить обучающихся способам коммуникации и сотрудничества», «способен стимулировать обучающихся к сотрудничеству»

и «способен поддерживать эффективную коммуникацию и сотрудничество среди обучающихся» – эти пять компетенций вошли в разработанную нами модель профессиональных компетенций педагога по формированию способности к эффективной коммуникации и сотрудничеству у обучающихся.

Первая процедура оценки коммуникативных компетенций педагогов была разработана на основе технологии ассесмент-центра. Поскольку уровень компетентности влияет на репертуар поведения, нами был использован методический формат деловой игры, состоящей из серии имитационных упражнений, моделирующих реальные ситуации общения в рабочей обстановке, где участвующие в процедуре педагоги пытались проявить себя и свои навыки горизонтальной и вертикальной коммуникации при участии экспертов-наблюдателей. Интервью-постфактум – обязательный элемент для уточнений и прояснений мотивов поведения, имеющихся представлений, знаний и опыта для решения подобной ситуации, и навыка самоанализа. Заключительный этап предполагает сведение воедино индивидуальных баллов. Каждый наблюдатель должен аргументировать оценку, которую он выставил участнику. Итоговый результат по каждому педагогу представляется в виде письменного отчета, где эксперты отмечают сильные и слабые стороны, помогают определить потенциальные зоны роста и ресурсы для развития компетенций. Описанная процедура оценки позволяет реализовать не только персональный аудит коммуникативных компетенций педагога, но и использовать оценку школьных педагогических команд как эффективный механизм управления качеством образования. За период с декабря 2020 по декабрь 2022 года оценку коммуникативных компетенций прошли более 500 участников.

При разработке второй процедуры оценки профессиональных компетенций педагогов по формированию способности к эффективной коммуникации и сотрудничеству у обучающихся выбор был сделан в пользу тактики фронтальной оценки с применением тестовых заданий и кейсов закрытого типа. Данный формат оценочной процедуры доступен к реализации в больших объемах, однако нуждается в проверке

на надежность и валидность. На основании избранного методического подхода была разработана оценочная процедура, состоящая из серии 80-ти тестовых вопросов и кейсов закрытого типа. На каждый индикатор приходилось по 4 тестовых задания или кейсовых задания закрытого типа. К каждой ситуации предлагалось 3 варианта её решения, соответствующих слабопрофессиональному, базовому и уверенному уровню проявления компетенции. Предусмотрена автоматизированная оценка результатов.

За основу при написании кейсов взяты реальные ситуации, описанные педагогами. Ответы, отражающие уровень проявленности компетенции, были сгенерированы на основании научно-практических данных, описывающих степень продуктивности действий педагога в ситуации, аналогичной описанной. Всего было суммарно разработано более 1600 тестов и кейсов закрытого типа.

Всего в апробации процедуры оценки профессиональных компетенций педагогов по формированию способности к эффективной коммуникации и сотрудничеству у обучающихся приняли участие 229 педагогов школ г. Москвы. Полученные результаты подвергнуты статистическому анализу и проверке процедуры на надежность, валидность, нормализацию. Результаты проверки тестовых и кейсовых заданий на внутреннюю надежность, полученные на выборке 191 чел., показали наличие значимой внутренней надежности процедуры. Другие результаты проверки процедуры на конструктивную валидность, полученные на выборке 51 чел., подтвердили её наличие.

Библиографический список

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

Жукова Наталья Вячеславовна
кандидат химических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zhukovanv@mgpu.ru

Кропова Юлия Геннадьевна
кандидат биологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kropova.j@mgpu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА» В ЧЕМПИОНАТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Рынок труда стремительно меняется: появляются новые профессии и уходят старые. Постоянное технологическое развитие требует от носителей профессий выполнения новых трудовых функций. Профессия педагога не стала исключением. Так для преподавателей естественнонаучных дисциплин сегодня возникает необходимость осваивать такую трудовую функцию, как «проектирование образовательного пространства». Именно это явилось мотивом разработки конкурсной компетенции «Проектирование естественнонаучного образовательного пространства». Образовательное пространство – это не только учебный кабинет, но и электронная образовательная среда, организация лабораторного практикума, самостоятельной работы, дополнительного образования и т.д. [1, с.25].

На рынке труда появились новые профессии: методолог образовательных программ, проектировщик образовательных курсов, дизайнер образовательных онлайн-курсов, координатор образовательных программ, проектировщик научных лабораторий, руководитель проектов в образовательных продуктах. Выпускники педагогических вузов естественнонаучного направления сегодня сталкиваются с задачами, которые выполняют представители выше перечисленных профессий. Поэтому возникла необходимость формирования и оценки сформированности умений, относящихся к проектным компетенциям.

В процессе подготовки педагогических кадров большое значение имеют «профессиональные пробы» [2, с.107]. И если основная часть формируемых умений и навыков могут быть опробованы обучающимися в олимпиаде «Я-профессионал» и компетенции «Преподавание в основной и средней школе» чемпионатов Worldskills, то навыки проектирования образовательного пространства пока не представлены в конкурсных заданиях. Поэтому нами начата работа по разработке конкурсных заданий профессиональной компетенции, которую мы хотим сегодня представить – компетенция «Проектирование естественнонаучного образовательного пространства», которая разработана по стандартам Worldskills.

Для успешного участия в конкурсе участникам необходимо продемонстрировать такие умения, как:

- создание современных естественнонаучных образовательных продуктов,
- использование новых подходов и инструментов на стыке онлайн- и офлайн- обучения естественнонаучным предметам,
- подбор новых форматов и методик преподавания естественнонаучных дисциплин, создание уникального контента,
- подбор необходимого лабораторного оборудования и расходных материалов для организации работы научно-исследовательской группы (лаборатории),
- планирование работы научно-исследовательской или учебной лаборатории по химии или биологии (а также смежным наукам).

Профессиональная компетенция «Проектирование естественнонаучного образовательного пространства» предполагает выполнение участником следующих профессиональных функций:

- проектирование образовательных программ естественнонаучного профиля;
- разработка учебных и учебно-методических материалов в соответствии с имеющейся программой (учебных пособий, кейсов, электронных мультимедийных материалов и др.);
- формирование контента программ естественнонаучного профиля;

- проектирование и создание образовательных онлайн-курсов естественнонаучного профиля;
- мониторинг лучших практик и программ на рынке, их внедрение в образовательный процесс;
- проработка запроса заказчика образовательной услуги естественнонаучного профиля;
- анализ качества образовательных программ;
- подбор лабораторного оборудования и расходных материалов для организации работы научно-исследовательской группы (лаборатории);
- планирование работы научно-исследовательской или учебной лаборатории.

Таким образом, профессиональная компетенция «Проектирование естественнонаучного образовательного пространства» предполагает демонстрацию участником лучших международных практик в области проектирования образовательного пространства дисциплин и курсов естественнонаучного направления; глубоких знаний в предметной области, способности организовать учебный или исследовательский процесс, способствующих достижению результатов, ожидаемых заказчиком.

Подготовка студентов к выполнению вышеперечисленных профессиональных функций осуществляется при изучении практически всех дисциплин учебного плана профиля «Биология, химия», «Биология, иностранный язык», «Естествознание, биология».

Так, студенты первого курса в рамках дисциплины «Введение в профессию» демонстрируют умение выполнять профессиональные функции при решении проблемных ситуаций и имитационных упражнений, например, «Вы учитель биологии/химии. Школа готовится принимать участие в проекте «Естественно-научная вертикаль». Вам необходимо подготовить мотивированную заявку для закупки необходимого оборудования и реактивов». Студенты второго курса начинают подготовку к участию в конкурсах профессионального мастерства в рамках дисциплин «Сертификация Московский учитель» и «Подготовка к профессиональным конкурсам». Выполнение профессиональных функций осуществляется посредством разработки

и проведения учебных занятий в формате тренинга по заданной тематике для указанного возраста обучающихся и при организации всех этапов проектной и исследовательской деятельности для решения естественнонаучной проблемы (например, задания Международного турнира естественных наук). И, безусловно, дисциплины модуля «Методика обучения и воспитания», изучение которых осуществляется на протяжении нескольких лет, содержат различные задания по разработке элективных курсов или факультативов естественнонаучной направленности.

Для выполнения всех типов заданий студентам необходимо изучать соответствующую документацию, знать программы школьных дисциплин Биология и Химия, проводить поиск необходимой информации об актуальных исследованиях, составлять план деятельности и презентовать результаты своей работы.

Библиографический список

1. *Иванова С.В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28.

2. *Неясова И.А., Горшенина С.Н., Серикова Л.А.* Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4 (36). С. 105-111.

Иванова Елена Владимировна
заведующая лабораторией ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ivanovaev@mgru.ru

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УПРАВЛЕНЧЕСКИМИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОМАНДАМИ ПО ЗАПРОСАМ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛ

Одним из важнейших условий обеспечения качества образования выступает качество современной образовательной среды, которую следует рассматривать как «совокупность образовательных условий, которые создают возможности для

взаимодействия участников образовательной системы, организации учебного процесса, внеурочной деятельности и дополнительного образования, профессионального совершенствования педагогов, обучения и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями и обеспечивают реализацию основных образовательных программ начального и основного общего образования» [1, с. 74]. В качестве основного метода исследования образовательной среды нами выбран международный инструмент оценивания – методика SACERS в авторской модификации (перевод и адаптация осуществлены лабораторией образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ).

Последовательно занимаясь проблемами оценки и развития образовательной среды школ нами была разработана модель взаимодействия с управленческими и педагогическими командами по запросам на подобные изменения (рис. 1).

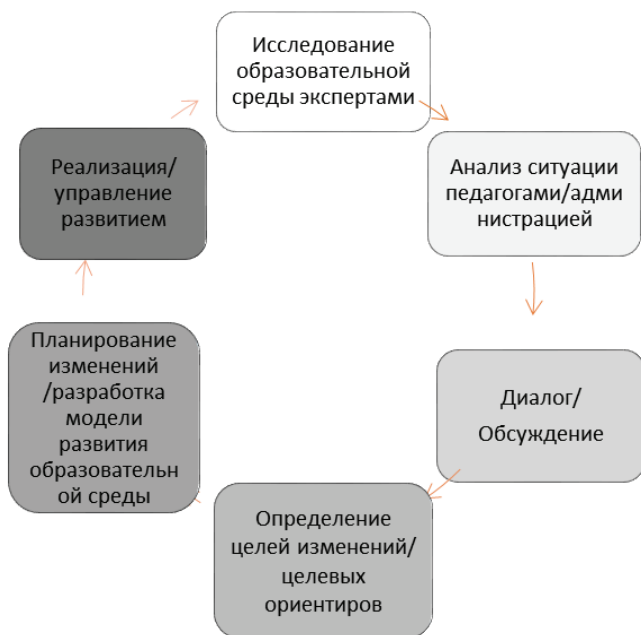


Рисунок 1. Модель работы с управленческими и педагогическими командами по повышению качества образования через качество образовательной среды.

В основу модели положено предварительное исследование образовательной среды с использованием международной шкалы SACERS. Через оценку качества образовательной среды можно определить скрытые возможности для развития образовательной организации в ближайшее время, понять, какие именно изменения и корректировки необходимо сделать сейчас, для того чтобы избежать стагнации в будущем. Для оценки качества образовательной среды на международном уровне применяются разные инструменты - серия шкал Environment Rating Scale (ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS), шкала PAS, шкалы CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms [2, с. 196].

Обсуждение результатов экспертного оценивания позволяет соотнести экспертную оценку и самооценку педагогами и представителями администрации качества образовательной среды организации (см. рис. 2) и перейти к дальнейшим шагам по обсуждению результатов, определению целей изменений, планированию изменений и к их последующей реализации.

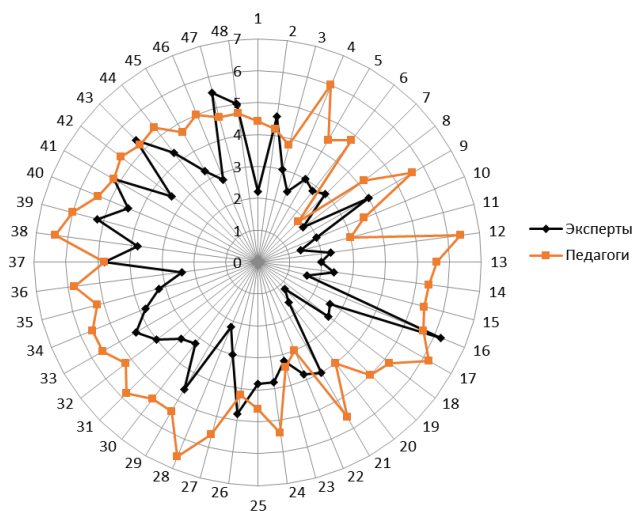


Рисунок 2. Диаграмма экспертных оценок и оценок педагогов.

Работа с управленческими и педагогическими командами в рамках разработанной модели предполагает системное

решение вопросов, связанных с развитием образовательной среды через:

- последовательный анализ ситуации и исследование образовательной среды, изучение потребностей и запросов ее пользователей, определение и согласование целей изменений, планирование и реализацию конкретных действий для достижения целей;

- иной уровень вовлеченности управленческих и педагогических команд в процесс проектирования и развития образовательной среды образовательной организации;

- формирование стратегии развития образовательной среды на основе результатов мониторинга;

- учет социально-экономических контекстов развития школы и возможности образовательной организации поддерживать и повышать достигнутое качество образования вне зависимости от факторов неблагополучия, неконтролируемых школой;

- повышение качества управленческих решений, особенно в сфере повышения качества образовательной среды

Библиографический список

1. *Иванова Е.В., Виноградова И.А., Зададаев С.А.* Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию // *Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 7. С. 118–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-69-89

2. *Иванова Е.В.* Международный инструментарий оценки качества образовательной среды / Е.В. Иванова, Е.В. Маякова // *Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: Материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 01 декабря 2017 года* / Н.В. Рябова (отв. ред.). – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2017. – С. 194-202

Кочагина Мария Николаевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KochaginaMN@mgpu.ru

Мардахаева Елена Львовна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mantissa-l@mail.ru

Семеняченко Юлия Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: semenyachenkoua@mgrpu.ru

Ушаков Андрей Владимирович
кандидат физико-математических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ushakovav@mgrpu.ru

**ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА
ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ ПО МАТЕМАТИКЕ
И МЕТОДИКЕ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ: НОВЫЙ КОНКУРС
ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

Вот уже второй год проводится Всероссийская олимпиада молодых учителей по математике и методике её преподавания. С чего все начиналось? Во время различных встреч с коллегами на конференциях и семинарах мы поняли, что необходимо создать такую площадку, на которой можно было бы знакомить студентов с лучшими практиками преподавания математике в различных педагогических вузах России, разъяснениями по работе с тем или иным учебно-методическим комплектом по математике. Поэтому был заключен трёхсторонний договор о сотрудничестве с Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ПГГПУ) и Ульяновским государственным педагогическим университетом им. И.Н. Ульянова (УлГПУ), в рамках которого стал проводиться Межрегиональный студенческий семинар молодых учителей математики. На вебинарах, проводимых в рамках Семинара, выступали представители УМК по математике авторских коллективов под руководством Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон, А.Г. Мордковича, Л.С. Атанасяна, В.А. Смирнова. Решено было

завершать годовой цикл таких вебинаров в конце учебного года олимпиадой по математике и методике её преподавания. Участники олимпиады – студенты математических факультетов педагогических вузов и молодые учителя математики. А вебинары и олимпиада каждого учебного года ориентированы на определённую методическую проблематику. За организацию и подготовку материалов вузы отвечают по очереди. В 2022 году базовой площадкой олимпиады был ПГГПУ, и основная проблематика – текстовые задачи и методика обучения их решению. В 2023 года базовой площадкой стал МГПУ, и основная проблематика – геометрические задачи и методика обучения их решению. На 2024 год момент эстафета передана в УлГПУ.

Олимпиада проводится в два этапа: отборочный и основной. Отборочный этап длится пять дней, в течение которых каждому зарегистрировавшемуся участнику необходимо выполнить в течение 90 минут решение 15 задач за одну попытку. Всех участников мы определили в три номинации по возрастам: 18-22 года, 23-28 лет и 29-35 лет. Номинации участников определяются количеством полных лет на момент регистрации. В основной этап проходят участники, набравшие наибольшее число баллов в отборочном этапе. Число таких участников определяется как 10 процентов от общего числа участников каждой номинации. Ежегодно определяется тема олимпиады, которая заранее объявляется на семинаре. Тема 2023 года – «Обучение геометрии в школе». В текущем году число заявок выросло до 750, а участников – до 583 (по сравнению с 2022 годом – около 400). Олимпиада зашла в 55 регионов России, ее участниками стали 63% студентов и 37 % молодых учителей.

Отборочный этап содержал 15 задач, рассчитанных на 90 минут. К некоторым задачам было несколько вопросов, поэтому вопросов всего было 31. Число математических, а именно геометрических задач, и число методических задач было приблизительно равное. Только 32 % участников решили правильно более половины задач отборочного этапа. В основной этап прошли всего 45 человек: 27 человек из самой молодой номинации, 10 человек из средней, 8 человек из старшей номинации, из которых подключились к участию 36 человек. Основной этап подразумевает идентификацию личности. Первая часть – математическая, содержала

4 задачи и длилась 90 минут, вторая часть методическая содержала 4 кейса и длилась 60 минут. Причем на выполнение каждого кейса отведено было строго 15 минут. На рисунке 1 приведена статистика результатов решения задач математической части.



Рисунок 1. Результаты решения задач первой части основного этапа

Результаты решения заданий методической части основного этапа олимпиады приведена на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты решения задач второй части основного этапа

На заключительном в учебном году вебинаре Всероссийского семинара молодых учителей математики были подведены

итоги олимпиады, объявлены призёры и победители. Ими стали как студенты различных, в основном педагогических, вузов России, так и молодые талантливые педагоги, которые работают учителями математики в российских школах. Все участники олимпиады получили электронные сертификаты участника, а победители и призёры, кроме дипломов, ещё и памятные призы от ООО «Просвещение-Союз».

Вузам олимпиада может быть интересна в качестве одного из видов независимой диагностики математической и методической подготовки студентов и выпускников. Анализ её результатов позволяет принимать решения для совершенствования подготовки студентов [1, 2].

Библиографический список

1. *Педагогическая* направленность математических дисциплин в подготовке будущих учителей математики / А.В. Ушаков, Ю.А. Семеняченко, В.Г. Покровский [и др.]. М.: ООО «Издательство «Спутник+». 2016. 144 с.

2. *Подготовка* будущих учителей математики к участию в проекте «Сертификат “Московский учитель”» / Л.О. Денищева, Т.А. Захарова, О.В. Кирюшкина [и др.]. М.: Московский городской педагогический университет. 2022. 180 с.

Пичугин Сергей Сергеевич
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: pichugin@mgpu.ru

Лапшина Марина Вениаминовна
кандидат биологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: lapshinamv@mgpu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ
К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ:
ПОИСК СОВРЕМЕННЫХ ДРАЙВЕРОВ**

В современных условиях школа – центр приобретения социального опыта, формирования функциональной грамотности. Это требует наличие в школе педагога, обладающего функциональной грамотностью и готового к формированию функциональной грамотности у обучающихся. Кафедра педагогических технологий непрерывного образования, разрабатывая и реализуя программы повышения квалификации по формированию готовности молодых педагогов (стаж до 5 лет) развивать функциональную грамотность обучающихся, проводила исследование, целями которого были: выявить затруднения молодых педагогов, связанные с развитием функциональной грамотности; предложить решения, позволяющие нивелировать потенциальные дефициты функциональной грамотности современного учителя.

Основным методом исследования был анализ результатов анкетирования и входной диагностики по знанию базовых основ функциональной грамотности. Анализ результатов анкетирования и входной диагностики выявил следующее. Достаточно большой процент учителей (38% из числа опрошенных) не готовы дать убедительное обоснование целесообразности изучения конкретных разделов школьных курсов биологии аргументировано объяснить, в чём смысл тем или иных тем, как они связаны с реальной жизнью и потенциально могут быть использованы обучающимися. Диагностика показывает, что сами педагоги, к сожалению, далеко не всегда уверенно ориентируются в решении задач с реальным жизненным контекстом на основе естественнонаучной грамотности [1, с. 88; 2, с. 92].

Говоря о формировании основ критического мышления, необходимо заметить, что современному школьнику требуется научиться находить причинно-следственные связи внутри текста, строить умозаключения на основе информации из текста; высказывать свои оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения по итогам полученной из текста информации. Эти же навыки должны быть присущи и функционально грамотному учителю. Результаты диагностик указывают на то, что почти 10 % молодых педагогов не демонстрируют уверенные навыки работы с текстом, в частности, затрудняются отличать суждения от фактов [3, с. 5].

Глобальные компетенции – это новый для функциональной грамотности компонент, под которым принято понимать многомерное умение, содержащее в себе способность воспринимать иной взгляд и брать во внимание отличную точку зрения на проблему; продуктивно взаимодействовать и вступать в успешную коллаборацию с другими людьми. Однако о трудностях выстраивать профессиональную и личностную коммуникацию говорят более 32% опрошенных педагогов.

Функциональная грамотность учителя опирается на поисково-исследовательскую деятельность, однако более 60% опрошенных педагогов констатирует невозможность уделять достаточное время для самостоятельного, вдумчивого изучения и анализа нормативно-правовых документов, научных материалов и статей, актуального аудио- и видеоконтента.

На наш взгляд, педагогическим скриптом, направленным на развитие функциональной грамотности учителя, можно считать решение задач по пяти важным направлениям.

1. Диверсифицировать форматы обучения. Хорошим примером расширения форматов повышения квалификации педагогов, на наш взгляд, можно считать ежегодный проект Московского городского педагогического университета «Дни науки МГПУ», занявший достойное место в системе ресурсов неформального педагогического образования. В марте 2023 года в рамках указанного проекта прошёл круглый стол «Функциональная грамотность: технологии и инструменты формирования», который позволил участникам не просто обозначить круг вопросов и проблем, связанных с функциональной грамотностью, но и начать активный поиск технологий и инструментов её формирования.

2. Проектировать свой собственный маршрут обучения и конкретизировать цель. Навигатором для самообразования педагогов может служить публичный реестр обновлённых по форме и содержанию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, конструируемых в Институте непрерывного образования МГПУ. Педагоги при изучении данного реестра могут выбрать программы, направленные на овладение навыками конструирования заданий, направленных

на формирование функциональной грамотности, освоить дизайн-подход к проектированию урока по формированию функциональной грамотности обучающихся.

3. Создавать вокруг себя интересное профессиональное сообщество и активно обсуждать традиции и инновации. Продуктивным решением данного вопроса, по нашему убеждению, может стать организация активного взаимодействия коллег между собой в форматах, позволяющих открыто обсуждать педагогические новации: стратегические сессии, методические коворкинги и дидактические воркшопы.

4. Фиксировать профессиональную результативность. Сложный и многогранный процесс профессионального самообразования становится более продуктивным, а личностный рост более наглядным, если учитель самостоятельно конструирует «дорожную карту» профессионального самосовершенствования, содержащую конкретные, понятные цели и механизмы объективной фиксации профессиональной результативности. Это позволяет педагогу уверенно восходить от понимания и применения к анализу и оцениванию, а главное – выйти на уровень проектирования своего собственного педагогического кредо.

5. Активизировать эндорфиново-дофаминовую петлю. С этой целью современному педагогу можно посоветовать рассматривать учебную ошибку обучающегося как скрытую подсказку, позволяющую не только моделировать схему решения учебной или жизненной задачи, но и непрерывно обновлять аппарат критического мышления. Именно так в современном гейм-дизайне работает классическая эндорфиново-дофаминовая петля, когда ребёнок испытывает чувство радости от того, что сумел самостоятельно отыскать конструктивный способ решения сложной проблемы.

Функциональная грамотность педагога в условиях реализации требований обновлённых ФГОС – это объективное требование времени, признак профессиональной мобильности учителя. На новом витке развития общества школьному учителю как никогда важно заниматься саморазвитием, научиться самостоятельно задавать траекторию непрерывного профессионального роста, а структурам, реализующим программы

профессионального совершенствования – точно откликаться на запросы педагогов, используя современные инструменты диагностики и расширяя спектр обучающих программ и других форматов профессионального взаимодействия.

Библиографический список

1. *Лапшина М.В., Романова Н.В.* Исследовательский урок как средство формирования исследовательских умений при обучении биологии // Гуманитарные науки и образование. 2019. т. 10. № 3. С. 88–92.

2. *Лесин С.М., Пичугин С.С., Шевелёва Н.Н.* Естественно-научная грамотность современного педагога в условиях реализации требований обновленных ФГОС // Вестник РМАТ. 2023. № 2. С. 92-97.

3. *Шевелёва Н.Н., Громова Л.А., Пичугин С.С.* Читательская грамотность учителя начальной школы как условие развития профессиональной компетенции // Интерактивное образование. 2022. № 4. С. 5-7.

Секция
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Бубнова Ирина Александровна
доктор филологических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bubnovaia@mgpu.ru

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НЕГРАМОТНОСТЬ**

По мнению многих ведущих психологов и педагогов во всем мире наиболее важными проблемами, с которыми столкнулось современное образование, являются, во-первых, отсутствие интереса и мотивации к учебе, и, во-вторых, непонимание смысла изучаемого материала, который автоматически заучивается, но (что вполне закономерно) не сохраняется в долговременной памяти. Сложившаяся ситуация, усугубляющаяся в течение нескольких десятилетий, ведет к катастрофическому падению общего уровня знаний, поэтому неудивительно, что феномен функциональной неграмотности – его проявления, причины возникновения, способы преодоления и диагностики, – широко обсуждается в академическом сообществе и является одной из наиболее актуальных тем современных изысканий как в гуманитарных, так и в естественных дисциплинах. Важно отметить, что подавляющее большинство исследователей связывает феномен функциональной неграмотности с изменением мозга, происходящим под влиянием новых цифровых технологий – Интернета, смартфонов, планшетов и т.д., которые сегодня сопровождают человека практически с самого рождения, и именно данный аспект отражается в большинстве употребляемых сегодня терминов – цифровое слабоумие, цифровой дебилизм (digital dementia), цифровой аутизм, цифровая амнезия, Гугл-эффект (Google-effect), информационная псевдодебильность, Electronic Screen Syndrome (ESS) и т.д.

Еще в первой половине XX века было доказано, что чем богаче опыт индивида в процессе развития в раннем возрасте, тем больше пользы он способен извлекать из нового опыта уже

в зрелости [Hebb 1949, 298–299]. Иначе говоря, именно насыщенная, содержательная окружающая среда, стимулирующая к поиску решений возникающих проблем, к практическим действиям, ведущая к обогащению багажа знаний (средовое обогащение/*environmental enrichment*), является главной причиной развития мозга, вызывая в нем целый ряд изменений: увеличение размеров нейронов и количества дендритных отростков, утолщение синапсов и укрепление связей между ними, постоянное воспроизводство новых нервных клеток, что, в свою очередь, ведет к улучшению всех когнитивных функций [Spitzer 2012].

Однако формирование ребенка в современном мире происходит в совершенно иных средовых условиях, чем это было несколько десятилетий назад: еще в 2013 году Американская ассоциация педиатров констатировала, что каждый третий ребенок открывает мир опосредованно, через электронные устройства, начиная пользоваться ими еще до того момента, как он овладевает речью. Восемилетние дети проводят с компьютером, смартфоном, цифровыми досками и т.д. восемь-десять часов, к подростковому возрасту это время увеличивается до одиннадцати часов, в результате чего к моменту поступления в колледж примерно 20% выпускников школ уже страдают цифровой зависимостью [Kardaras 2016. URL], приводящей к радикальным изменениям психики – синдрому дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), психозам, агрессии, депрессии, тревожным состояниям, проблемам во взаимодействии с людьми, потере способности понимать эмоции окружающих, расстройству привязанности, аутизму, а также ослаблению всех когнитивных функций, прежде всего выражающихся в «уплощении» мышления и нарушении памяти, что проявляется в неумении запоминать и усваивать информацию, писать грамотно, читать и понимать длинные тексты, понимать подтекст [Kardaras 2016, URL, Spitzer 2012, Greenfield 2014 и др.].

В данном случае важно еще раз подчеркнуть неоднократно доказанный в ходе многочисленных исследований факт: цифровая зависимость как порождение абсолютно нового типа среды, отнимающей у индивида возможность ощутить мир непосредственно, не способной стимулировать вкус, обоняние

и осязание, приковывающей к экранам, лишаящей человека живых контактов с природой, людьми, и даже сна, необходимого мозгу для переработки приобретенного за день опыта [Spitzer 2012], имеет физиологическую основу [Kalbitzer 2016], а беспрецедентные изменения в мозге, фиксируемые в ходе обследований функциональной магнитно-резонансной томографией и характерные для ранней стадии деменции и наркомании [Зубрий URL], являются следствием его адаптации к кардинально изменяющимся условиям жизни [Greenfield 2014].

В результате в настоящее время мы имеем дело с совершенно новым типом *homo sapiens*, одной из основных характеристик которого является функциональная неграмотность, проявляющаяся в неумении декодировать сообщения, извлекать смысл текста, неважно, касается это обычной инструкции или текста художественного, в неспособности читать и писать на уровне, необходимом для выполнения как простейших общественных задач (не говоря уже о сложной деятельности, связанной с абстрактным мышлением), так и элементарных практических действий, хотя всего несколько десятилетий назад обучение математике, физике, химии, по оценке экспертов НАТО, данной советскому образованию, велось в соответствии с первоклассными традициями, что обеспечивало высочайшие результаты и устойчивое развитие страны.

Создавшаяся ситуация, как полагают ученые, в значительной мере спровоцирована нынешними образовательными стандартами, нацеленными на использование электронной техники, не позволяющей на начальной ступени обучать школьника сложнейшим когнитивным интегративным навыкам письма и чтения, объединяющим все высшие психические познавательные функции в единую структуру деятельности, что в дальнейшем не только делает невозможным обучение, но и отражается на психологическом состоянии ученика. И эти факты, как представляется, должны учитываться при внедрении в образовательный процесс цифровых технологий.

Библиографический список

1. *Васильева О.Ю.* Четверть россиян не владеют функциональным чтением [Электронный ресурс] / URL: <https://>

rg.ru/2018/07/30/olga-vasileva-chetvert-rossiian-ne-vladeiut-funkcionalnym-chteniem.html (Дата обращения 01.04.2023)

2. *Зубриц М.А.* Цифровое слабоумие и информационная псевдодебилность [Электронный ресурс] // URL: <https://www.psyoffice.ru/18-111008.htm>

3. *Greenfield S.* Mind Change. How digital technologies are leaving their marks on our brains. Random House, 2014. 368 p.

4. *Hebb D.O.* The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory. 1949. New York. John Willy & Sons. 335 p.

5. *Kalbitzer J.* Digitale Paranoia: Online bleiben, ohne den Verstand zu verlieren. Beck Paperback, 2016. 208 s.

6. *Kardaras N.* It's 'digital heroin': How screens turn kids into psychotic junkies [Электронный ресурс] // URL: <http://nypost.com/2016/08/27/its-digital-heroin-how-screens-turn-kids-into-psychotic-junkies/>

7. *Spitzer M.* Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen», München: Droemer, 2012.

Секция
НОВАЯ ДИДАКТИКА:
О ЧЕМ НЕ СКАЗАЛ КОМЕНСКИЙ?

Батырова Айгуль Фаритовна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: batirovaaf@mgpu.ru

Попова Ольга Валентиновна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: popovao@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В условиях расширения контактов со странами азиатского региона особую актуальность приобретают программы профессиональной подготовки регионоведов и переводчиков со знанием восточных языков. В то же время, несмотря на тектонические сдвиги, происходящие на международной арене, английский язык сохраняет свой статус средства международного общения, языка науки и межкультурного взаимодействия, что указывает на растущую востребованность образовательных программ, предусматривающих обучение английскому языку студентов, параллельно изучающих какой-нибудь язык азиатского региона. Методом анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы, сравнения требований, предъявляемых федеральными образовательными стандартами к выпускникам различных направлений, а также обобщая опыт практической работы по обучению будущих переводчиков и востоковедов, авторы ставят своей целью разработку общей концепции обучения английскому как второму иностранному языку студентов-бакалавров двух разных направлений подготовки – переводчиков и востоковедов.

В психолого-педагогической литературе профессионализация рассматривается как этап профессионального развития,

следующий за профессиональным обучением и включающий в себя, с одной стороны, вхождение в профессиональную среду, приобретение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, и с другой стороны активное профессиональное саморазвитие и самосовершенствование. Профессиональное развитие тесно связано с личностным развитием, причем среди профессионально значимых личностных качеств особенно значимы собственная социально-профессиональная активность, осознанная потребность в профессиональном росте, готовность личности брать на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала [2].

При обучении студентов бакалавриата следует учитывать то обстоятельство, что данная категория учащихся еще не достигла стадии вхождения в профессию и ее освоения. Студенты находятся на том этапе, когда происходит первичное ознакомление с профессией, формируется представление о ее социальной значимости, способах применения полученных компетенций на рынке труда и т.д. На этом этапе представление студентов о содержании будущей профессиональной деятельности бывает поверхностным, и недостаток практического опыта затрудняет для обучающихся осознанный выбор направлений профессионального роста. Выбор адекватных технологий обучения в этом случае осуществляется учебным заведением посредством разработки учебных программ и проектирования учебных курсов, направленных на приобретение студентами опыта творческой деятельности, формирование у них ценностного отношения к профессии, раскрытие их профессионально значимых личностных качеств в самостоятельной трудовой деятельности. Профессионализация обучения второму иностранному языку заключается в отборе и применении таких образовательных технологий, которые помогут студентам максимально быстро и эффективно перейти от учебно-познавательной деятельности, традиционно ведущей для любого образовательного учреждения, к профессиональной деятельности, нацеленной на решение практических профессиональных задач [1], [3].

Области и сферы профессиональной деятельности, в которой могут быть задействованы выпускники направлений

бакалавриата «Востоковедение и африканистика» и «Лингвистика» четко определяются федеральными государственными стандартами [5], [6]. Сопоставление этих документов указывает на ряд пересекающихся профессиональных требований, предъявляемых обучающимся: совпадают не только формируемые в ходе обучения универсальные компетенции (системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие и пр.), но и некоторые типы профессиональной деятельности – научно-исследовательская, переводческая, консультационная (экспертно-аналитическая).

Вторым иностранным языком для студентов всех рассматриваемых направлений, как правило, является английский язык. В современных условиях подавляющее большинство молодых людей имеют опыт систематического изучения этого языка. С одной стороны, это означает, что от студентов ожидается высокий уровень языковой подготовки, с другой стороны, как показывает практика, студенты могут демонстрировать низкую заинтересованность в изучении английского языка, поскольку 1) считают свой уровень языковой подготовки достаточным для успешного осуществления коммуникации на английском языке; 2) освоение нового восточного языка и культуры изучаемого региона требует от них значительных временных затрат и когнитивных усилий; 3) не видят перспектив применения английского языка в рамках выбранного направления подготовки.

Сходство профессиональных задач и вызовов, характерных для обучения бакалавров-востоковедов и будущих переводчиков, позволяет выработать общие принципы профессионализации обучения студентов указанных направлений. Во-первых, это использование аутентичного англоязычного материала страноведческого характера с тем, чтобы студенты учились анализировать и выявлять сходства и различия, особенности национального менталитета восточных культур в сопоставлении с англоязычной и русскоязычной культурами, таким образом расширяя свою межкультурную компетенцию и приобретая навыки критического и аналитического мышления. Во-вторых, актуальная тематика учебных материалов, которая помогает студентам познакомиться с культурологическими,

экономическими, историческими, политическими реалиями изучаемого региона, и сопоставить их со знакомыми реалиями культуры родного языка и англоязычных стран. В-третьих, для формирования компетенций профессионального общения целесообразно использовать коммуникативный подход, осуществляемый в имитационно-деятельностной игровой форме. Особенно продуктивными представляются такие формы аудиторной работы как ролевая игра, мозговой штурм и работа в команде. Принимая на себя роль эксперта, консультанта, представителя той или иной социальной группы или культурно-языкового сообщества, студенты учатся самостоятельно находить и использовать информацию о культурных особенностях и традициях различных социальных групп, выбирать соответствующий ситуации стиль общения, таким образом на практике применяя знание основ и принципов межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Варникова О.В.* Триединство компетентностного, коммуникативного и личностно-ориентированного подходов при обучении иностранному языку в контексте профессионализации студентов // Научные исследования в образовании. 2008. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/triedinstvo-kompetentnostnogo-kommunikativnogo-i-lichnostno-orientirovannogo-podhodov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-kontekste> (дата обращения: 29.07.2023).

2. *Лонская Л.В.* Анализ понятия профессионализации в психолого-педагогических исследованиях // ОНВ. 2007. №6 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-professionalizatsii-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 29.07.2023).

3. *Сидорова Т.Б.* Восточная культура на занятиях по английскому языку как способ формирования личностно-профессиональных качеств востоковедов // Сибирский педагогический журнал. 2008. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vostochnaya-kultura-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-kak-sposob-formirovaniya-lichnostno-professionalnyh-kachestv-vostokovedov> (дата обращения: 29.07.2023).

4. *Черкашина Е.И.* Проектирование учебных курсов по иностранному языку для специальных целей // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1(62). С. 301—308. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.521.

5. *ФГОС 58.03.01* Востоковедение и африканистика Приказ Минобрнауки России от 18.08.2020 N 1051 <https://fgos.ru/fgos/fgos-58-03-01-vostokovedenie-i-afrikanistika-1051> (дата обращения 29.07.2023).

6. *ФГОС 45.03.02* Лингвистика Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 969 <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения 29.07.2023).

Вознесенская Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук
заместитель директора института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: VoznesenskayaNV@mgrpu.ru

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НОВОЙ НОРМАЛЬНОСТИ

Период пандемии потребовал пересмотра методов, форм и технологий обучений и произошло два тектонических сдвига: от синхронного офлайна к синхронному онлайн и от синхронных форматов к асинхронным.

Эмпирические данные подтверждают, что запрос на новые формы обучения сохранился и в постковидный период [1]. Постепенное улучшение эпидемиологической обстановки в России привело к развитию гибридной формы обучения (hybrid learning), отличительной особенностью которого является сочетание синхронного аудиторного и онлайн-обучения, а также асинхронного обучения.

В исследовании мы опираемся на работу группы авторов в рамках рассмотрения гибридного формата обучения (Белая книга. Гибридное обучение, 2022). Как отмечают авторы между смешанным и гибридным форматом обучения существуют много общего. Основной отличительной чертой гибридного обучения является наличие возможности у обучающихся самостоятельной асинхронной работы с цифровым контентом. В исследовании мы не ставили перед собой задачу

рассматривать самостоятельную асинхронную работу обучающихся с цифровым контентом, а сделали акцент на возможности их присутствия как в аудитории, совместно с педагогом, так и дистанционного синхронного подключения к занятию. Исходя из этого, мы посчитали возможным рассмотреть исследования, проведенные в рамках смешанного и гибридного форматов обучения, не затрагивающие вопросы самостоятельной работы студентов с цифровым контентом.

Интересными представляются результаты исследования по вопросу в области смешанного формата обучения (Asarta & etc., 2020; Barbour & etc., 2020; Birbal & etc., 2018; Bond, 2020; Gamage & etc., 2022; Karma & etc., 2021; Kintu & etc., 2017; Maity & etc., 2020; Short & etc., 2021; Topping & etc., 2022) которые показали, что за последнее время в образовательную систему успешно внедряются различные инновации, некоторые из которых основываются на технологиях гибридного формата обучения. Данные технологии быстро находят сторонников в образовательном процессе различных организаций, хотя и не лишены определенных недостатков. Обучающиеся являются одним из основных компонентов любого образовательного процесса, и, следовательно, их опыт и психолого-педагогические характеристики оказывают влияние на эффективность обучения в гибридном формате обучения. В вышеперечисленных исследованиях ученые как правило рассматривают особенности смешанного формата обучения, взаимодействия с обучающимися и их поддержки, основные составляющие элементы системы управления качеством обучения. В качестве основных результатов эффективности построения смешанного формата обучения рассматриваются удовлетворенность, производительность, внутренняя мотивация и особенности структуры знаний обучающихся. Поэтому исследование особенностей построения смешанного формата обучения в условиях конкретных образовательных организаций поможет с получением информации об условиях обучения и дальнейшем планировании развития данного формата, с тем чтобы в дальнейшем заложить необходимую основу для разработки работоспособных инновационных технологий гибридного обучения в качестве новаторского педагогического подхода.

Данная форма получает распространение и в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) [2]. Обращаясь к основным позициям исследования, следует сфокусировать внимание на конкретных педагогических условиях высшего образования, в которых наблюдалась трансформация и дополнения привычных подходов к реализации учебного процесса в МГПУ. Предпосылками становления новой формы обучения можно назвать московский проект «Учитель на замену», который предполагал гибридную форму взаимодействия между студентами, педагогами и учениками. А также обучение по магистерским программам «Методика обучения математике в профильной школе» и «Базовое и углубленное обучение геометрии с использованием современных педагогических технологий» одновременно в двух потоках, в синхронном онлайн-формате (г. Калининград) и в аудитории (г. Москва).

В качестве ключевого условия развития гибридных форм обучения целесообразно рассматривать созданные на базе Института цифрового образования (ИЦО) МГПУ гибридные аудитории, в которых обучение и исследование проводилось в 2021-2022 и 2022-2023 учебных годах.

Результаты исследования обосновывают новое понимание гибридного обучения с позиции содержания обучения и используемого инструментария. Обобщая анализ предметного содержания в структуре образовательного процесса института цифрового образования, института культуры и искусств, института педагогики и психологии образования, ряда общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования стоит отметить необходимость дифференциации групп предметов с позиции степеней адаптивности к сочетанию синхронного онлайн-обучения и обучения в аудитории. Можно выделить теоретические дисциплины, ориентированные на различные профили; практические дисциплины, предполагающие активную работу с доской (математические дисциплины, практикум решения задач по физике и др.), практические дисциплины, предполагающие манипулирование цифровыми объектами (программирование, компьютерная графика и др.); практические дисциплины, предполагающие манипулирование материальными объектами (робототехника, микроэлектроника,

музыка и др.). Именно последняя группа предметов вызвала особый интерес в силу многообразия форм взаимодействия между педагогом, обучающимися и средствами обучения, которые представлены как в цифровой, так и в материальной форме. Материальные средства обучения могут быть заменены цифровыми аналогами, например, виртуальными лабораториями, либо организована трансляция реальных экспериментов для потока, который находится в онлайн (рис. 1).



Рисунок 1. Реальный эксперимент в условиях гибридного обучения

Считаем, что применение гибридных аудиторий расширяет модельный ряд учебных занятий. Перспективным в таких условиях становится взаимодействие высшего учебного заведения и общеобразовательных школ в рамках практико-ориентированных занятий по методикам обучения, когда задействованы учащиеся школ, на практиках, мероприятиях. Это расширяет границы традиционного обучения и создает еще больше пространства для творчества и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Разработка и внедрение эффективных практик цифровой дидактики в онлайн-обучение. Авт. коллектив Баженова

С.А., Вознесенская Н.В., Гриншкун В.В., Заславская О.Ю., Лавренова Е.В., Патаракин Е.Д., Теплякова А.Ю., Шунина Л.А., Ярмахов Б.Б., 2022, 180 с.

2. Особенности обучения студентов с использованием гибридных аудиторий / Р.Т. Аймалетдинов, С.В. Львова, М.В. Пустовойтенко [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 3(61). – С. 58-73.

Глизбург Вита Иммануиловна
доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук
профессор, доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: glizburgv@mgpu.ru

ЦИФРОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В настоящее время в процесс подготовки учителя происходит активное внедрение различных теорий и концепций, среди которых одно из центральных мест по праву принадлежит цифровой парадигме.

Термин «цифровая парадигма» как совокупность достижений в определенной области развития цивилизации мы применяем в контексте цифровой подготовки педагога в условиях цифровизации образовательного процесса [1], [2].

Рассматривая цифровую парадигму образования с позиций подготовки учителей, выделим несколько основных с нашей точки зрения аспектов ее реализации: внедрение цифровой дидактики как одной из базовых дисциплин; технологии применения цифровых ресурсов; оценка рисков цифровизации [3].

Подготовка учителя к работе в информационном технологическом обществе видоизменяется посредством переноса основной нагрузки на одну из базовых дисциплин — дисциплину «Цифровая дидактика», включающую в свое содержание направление на формирование новых образовательных компетенций анализа цифрового продукта; реализации сравнительного анализа систем традиционной и цифровой дидактик;

создания и применения цифровых образовательных ресурсов; извлечения и преобразования информации согласно выявленным закономерностям [3].

Среди применяемых методов и технологий целесообразно выделить технологии: дистанционного обучения; смешанного обучения; адаптивных систем обучения; информационно-коммуникационные универсального назначения, в частности, позволяющие осуществить мониторинг; МООС-платформы; компьютерные пакеты [4]. При этом осуществляемый анализ когнитивных структур позволяет оценить специфику применения цифровых ресурсов и реализовать полученную оценку с учетом и устранением возможных рисков цифровизации, возникающих в результате внедрения техногенных процессов в образовательную среду.

Библиографический список

1. *Глизбург В.И.* Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 27-32.

2. *Глизбург В.И.* Подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников математике и информатике. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. №4. — С. 318—327.

3. *Глизбург В.И.* Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 180–187.

4. *Глизбург В.И., Маринюк А.А.* Цифровая визуализации начальных геометрических понятий. // Начальная школа. 2020. № 9. – С. 63 – 65.

Денищева Лариса Олеговна
кандидат педагогических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: DenishchevaLO@mgpu.ru

Семеняченко Юлия Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: semenyachenkoua@mgrpu.ru

Хилюк Елена Александровна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KhilyukEA@mgrpu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ПРИ РАБОТЕ С МИКРОКУРСАМИ НА БАЗЕ LMS

Научная работа на тему «Исследование и разработка модели персонализации образования (МПО) на основе микрокурсов» проводилась в рамках проекта «Цифровая дидактика» проекта «ПРИОРИТЕТ 2030». В этом учебном году целью исследования было изучение возможностей систем управления обучением (LMS) вуза для организации персонализированного обучения магистрантов. Предполагалось, что результатами исследования будет эффективная организация обучения магистрантов различным дисциплинам на основе микрокурсов в LMS.

При разработке микрокурсов мы опирались на:

- 1) принципы, лежащие в основе персонализированного образования;
- 2) концептуальную модель персонализированного обучения в магистратуре педагогического направления на основе микрокурсов;
- 3) методический каркас построения микрокурсов, рассчитанный на использование цифровой платформы в рамках LMS вуза;
- 4) нормативную базу, регулиующую высшее образование в магистратуре по направлению «Педагогическое образование».

Основой реализации модели персонализированного обучения в указанных условиях является разработанный методический каркас, состоящий из двух внешних и одного

внутреннего блоков [2]. Внешний блок 1 нацелен на выбор микрокурса магистрантом на основе диагностики знаний обучающегося. Внутренний блок представлен системой методического обеспечения микрокурсов. Внешний блок 2 демонстрирует обучающемуся динамику освоения учебных дисциплин и модулей в ходе освоения микрокурсов.

По итогам входного контроля на каждом этапе обучающимся предлагаются рекомендации по дальнейшему выбору образовательной траектории (выбор приоритетного модуля, дисциплины и микрокурса). Для осуществления входного контроля 1 преподаватель заранее формирует пул вопросов, относящихся к разным учебным модулям. Системой случайным образом выбираются по 6 заданий каждого модуля. Предлагаемые задания с выбором ответов обеспечивают возможность сбора информации об учебных дефицитах магистранта и построения соответствующей радиальной диаграммы. На основе анализа представленной диаграммы обучающийся имеет возможность определить модули, в рамках которых необходимо пройти обучение для устранения дефицитов. Аналогичным образом реализуется входной контроль 2 и 3 на уровне дисциплины и микрокурса.

Методическое обеспечение микрокурса представлено программой микрокурса и его планом. Программа микрокурса содержит основные характеристики, распределение часов на виды деятельности, ориентировочный тайминг и список предоставляемых для обучения материалов. Материалы микрокурса представлены в четырех квантах, в каждом из которых предусмотрены следующие формы работы: лекция, практическое занятие, самостоятельная работа и диагностика освоения темы. Для каждой формы занятия отобраны элементы LMS, предложено унифицированное примерное время изучения материала и количество начисляемых баллов с учетом балльно-рейтинговой системы вуза, а также выделены используемые цифровые инструменты.

Динамика освоения обучающимися учебных дисциплин и модулей составляет внешний блок 2. После изучения микрокурса, выбранного на основе результатов входного контроля, рекомендаций и личных предпочтений, магистрант имеет возможность оценить количество полученных зачетных единиц

и динамику освоения учебных дисциплин и модулей. Если входной контроль 2 (выбор дисциплины) показал оптимальный уровень знаний, то недостающие зачетные единицы составляют 1/3 от общего числа зачетных единиц по дисциплине; если обучающимся был продемонстрирован минимальный уровень знаний, то 2/3; если критический, то 1. После изучения микрокурса и оценки динамики накопления зачетных единиц по дисциплине и учебному модулю, обучающийся имеет возможность вернуться к выбору необходимого модуля, дисциплины и микрокурса.

Как устроен каждый квант микрокурса с точки зрения размещения в LMS? Лекционный или теоретический материал, который в LMS может быть загружен как раздел дисциплины, а затем как материал для изучения, может быть представлен в форме презентации, видеоролика, ссылки на электронный источник. Практический материал для закрепления, который в LMS загружается в формате работы с преподавателем, также может быть представлен разнообразно: вопросы, задачи, кейсы и т.п. Обязательным завершением каждого кванта является диагностика, представленная в форме теста, списка задач с последующей проверкой и т.п., которые разрабатываются в виде контрольного тестирования или контрольного задания. На настоящий момент перечень видов тестовых заданий в LMS значительно расширен. После выполнения магистрантом практических или диагностических заданий, в случае необходимости ручной проверки и выставления баллов, преподаватель может отследить результаты освоения микрокурса, выбрав фамилию конкретного студента в «Электронном журнале» дисциплины. Таким образом, у преподавателя много возможностей в LMS для наиболее качественного размещения материалов микрокурсов.

При работе с методическими дисциплинами в первую очередь встает вопрос об особенностях лекции в микрокурсах по методике обучения. Заметим, что на таких лекциях важна обратная связь с аудиторией: вопросы слушателям и слушателей, наблюдение за реакцией на решение поставленной проблемы, решение мини-задач (ситуативные задачи). Всего этого мы лишены при работе с микрокурсами, а использование тех же по структуре презентаций, которыми мы сопровождаем очную

лекцию, недостаточно эффективно. Работая над возникшей проблемой, стараясь приблизить обучение к очному формату, было решено в презентациях к лекциям в LMS включить вопросы качественного характера на понимание изученного по каждой небольшой, завершенной по смыслу части. Если магистрант испытывал затруднение при ответе на эти вопросы, ему предлагалось изучить специально подобранную литературу. Обновленная LMS позволяет предусматривать размещение материалов, при изучении которых обучающимся не начисляются баллы, что делает возможным изучение магистрантом дополнительных материалов. Аналогичные дополнения включены и в материалы практических занятий: пояснения (решения заданий, образцы записей и т.п.), сведения о методах решения, инструкции. Все это поможет лучшему освоению курса методики обучения математике.

На наш взгляд, привлечение потенциала LMS в рамках сконструированного методического каркаса позволяет наиболее эффективно реализовать персонализированное обучение магистрантов [2]. В настоящее время ведется разработка и размещение в LMS факультатива «Математика и образование (микрокурсы – выравнивание или продвижение)», планируемого к реализации в новом учебном году. Внедрение в LMS методики выбора курсов на основе диагностики учебных дефицитов студента также является одним из направлений научной работы коллектива.

Библиографический список

1. Денищева Л.О. Возможности обеспечения персонализации образования в вузе / Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семеняченко // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 2 (60). – С. 72-85. – DOI 10.25688/2072-9014.2022.60.2.07. – EDN LWUCZW.

2. Семеняченко Ю.А. Методический каркас построения микрокурсов с использованием системы управления обучением вуза в модели персонализации образования / Ю.А. Семеняченко, Е.А. Хилюк // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 1 (63). – С. 112-131. – DOI 10.25688/2072-9014.2023.63.1.10. – EDN AXCPYU.

Канунникова Ирина Алексеевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kanunnikovaia@mail.ru

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Расширение онлайн образовательной среды, появление новых возможностей использования цифровых ресурсов в области филологии требуют от преподавателя освоения современных методических технологий, которые позволяют достигнуть необходимых предметных образовательных результатов в процессе изучения истории русской литературы, что и является основанием данного исследования.

Современные методисты констатируют, что в настоящее время “вектор изменения общенаучной методологии определяется следующим образом: классический детерминизм уступает место системному анализу и многомодельному описанию” [2, с.24]. В связи с этим становится очевидным, что “филологический анализ художественного текста далеко не исчерпывает содержащийся в произведении дидактический потенциал, а лишь актуализирует его. Дальнейшая актуализация неизбежно требует расширения и даже ломки филологической парадигмы, широкой и разнообразной интеграции учебного материала”. [2, с.30]. Именно поэтому интеграционные технологии в преподавании русской литературы и в школе, и в вузе оказываются чрезвычайно востребованными.

Русская литература рубежа XIX-XX веков является одним из самых ярких и противоречивых периодов в истории отечественной словесности, и в качестве одной из характерных его особенностей, по общему мнению исследователей (М.Г. Неклюдовой, Д.В. Сарабьянова, И.В. Кондакова, А.И. Мазаева и др.), можно назвать явление “синтеза искусств”, предполагающее тесное взаимодействие и взаимопроникновение литературы, живописи, музыки, театра. Подобная медиальность и синестезийность открывает широкие возможности использования

интеграционных технологий как непосредственно на занятиях, так и в организации самостоятельной работы студентов и предполагает разработку разнообразных интегративных заданий. Такие переходные периоды в развитии культуры особенно трудны в осмыслении и изучении. Как справедливо отмечает В.А. Коханова, “тесная взаимосвязь литературы не только с наукой, но и со сферой искусства не может быть разорвана в процессе преподавания. В той или иной мере данная специфическая особенность должна использоваться при изучении литературы как на уровне межпредметных связей, так и на уровне интеграции” [3, с.18].

В области преподавания филологических дисциплин развитие цифровой образовательной среды разворачивается по трем основным направлениям: во-первых, разрабатываются цифровые образовательные ресурсы нового поколения, например, Арзамас. Академия, Полка. Академия, Живые страницы, Pushkin-digital и др., предполагающие интерактивное взаимодействие с обучающимися, кроме того, успешно зарекомендовавшие себя в академической среде платформы, такие, как Национальный корпус русского языка, активно развиваются и расширяют возможности пользователей; во-вторых, цифровые платформы позволяют создавать тексты новой природы (лонгриды, интеллект-карты, ленты времени и т.п.) с целью визуализации учебного и научного материала; в-третьих, онлайн-инструменты для совместной работы (Padlet, Miro и т.п.), конструкторы упражнений и тестов (например, LearningApps), различные опросники для организации быстрой обратной связи дают возможность проектировать интегративные задания, связанные с изучением русской литературы серебряного века.

В процессе изучения истории русской литературы рубежа XIX-XX веков совместно с бакалаврами старших курсов разрабатывались и выполнялись интегративные задания, направленные на изучение поэзии серебряного века. В качестве предварительного задания студенты должны были самостоятельно познакомиться с одним из предложенных преподавателем образовательных ресурсов, содержащих материалы, связанные с литературой данного периода, и проанализировать его дидактические возможности по следующему примерному плану:

содержание и структура сервиса, достоинства и недостатки сервиса с методической и пользовательской точки зрения, методические рекомендации по использованию сервиса в аудиторной и внеаудиторной работе, проектирование возможных заданий для обучающихся с использованием данного сервиса.

Для того чтобы предложенное преподавателем задание действительно имело интегративный характер, бакалаврам должен быть предложен такой ракурс рассмотрения художественного произведения, который бы заведомо предполагал не только использование традиционных литературоведческих подходов, но и обращение к искусствоведческому инструментарию.

В качестве примера можно привести интегративное задание, которое выполнялось бакалаврами четвертого курса непосредственно на практическом занятии в компьютерном классе. Целью задания являлось исследование символики и метафоры избранного каждой группой обучающихся цветочного образа в русской поэзии и живописи серебряного века. Организация работы строилась следующим образом: на первом этапе – самостоятельная исследовательская деятельность в составе группы, а затем – представление результатов работы группы в формате лонгрида. Поскольку студентам самостоятельно трудно было бы выделить те цветочные образы, которые получили достойное художественное воплощение как в поэзии, так и в живописи серебряного века, преподавателем было предложено выполнить задание, связанное с исследованием символики и метафоры образа сирени в творчестве русских поэтов и художников рубежа XIX-XX веков.

Образ цветущей сирени получил разностороннее воплощение в литературе и искусстве серебряного века как в поэтических произведениях И.Ф. Анненского, О.Э. Мандельштама, М.А. Кузмина, Тэффи, Саши Черного, И. Северянина, так и в живописных работах И. Левитана, В. Серова, М. Врубеля, С. Жуковского и др. В процессе подготовки лонгрида на этапе групповой работы студенты могли обратиться к статье А.Ф. Белоусова “Акклиматизация сирени в русской поэзии” [1], где достаточно обстоятельно изложена история появления образа сирени в русской классической литературе.

На первом этапе работы в группе студентам необходимо было выявить и проанализировать контексты употребления флоролексемы “сирень” в русской поэзии с 1890 по 1920 год с помощью Поэтического корпуса Национального корпуса русского языка и самостоятельно интерпретировать полученные статистические данные (в первую очередь, доминирующие цветовые и ольфакторные эпитеты, относящиеся к лексеме “сирень”). Второй этап работы в группе был направлен на поиск и анализ визуального материала, связанного с трактовкой цветочных образов в русской живописи серебряного века, на сайтах художественных музеев и цифровых картинных галерей. Особое внимание было уделено сопоставительному анализу живописных полотен В. Серова “Открытое окно. Сирень” (1886) и М. Врубеля “Сирень” (1900) и поэтических произведений названных выше авторов. Наконец, заключительный этап работы в группе предполагал проектирование лонгрида с использованием ресурса Tilda.com. По завершении группового этапа работы была организована дискуссия с представлением и обсуждением результатов работы групп.

Перспективы исследования видятся в расширении возможностей междисциплинарной интеграции в системе филологического образования, разработке интегративных заданий в процессе подготовки учителя русского языка и литературы, а также в систематическом формировании у студентов умений и навыков, связанных с различными способами визуализации учебного и научного материала.

Библиографический список

1. *Белоусов А.Ф.* Акклиматизация сирени в русской поэзии // Сборник статей к 70-летию проф. Ю.М. Лотмана. Тарту, 1992. С. 311-322.
2. *Русова Н.Ю.* Диалог поэзии и живописи в литературном образовании. Нижний Новгород: Мининский университет, 2016. – 162 с.
3. Технологии и методики обучения литературе [Электронный ресурс]: учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. М.: Флинта, 2016. — 249 с.

Кокарева Ольга Владимировна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kokarevao@mgpu.ru

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ПРОФИЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ БАКАЛАВРИАТА

В современном обществе востребованы специалисты, способные к многозадачности, сочетающие высокий уровень культуры, образованности и профессиональной компетентности. В организации обучения смещается акцент с предмета на личность: «Активный субъект приходит на смену пассивному объекту. Он приобретает образование в форме личностного знания, которое из цели превращается в средство становления человека-творца» [3, с.126]. Потребность общества в активной личности определяет ведущую роль деятельностного подхода в современном образовании и актуальность активизации процесса обучения в высшей школе.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» определяет стратегические цели и задачи развития образования к 2025 г. Предусматривается, что российское образование должно выйти на новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Шагом в этом направлении стало принятие новых государственных образовательных стандартов, требующих перехода на принципиально новые модели образовательной деятельности на каждой ступени образования [2, с.3].

В качестве одной из важнейших тенденций развития современного исторического образования в России Е.Е. Вяземский выделяет координацию содержания исторического образования с интерактивными методами обучения при переходе к модели образования, основанной на личностно-деятельностном подходе [1, с.20].

Действенность активных и интерактивных форм и методов обучения в формировании профессиональной культуры учащихся определяется тем, что они обеспечивают переход от

организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация деятельности обучаемых в процессе преподавания строится на основе изменения ценностного отношения к процессу получения знаний, в поиске определенного собственного личного смысла и интерпретации учебной информации.

В последние годы большое внимание в научных периодических изданиях уделяется проблемам трансформации содержания и разработке новых форм проведения занятий в рамках изучения общепрофессиональной дисциплины «История» в непрофильных вузах или на непрофильных программах высшего образования. Мы представляем разработку моделей организации групповой работы студентов на практических занятиях с применением игровых технологий, рефлексии при обучении профильным историческим дисциплинам. Представленные практические разработки были использованы в условиях очного, дистанционного, а также гибридного формата обучения при изучении исторических дисциплин «Археология» на направлении подготовки бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование» (программа «История, обществознание; история, иностранный язык») в 1 семестре 1 курса обучения, а также дисциплины «Культура античного мира» на направлении подготовки бакалавриата 46.03.01 «История» (программа «История») в 2019-2023 годах.

При освоении этих дисциплин изучение нового материала на практических занятиях строится на основе модели учебной конференции. В рамках занятий студенты готовят доклады по темам, выбранным из списка, предложенного преподавателем. Сообщение по каждой теме студенты готовят в парах, каждый доклад сопровождается оппонированием, оппонентов тоже по 2. Обязательным требованием к такому докладу является подготовка игры на основе материалов, представленных докладчиками.

Структура занятия формируется следующим образом: 1) организационный этап, на котором определяется порядок выступлений, актуализируются требования к регламенту занятия, критерии оценки активности на занятии, загружаются материалы презентаций (5 минут); 2) этап изучения и закрепления

нового материала, включающий 2 цикла – сообщение студентов, вопросы докладчикам, оппонирование и интеллектуальную игру в каждом (70 минут); 3) рефлексия занятия и оценка работы студентов.

Требования к игре:

1. Игра должна носить интеллектуальный характер.
2. Игра должна быть подготовлена только по тем материалам, которые прозвучали в докладе или были показаны на слайдах презентации к докладу.
3. В игре должны принимать участие все студенты учебной группы, присутствующие на занятии.
4. Должна быть продумана организация игрового процесса.
5. Должна быть продумана схема оценки результатов игры для каждого студента.
6. Длительность игры 5-10 минут.

Вид игры (различные виды кроссвордов, ребусов, индивидуальная или командная викторина и т.п.) и форму (командная, индивидуальная) студенты определяют самостоятельно, информация об игре держится в тайне от других студентов группы непосредственно до начала игры. Для результата интеллектуальной игры важна четкая, понятная корректная формулировка игровых вопросов и заданий, а также простая и экономичная организация игрового пространства. При разработке игры преподаватель выполняет функцию консультанта, а вот модерация учебного занятия и игрового процесса полностью осуществляется самими студентами.

Представленная педагогическая практика в 2022-23 учебном году получила развитие в рамках работы студенческого научно-популярного лектория «Люди в прошлом». С декабря 2022 по май 2023 года студенты 1 курса подготовили и провели 8 историко-просветительских мероприятий для московских школьников 5-11 классов по различной тематике, как на площадке МГПУ так и в московских школах. Значение этой деятельности для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и историков-исследователей оценивалось на основе обратной связи с использованием электронных форм опросов.

Такие игры являются одновременно средством закрепления изученного на практическом занятии материала и инструментом оценивания работы студентов. От индивидуального или командного результата в игре напрямую зависят баллы, заработанные студентом на практических занятиях. В таком виде короткие интеллектуальные игры могут быть совместимы с любой формой занятий в вузе – лекцией, классическим семинаром и т.д.

Использование игр в качестве инструмента закрепления изученного материала и оценки работы студентов на практическом занятии активизирует познавательный интерес обучающихся, состязательность в игре мотивирует к достижению лучшего результата. Подготовка и проведение игры студентами развивает навыки планирования, организации работы группы, способность эффективно взаимодействовать как в парах, так и в командах, раскрывает творческий потенциал студентов.

Будущие учителя и историки-исследователи получают собственный опыт участия в учебном и/или научно-просветительском занятии с применением игровых технологий, а также опыт организации и проведения такого занятия, знакомятся с различными вариантами интеграции интеллектуальных игр в учебный процесс, а также с различными игровыми online-платформами, в дальнейшем этот опыт и знания, творческий подход к организации занятий могут быть успешно применены в профессиональной деятельности. Таким образом, формирование профессиональных компетенций у студентов возможно начинать уже в первые месяцы их обучения профессии при изучении исторических дисциплин.

Библиографический список

1. *Вяземский Е.Е.* Проблемы и тенденции развития исторического образования в современной России в мировом контексте // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 10-22.
2. *Лазарев В.С.* Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 3-13.
3. *Трехов П.П.* Роль современного вуза в формировании социокультурного пространства региона // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 3. – С. 125-128.

Коханова Валентина Александровна
кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kokhanovava@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Актуальность представленной темы обусловлена несколькими факторами. Главный из них – это ориентация на государственную стратегию, так как на необходимость формирования цифровой компетенции учителей нацеливают основополагающие документы: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» и Федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», предусматривающие создание к 2024 году «современной безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1]. Также необходимо учитывать запросы «отрасли образования, общества и государства» [2], сформулированные в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога. Кроме того, важно подчеркнуть, что в Московском городском педагогическом университете в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» одним из ведущих в проектировании теоретических исследований и практической деятельности является направление «Цифровая дидактика». Все названные выше факторы определяют основной вектор профессиональной подготовки учителей-словесников в педагогическом вузе – развитие цифровой компетенции будущих педагогов.

Особенности организации профессиональной подготовки будущих учителей-словесников, которым предстоит освоить основы цифровой дидактики в качестве базовых

знаний, необходимых для эффективной работы в цифровой образовательной среде московских школ, продиктованы требованиями, предъявляемыми к современному учителю в столичном мегаполисе. Среди наиболее важных можно назвать обязательную цифровую компетентность, предусматривающую умение учителя создавать и использовать цифровые образовательные ресурсы, готовность разрабатывать и проводить уроки в любом формате, коммуникативное взаимодействие на основе созданного контента в сети, многоаспектное применение цифровой среды для образовательных целей и т.п. Однако цифровая дидактика как отрасль педагогической науки на современном этапе находится в стадии осмысления и разработки, можно констатировать лишь подступы к формулированию принципов и терминосистемы данного научного направления. В «Педагогической концепции цифрового профессионального образования и обучения» дано следующее определение данного понятия: «Цифровая дидактика – наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика опирается на основные понятия и принципы традиционной дидактики, изменяя их применительно к условиям цифровой среды» [4, с. 9]. Данное определение является для нас опорным.

Система профессиональной подготовки учителя-словесника, созданная в Московском городском педагогическом университете, объединяющая теоретические дисциплины (психолого-педагогический и методико-технологический модули, общеуниверситетские элективные модули), практическую подготовку, сертификацию в качестве процедуры независимой оценки компетенций студентов, включает элементы обучения основам цифровой дидактики, а также направлена на исследование специфики применения и восприятия цифровой дидактики в деятельности учителя современной школы.

Методико-технологический цикл подготовки будущих учителей русского языка и литературы, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», представляет собой учебный модуль, в который входят базовые дисциплины («Методика обучения русскому языку», «Методика обучения литературе»), курсы по выбору и элективные модули,

оперативно трансформируемые в соответствии с актуальными задачами.

Начальные знания о цифровой дидактике, в основе которых теоретические сведения о сущности процесса преподавания филологических дисциплин в цифровой среде, уже вошли в содержание базовых методических дисциплин, а более полное представление у студентов появляется в результате освоения курсов по выбору и элективных модулей. Интерактивность и коммуникативность как принципы цифровой дидактики являются особенностью всех дисциплин методического цикла, так как в ходе практических занятий организуется взаимодействие студентов на основе индивидуальной и групповой деятельности при выполнении заданий, предложенных преподавателем.

Принципы и структурные компоненты цифровой дидактики, на которые направляется внимание будущих учителей в процессе изучения методических дисциплин и курсов по выбору, даются в сопоставлении с компонентами классической дидактики, что является необходимым условием качественного выполнения методических заданий по разработке онлайн-уроков и цифрового образовательного контента. В особенности важным представляется такой подход в магистратуре, поскольку в группах обучающихся присутствуют студенты, не имеющие базового педагогического образования, им сложно осваивать не только специфику организации учебной деятельности по филологическим дисциплинам, но и учитывать очный или цифровой формат образовательного процесса. Так, в частности, в процессе реализации магистерской программы «Филологическое образование в условиях цифровизации» по направлению «Педагогическое образование», была разработана инновационная модель обучения, соответствующая ведущим тенденциям развития современного образования – индивидуализации и цифровизации. «Теоретическое обучение осуществляется на основе модульного принципа в онлайн-формате, когда каждый обучающийся подключается к занятиям в персональном цифровом образовательном пространстве. В процессе изучения дисциплин четырех модулей программы магистранты осваивают методы

и технологии использования цифровых ресурсов и инструментов в филологическом образовании, знакомятся со спецификой организации процесса филологического образования в электронно-цифровой среде» [3, с.31].

Система заданий по цифровой дидактике в области преподавания русского языка и литературы предназначена для освоения навыков проектирования и реализации цифровой образовательной деятельности и повышения уровня цифровых компетенций будущих учителей-словесников.

Таким образом, для осуществления эффективной профессиональной подготовки учителя-словесника к работе в условиях цифровизации требуется трансформация существующей системы образования, в основе которой комплексный подход, соединяющий теоретическое и практическое обучение в единый комплекс, направленный на овладение новым методическим инструментарием и становление профессиональных компетенций, включающих обязательное знание основ цифровой дидактики.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYsIEDbPCuKi6lC6.pdf>

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>

3. *Коханова В.А.* Цифровизация образования как фактор трансформации профессиональной подготовки магистрантов-филологов к педагогической деятельности // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2021. С. 29-35.

4. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Дело., 2020. – 98 с.

Кузнецова Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук
директор института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kuznecovaov@mgrpu.ru

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЭШ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В последние десятилетия во всем мире набирает популярность образовательная теория, основанная на результатах (outcome-based education (ОБЕ) «образование, ориентированное на конечный результат»). Особенностью теории ОБЕ является построение каждой части образовательной системы вокруг результатов [2].

В российском образовании переход на образовательную парадигму, ориентированную на результаты, связан с принятием Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования (далее – ФГОС). ФГОС определили требования к планируемым результатам: личностным, метапредметным и предметным. Данные результаты конкретизированы в Примерных рабочих программах в деятельностной форме по годам обучения. Однако перед учителем встает проблема определения планируемых результатов на учебный период, тему, урок. «Учителям стало необходимо проектировать и достигать их [результаты. – О.К.] в работе с учащимися» [1]. При этом важно, чтобы планируемые результаты соответствовали требованиям ФГОС, системно-деятельностному подходу и были измеримы.

Исходя из данной проблемы была сформулирована цель исследования – разработать планируемые результаты в соответствии с тематическим каркасом Московской электронной школы (далее – МЭШ).

В системе МЭШ планируемые результаты соотношены с темами каркаса. Учитель, создавая поурочное планирование, имеет возможность познакомиться с планируемыми результатами каждой темы. Кроме этого, тема, дидактические

единицы и планируемые результаты к теме каркаса отображаются в карточке урока электронного журнала. Готовясь к уроку, учитель отмечает результаты, которые планирует формировать. После того как учитель выполнил разметку результатов урока, ученик и его семья могут познакомиться с ними в электронном дневнике, узнать, над какими результатами шла работа на уроке, проследить последовательность изучения темы. Ученику планируемые результаты позволяют произвести самооценку и самоконтроль изученного материала. Таким образом, процесс преподавания становится более открытым для родителей и учащихся. Если раньше цели и планируемые результаты урока были зафиксированы только в конспекте учителя, то использование планируемых результатов в электронном журнале позволяет организовать работу с ними всех участников образовательного процесса.

Для выполнения данных функций были определены требования к планируемым результатам:

1) деятельностный характер: результаты отражают виды деятельности учащихся по освоению знаний, для чего использовались глагольные формы, обозначающие различные действия учащихся, например: распознавать, объяснять, анализировать, классифицировать, применять, систематизировать, исследовать и др.;

2) измеримость: достижение результатов можно измерить при помощи диагностических материалов (отказ от формулировок результатов, которые невозможно измерить, таких как: понимать, осознавать, иметь представление, приобрести опыт и др.);

3) разноуровневость: определены результаты разных типов (репродуктивный (начальный), продуктивный (повышенный), рефлексивный (высокий)) в зависимости от характера действий учащихся со знаниями, особенностей учебной ситуации, уровня самостоятельности и др.;

4) доступность формулировок: результаты должны быть понятны учителю, родителям, учащимся (использованы разные формулировки для учителей и учащихся, например результат для учителя: «Распознавать и характеризовать звуки речи»; результат для ученика: «Я могу различать звуки речи: гласные

и согласные, гласные ударные и безударные, согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие, парные и непарные»);

5) связь предметных и метапредметных результатов, предполагающая деятельностное освоение предметного содержания и формирование компетенций (например, результат рефлексивного типа по теме «Синтаксис и пунктуация простого предложения» сформулирован так: «Исследовать историю возникновения и развития знаков препинания, готовить сообщение (с презентацией), представлять результаты своего исследования»; данный предметный результат связан с формированием познавательных, исследовательских и коммуникативных универсальных учебных действий).

В 2022-2023 учебном году в электронном журнале МЭШ были загружены и представлены для использования педагогами города Москвы планируемые результаты по всем учебным предметам для 5-9 классов, разработанные методистами Института содержания, методов и технологий образования МГПУ. С 1 сентября 2023 года сервисом планируемых результатов смогут пользоваться учителя с 1 по 11 класс.

Перспективами данного исследования является аналитика использования планируемых результатов педагогами, например, количество и доля результатов разного типа, размеченных учителями как планируемые к достижению; определение тем учебных предметов, перспективных для формирования результатов рефлексивного типа; связь квалификации учителя с тем, какого типа результаты он чаще планирует достигать на уроках и др.

Библиографический список

1. Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 3–23.

2. Spady W.G. Outcome-Based Education: Critical issues and answers // Arlington: American Association of School Administrators, 1994 [Electronic resource]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf> (accessed: 19.09.2021). (In Engl.)

Лесин Сергей Михайлович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: lesinsm@mgpu.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ГИБРИДНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Современное состояние развития национальных систем образования во всем мире показывает стремление к поиску ответа на риторический вопрос «Как учить?». Это приобретает еще большую актуальность в эпоху цифровой экономики, когда развитие науки и техники настолько стремительно, что игнорировать этот процесс во всех сферах жизнедеятельности человека, включая образование, становится бессмысленным и даже странным. Эпоха цифровизации как общемировой тренд и способ повышения качества жизни общества способствует появлению эффективных способов и технологий, методик и практик, применяемых в образовании, а особенно в высшем образовании.

Также уже невозможно не учитывать результаты последствия пандемии коронавирусной инфекции Covid-19 именно для национальных систем образования в мире. Максимальный акцент и эффект пандемия сделала в сторону выбора форм организации обучения в системы высшего образования. Наравне с традиционным очным обучением актуально стало использование форм дистанционного и смешанного обучения, а также гибридного.

Преподаватель вуза столкнулся с реальной ситуацией, когда необходимо сохранить качество и уровень достижения образовательных результатов студентов, при использовании форм обучения, отличных от очных, особенно в рамках реализации электронного или онлайн-обучения. Поэтому высокую значимость приобретает необходимость выбора преподавателем той формы организации обучения студентов, которая позволит максимально сохранить его качество, так как образовательная программа не изменилась, при максимальном использовании современных, включая цифровые, технологий и инструментов,

которые предлагают ряд преимуществ и реализацию актуальных дидактических возможностей, что позволит получить новый образовательный эффект. Такой выбор преподаватель может сделать в сторону организации гибридного обучения на занятии, когда сочетается несколько форм его организации. Рассмотрим подробнее подход к гибриднему обучению в вузе.

Вначале определим терминологическое поле, которое позволит выстроить логику движения в сторону выбора нужной формы обучения преподавателя вуза. Во-первых, в отечественной научной литературе «... дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [5, 8] или «... целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе...» [1]. Во-вторых, «... смешанное обучение – образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с обучением онлайн и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [2, 3]. В-третьих, понятие гибридного обучения отечественными исследователями представляется как еще новое и не до конца научно определенное, его следует трактовать в контексте двух приведенных выше терминов и как продолжение логики организации процесса обучения, отличного от очного. Тем не менее «... гибридное обучение — это подход, которым можно считать ... параллельное и бесшовное сочетание онлайн-обучения с очным...» [4]. Основная концепция гибридного обучения по аналогии с моделью гибридного двигателя, где сочетается как минимум два вида топлива, заключается в выборе оптимального сочетания: образовательных и цифровых в зависимости от режима занятия, проходящего онлайн, очно, или в смешанном

формате; синхронного и асинхронного форматов взаимодействия в аудитории и вне ее в зависимости от сложности содержания учебных дисциплин, наличия студентов в аудитории в очном и удаленном форматах, а также возможностей цифровой образовательной среды вуза для достижения образовательных целей [9].

Следует отметить, что в основе гибридного обучения концептуально заложены концепции и подходы, на которых базируется дистанционное и смешанное обучение. Например, теория социального когнитивного научения (социально-когнитивная теория) Альберта Бандуры (Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory), предполагающая ряд важных положений, на которых построен педагогический дизайн самого процесса обучения. Приведем некоторые из них: организация обучения посредством наблюдения за поведением других людей в противовес программируемого обучения; обучаемый взаимодействует со своим окружением, что объясняет его поведение; необходимо наблюдать последствия, к которым приводит модель поведения (ожидание последствий); особое свойство обучаемого – самоэффективность – способность справляться с реальными ситуациями в жизни [6]. Эти положения позволяют увидеть их реализацию в рамках применения на практике, например, методика перевёрнутого класса как одной из модели смешанного обучения; применение технологии геймификации или симуляционные (тренинговые) методики в электронных платформах обучения, также методика взаимного обучения.

Еще одна концепция, без которой сложно представить организацию гибридного обучения, следует кратко описать. Это – теория социального конструктивизма, основывающаяся на подходе учета зоны ближайшего развития, предложенном отечественным психологом Львом Семеновичем Выготским. Гибридное обучение, как и смешанное или дистанционное, предполагает учета следующих принципов: в основе – идея конструирования (построения, выстраивания); истина множественна (устанавливается через взаимодействие, социальные взаимоотношения); пригодность (полезность, успешность, жизнеспособность) как критерий «хорошего» знания, а, значит,

социальное взаимодействие и совместный характер обучения. Как пример, можно вспомнить, что в основе функционирования известной системы дистанционного обучения Moodle заложены принципы социального конструктивизма. Например, принцип «понимая контекст других людей, мы можем обучать более преобразующим образом» [7].

По сути, гибридное обучение в вузе должно учитывать принципы социального конструктивизма и социально-когнитивную теорию, базироваться на преимуществах современных информационных и цифровых технологиях, используемых в образовательной среде, особенно в рамках организации учебного занятия, учитывать существующие подходы и модели в области дистанционного и смешанного обучения, но при этом учитывать ключевое преимущество – бесшовное сочетание очных и онлайн-форм организации обучения. Преподаватель вуза остается в рамках своей учебной аудитории, учебного содержания и методики, а также в целом уже сформированной образовательной достаточно технологически насыщенной среды, но вынужден максимально адаптировать форму обучения с учетом современной ситуации сочетания традиционного и онлайн-обучения. В этом случае можно считать, что гибридное обучение в вузе может стать оптимальной формой организации современного учебного пространства занятия, как эффективного способа сохранения качества обучения в современных условиях.

Библиографический список

1. *Андреев А.А.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация – Москва: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 1999. – 196 с.
2. *Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б.* Шаг школы в смешанное обучение. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
3. *Кристенсен К., Хорн М.* К-12 Смешанное обучение разрушительно? Введение в теорию гибридов / Кристенсен К., Хорн М. Институт Клейтона Кристенсена, 2013. – 48 с.
4. *Лесин С.М.* Гибридное обучение как современная форма цифровизации учебного пространства занятия

// Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч., Москва, 21–25 января 2023 года. Том Ч. 1.. – Москва: 5 за знания, 2023. – С. 202-207

5. *Лесин С.М., Махотин Д.А., Михайлов В.Ю.* Дистанционное обучение в школе: ключевые понятия и проблемы // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 5-14.

6. *Первин Л., Джон О.* Психология личности: Теория и исследования/Пер, с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна — М.: Аспект Пресс, 2001.– 607 с.

7. *Петрова Н.В., Свердлова А.В.* Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, №3

8. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

9. *Рудинский И.Д., Давыдов А.В.* Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7. – № 1. – С. 44-52.

Макеева Светлана Николаевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: makeevasn@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЦИФРОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Значимость чтения в жизни современного человека невозможно переоценить. Оно возникло из потребности передать информацию посредством ее фиксации в текстах различного вида в ситуации, когда общение рассредоточено во времени. Текст создается с тем, чтобы он «был понят, интерпретирован в соответствии с тем смыслом, который в него вложил отправитель» [7, с.53]. Практики чтения кардинальным образом менялись в ходе развития общества. В настоящее время общепризнанным является тот факт, что цифровое чтение стало

насушной необходимостью, без него сейчас трудно представить жизнь человека.

Для современного цифрового поколения цифровая среда – это естественное явление, а чтение для современных детей ассоциируется прежде всего с использованием различного рода цифровых устройств, так как они уже с раннего возраста привыкают пользоваться всевозможными технологическими игрушками. Многие подростки читают на английском языке. Интересы иноязычного чтения для них в наибольшей степени связаны с обменом личными сообщениями (57%), организацией досуга (44%), удовлетворением академических потребностей при работе с учебными платформами (43%), новостными ресурсами (30%), а также рекламой (18%) [3, с. 689]. Книга, как известно, играет важнейшую роль в процессе социализации и инкультурации подрастающего поколения [1, с. 231]. В целом, следует отметить, что читательские предпочтения подростков во многом определяются «модой».

Цифровое чтение – это восприятие, извлечение информации и смысловая переработка информации из электронных текстов. Среди наиболее общих черт электронных текстов следует отметить наличие интертекстуальных связей, которые актуализируются благодаря наличию гиперссылок, присутствие мультимедиа, возможность дальнейшего редактирования текста читателем.

Отличительные особенности процесса цифрового чтения определяются тем, что меняются психофизиологические механизмы чтения. Текст разворачивается и воспринимается читающим нелинейно. Установлено, что при этом значительно меняется организация движения глаз по странице. Гиперссылки и реклама зачастую присутствуют в электронном тексте и оказывают влияние на его восприятие, являясь отвлекающими факторами. При чтении гипертекстов значительно повышается когнитивная нагрузка. Меняется также и роль читателя: он принимает активное участие в процессе чтения, поскольку имеет возможность изменять сам текст в процессе чтения, а зачастую превращается в соавтора текста.

Происходят изменения и в стратегиях чтения. Для извлечения информации читающий использует стратегии быстрого

чтения. Чтение онлайн прежде всего связано с поиском информации по ключевым словам. Чтение часто сопровождается предварительной оценкой значимости/незначимости текстов для решения вопроса о продолжении чтения.

Нельзя недооценивать значимость преимущественного использования стратегий быстрого чтения, так как данный фактор влияет на обучение иноязычному чтению на современном этапе. Проблема заключается в том, что происходит перенос данных стратегий и на иные виды чтения, осуществляемого онлайн, в частности, изучающего, что вызывает затруднения в процессе извлечения полной информации из электронного текста.

Изучающее чтение, по мнению С.К. Фоломкиной, – это медленное чтение. Оно характеризуется полным и точным пониманием извлекаемой из текста информации, пониманием как основных, так и второстепенных фактов, содержащихся в тексте, критическим осмыслением прочитанного. Информация обычно необходима для ее дальнейшего использования, поэтому в процессе чтения имеется установка на ее запоминание [5, с. 27]. Акцент при этом делается как на содержание текста, так и на его структуру, внимание направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы, который позволяет осознавать структурные компоненты речи, устанавливать их структурно-семантические и функциональные соответствия [4, 138].

Зрелое изучающее чтение предполагает сформированность многих умений, обеспечивающих процесс изучающего чтения. Однако в научной литературе приводятся данные о том, что при цифровом чтении ухудшается способность установить последовательность деталей сюжетной линии, логическую структуру аргументов [2]. Постоянное использование устройств различного типа, а зачастую и нескольких устройств, повышают зрительную нагрузку, а также способность молодежи анализировать и интерпретировать извлекаемую из текста информацию. Таким образом, хорошие навыки работы с электронными ресурсами, которые формируются у молодого поколения уже в раннем возрасте, сочетается с неспособностью подростков извлекать полную и точную информацию при чтении, критически ее осмысливать.

С учетом названных особенностей цифрового чтения актуальной становится проблема разработки технологий обучения изучающему цифровому чтению, которые бы обеспечили формирование у обучающихся способности полно и точно понимать текст, извлекать всю, в том числе имплицитную информацию из текста. Обучающийся должен стать активным и сознательным субъектом учебной деятельности, целенаправленно взаимодействующим с учителем и другими учениками для достижения поставленных учебных целей [6, с. 197], в данном случае он должен четко понимать особенности чтения онлайн и быть готов к работе в цифровой среде.

Кроме того, особенности цифрового чтения следует учитывать и при отборе текстов для чтения, так как восприятие и понимание текста зависит от формата текста (печатного или электронного), то есть связано с извлечением информации из текста в процессе традиционного бумажного чтения или цифрового чтения.

При обучении иноязычному чтению обучающиеся должны учиться читать электронные тексты различных типов, включая гипертексты и тексты с использованием мультимедиа, воспринимать их на экране устройств различного типа. Чтение онлайн также ставит на повестку дня вопрос о безопасности чтения онлайн. Обучающиеся должны учиться ориентироваться в Интернете, для этого критически оценивать и проверять достоверность полученной информации, надежность ссылок.

Библиографический список

1. *Викулова Л.Г.* Формирование коммуникативного пространства для детей и подростков: иллюстрированный журнал (на материале французской прессы) / Л.Г. Викулова, А.В. Кулешова, А.А. Вяткина // Активные процессы в социальной и массовой коммуникации : коллективная монография / ответственные редакторы и составители Н.В. Аниськина, Л.В. Ухова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. С. 231-249.

2. *Вулф М.* Читающий мозг в цифровом мире. Москва: АСТ. 2021. 256 с.

3. *Дегтярева С.Д.* Электронный текст как средство развития умений изучающего чтения на английском языке у старшекласников // Лига исследователей МГПУ. Сборник статей студенческой открытой конференции. Том 3. Москва: МГПУ, 2022. С.685-692.

4. *Практикум профессионального общения* / Н.В. Языкова, В.А. Гончарова, О.О. Корзун [и др.]; Отв. ред.: Н.В. Языкова, С.Н. Макеева. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. 163 с.

5. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 2005. 253 с.

6. *Ченских Е.П.* Постановка учебной задачи при обучении в сотрудничестве на уроках английского языка в средней школе // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода. Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 т., Т. 2, под общ. ред. Т.В. Дубровской. 2019. С.197-201.

7. *Чупрына О.Г.* Язык. Культура. Текст: Учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению «Лингвистика» / О.Г. Чупрына. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020. 104 с.

Миркушина Лия Рафиковна
кандидат философских наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mirkushinalr@mgpu.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда № 23-18-00288,
<https://rscf.ru/project/23-18-00288/>

Сегодня практически все развитые страны мира рассматривают развитие искусственного интеллекта как важнейшую стратегию национальной конкурентоспособности и

обеспечения национальной безопасности. В 2019 г. в России принята Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. В связи с этим появилась необходимость оценить возможности и риски использования генеративного искусственного интеллекта, в том числе и в высшем образовании, определить возможные пути его интеграции в образовательный процесс. Актуальным является прогнозирование возможных трендов влияния генеративного искусственного интеллекта, в частности технологий ChatGPT, на образование. Важно выяснить, какие новые эпистемологические смыслы привносят в нашу жизнь подобные системы с искусственным интеллектом (ИИ) и каковы риски использования ИИ в образовании. Необходимо определить векторы научной дискуссии относительно интеграции ИИ в образовательной сфере; выявить возможные тренды интеграции ИИ и его возможности в образовании. Следует подчеркнуть значимость этических норм и правил использования генеративного ИИ в образовании.

Тема внедрения ИИ в образовательный процесс приобрела новый виток в связи с появлением новых текстовых нейросетей ИИ общего назначения, таких как Generative Pre-trained Transformer 4 (GPT-4). Четвертое поколение алгоритма обработки естественного языка, созданный исследовательской лабораторией OpenAI – одна из самых крупных языковых моделей в мире, используя машинное обучение, способна создать тексты, стилистически похожие на созданные человеком. Все чаще встречаются новости о том, что нейросеть сдала экзамен МВА в Уортонском колледже или студент защитил выпускную работу, текст которого полностью сгенерировал chat-gpt.

Какие риски несет генеративный ИИ? Создание большой языковой модели с широким спектром возможностей может привести к ситуации затруднительного контроля и непредсказуемости последствий, вызывая различные этические вопросы. Искусственный интеллект, в частности ChatGPT включает массив данных, комбинаторно отобранных и наиболее релевантных запросу, полученных из сети интернет. Таким образом, намечается так называемый «эпистемологический сдвиг» касательно знания, его получения и обоснования, изменения

и упрощения траектории запроса и поиска информации [1, с.12]. Возникает также проблема авторства текста, которую Холден Торп прокомментировал в своей статье «ChatGPT is fun, but not an author» [4] – ИИ не является автором. Остается неясным вопрос о допустимости помощи со стороны чата, привлечения его как «соавтора» в научных публикациях, так как сомнителен сам источник, который нуждается в проверке на достоверность. Легкость генерации текстов по необходимой тематике вызывает проблему роста дезинформации, а также подведения результатов по неверному алгоритму [2, с.110]. ChatGPT наследует как достижения человека, так и его субъективность, предвзятость, ошибочность. Важно отметить, что ChatGPT нельзя назвать абсолютно ценностно нейтральным инструментом, так как существуют ограничения на его использование в некоторых странах, что подчеркивает политическую ангажированность современной технологии.

Тем не менее введение запрета использования нейросети в образовании – это не решение проблемы, хотя такой вариант принимается в некоторых учебных заведениях (РГГУ, государственные школы Нью-Йорка, Институт Политических исследований в Париже). Многие исследователи предполагают изменение подходов к организации учебного процесса за счет использования потенциала генеративного ИИ. Прогнозируют трансформацию оценочных средств, заданий, инструментов оценки, в которых будет заложена задача критического анализа информации, сгенерированной с помощью ИИ, и в дальнейшем, преобразование ее до возможности прикладного использования. Несомненно, ведущей целью образования будет являться творчески ориентированному подход, в основе которого лежит формирование творческой личности, способной предложить новые идеи в различных сферах (социальные проекты и стартапы). Актуальными будут являться задания, связанные с практической реализацией полученного результата, а также оцениваться способности автора оперировать материалом и умение вести дискуссию по выбранному направлению.

Таким образом, робоэтика, как междисциплинарная исследовательская отрасль, направленная на изучение вопроса интеграции искусственного интеллекта, а также его

регулирования и оценки результатов его использования, должна включать в себя рекомендации по повышению цифровой грамотности и осведомленности о ChatGPT [3, с.55]. Участникам образовательного процесса важно осознавать и транслировать этические нормы, устанавливать четкие правила, чтобы понимать последствия неэтичного поведения, что может стать мерами для преодоления академической непорядочности.

Библиографический список

1. *Ивахненко Е.Н., Никольский В.С.* ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22.

2. *Kreps, S., McCain, M., & Brundage, M.* All the news that's fit to fabricate: AI-generated text as a tool of media misinformation. // *Journal of Experimental Political Science*. 2022. 9(1), pp. 104–117.

3. *Müller, Vincent C.* (2020). Ethics of Artificial Intelligence and Robotics. In Edward Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Palo Alto, Cal.: CSLI, Stanford University. pp. 1-70.

4. *Thorp H.* ChatGPT is fun, but not an author // *Science*. Vol. 379. No. 6630. P. 313.

Михайлова Светлана Владиславовна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mihailovasv@mgpu.ru

«МУЗЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА»: ИГРА ПО ПРАВИЛАМ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ БУДУЩЕГО

В 2021 году Московский городской стал единственным педагогическим вузом, вошедшим в число победителей федеральной программы «Приоритет 2030». Одним из стратегических направлений программы развития МГПУ является цифровая дидактика.

Уже с 2019 года Университет занимается вопросами цифровой дидактики и использования материалов и инструментов Московской электронной школы. Начиная с того же периода в разных институтах открываются магистерские программы

по цифровой дидактике: «Цифровая лингводидактика» [7], «Современная литература: цифровые технологии как инструмент изучения и освоения»; «Тьюторство в цифровой образовательной среде» и др. В Университете отработаны механизмы включения онлайн-курсов в образовательные программы магистратур / бакалавриата через курсы по выбору обучающихся и элективные модули для формирования профессиональных компетенций.

В 2021 году МГПУ стал инициатором создания консорциума по цифровой дидактике, в который вошли Томский государственный университет, Банк ВТБ, Академия Министерства просвещения РФ, Издательство «Просвещение», образовательные компании *Нетология* и *InternetUrok*. Университет регулярно проводит мероприятия по проработке продуктовых и исследовательских решений в области цифровизации. Обучение студентов посредством сетевых образовательных игр является одним из направлений новой дидактики [5].

Программа развития МГПУ в рамках «Приоритет 2030» предполагает реализацию двух стратегических проектов.

1. «Цифровая дидактика»: запущены следующие исследовательские проекты «Гибридные модели обучения», «Цифровые компетенции и практики учителей общеобразовательных школ», «Стратегии взаимодействия обучающихся с цифровым контентом» и др.

2. «Комплексная система оценивания образовательных результатов»: вуз провел мероприятия по разработке и апробации инструментов оценки коммуникативных компетенций педагогических работников; также разработана и апробирована дополнительная программа повышения квалификации «Экспертное оценивание профессиональных педагогических компетенций» [3].

Данные направления развития послужили автору тезисов предпроектной рефлексией для создания концепции собственных учебно-методических материалов.

Учебно-методические материалы инновационного типа в формате коллаборативной сетевой игры «*Партиципаторный музей педагогического дизайна*» предполагают освоение в игровой форме и в рамках технологии «обучение в сотрудничестве»

основ педагогического дизайна, технологии разработки цифровой образовательной среды, разбора практических кейсов цифровых образовательных программ и событий. Проект позволяет пошагово раскрывать алгоритмы создания цифрового учебного контента и обеспечения его реализации в различных образовательных реалиях и контекстах. Кооперация участников дидактической онлайн-игры обеспечит тренинговый характер [1] расширения компетентностного портрета учителя/преподавателя за счет освоения смежных педагогических компетенций (специалиста по проектированию образовательных программ, фиксатора образа выпускника образовательной программы, разработчика/модератора/куратора образовательного контента, валидатора компетенций, тьютора и др.).

Первичной целевой аудиторией сетевой образовательной игры являются студенты педагогических вузов, однако в качестве расширенной фокус-группы видятся педагогические работники обычных и онлайн-школ, которые задумались об изменении школьной практики. Проект может быть адресован самой широкой публике, так как не требует специальной подготовки, но в интересной, игровой, форме вводит всех желающих в контекст педагогического дизайна и расширяет представление о способах разработки, подачи и проверке образовательного контента. Партиципаторный характер проекта [4], заложенный в основу игровой образовательной деятельности внутри сетевой игры, позволит создание сообщества учителей современной формации, обладающих новыми педагогическими компетенциями [8].

Актуальность данного проекта обусловлена необходимостью реализации концепции непрерывного образования с помощью неформальных учебно-методических средств [2] с целью предоставления будущим специалистам и энтузиастам возможности повышения квалификации и получения желаемого образования посредством овладения новыми профессиональными компетенциями в пределах профессиональной области «Педагогика, наука об образовании».

Сетевое учебное взаимодействие участников образовательной онлайн-игр раскрывает границы привычного учебного пространства, создает возможность для самообучения,

взаимного обучения, обучения в сотрудничестве, обучения через игровые технологии, позволяет попробовать свои силы в решении сложных задач и приобрести дополнительные профессиональные компетенции. Сетевая образовательная игра с элементами коллаборации – одна из инновационных практик. Она порождает условия для формирования новых образовательных результатов [6]. Данный проект имеет интегрирующий характер: опирается на методологию педагогического дизайна, технологию реализации образовательных событий, принципы проактивного обучения, положения цифровой дидактики, сетевых игр, музейной педагогики.

Проект нашел одобрение и поддержку Благотворительного фонда Владимира Потанина и автор (проекта и данных тезисов) вошла в число победителей Грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2023 года (номинация «Новые методы и технологии в обучении», № ГК23-000793).

Библиографический список

1. *Дугина Г.А.* Лингвокультурный онлайн-тренинг как часть системы институционализации международной академической мобильности // Горизонты образования: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 22-23 апреля 2021 года. Омск: ОмскГПУ, 2021. С. 235-237.

2. *Михайлова С.В.* Учитель XXI века: выразить себя через цифру. Размышления до и после проведения мастер-класса // Иностранные языки в школе. 2020. № 8. С. 54-60.

3. Обновление компетенций преподавателей высшей школы как направление развития системы высшего образования / И.М. Реморенко, К.А. Баранников, А.А. Федоров, И.Ю. Кукса // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: монография / среди авт. : М.О. Абрамова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко [и др.]. Томск, 2020. Гл. 2. С. 29-34.

4. *Саймон Н.* Партиципаторный музей. М.: Ad Marginem, 2017. 368 с.

5. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? / С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, О.В. Сененко [и др.]. М.: Авторский Клуб, 2020. 160 с.

6. Современная «цифровая» дидактика: монография / И.М. Реморенко, Е.Д. Патаракин, В.В. Гриншкун [и др.]. М.: ГринПринт, 2022. 136 с.

7. Тарева Е.Г., Михайлова С.В., Абдулмянова И.Р. Программа магистерской подготовки «Цифровая лингводидактика»: от идеи до реализации // Материалы международной конференции Stakeholders and Researchers Summit 2020, Москва, 01-02 декабря 2020 года. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. С. 39-47.

8. Terra autonómia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе : Коллективная монография / Е.Я. Орехова, Е.Г. Тарева, С.В. Михайлова [и др.] ; Под общей редакцией Е.Я. Ореховой, Е.Г. Таревой, С.В. Михайловой. М.: Языки Народов Мира, 2022. 167 с.

Федорова Елена Юрьевна
доктор биологических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: fedorovaeyu@mgrpu.ru

Котов-Смоленский Артем Михайлович
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kotov-smolenskiiam@mgrpu.ru

ТРЕНИРОВКИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

События 2020 года, связанные с распространением острой коронавирусной инфекции (COVID₁₉) явились серьезным вызовом для преподавателей, реализующих элективные курсы по физической культуре (ФК) в МГПУ. На период глубокого дистанта специалистами из ИЕСТ была предложена эффективная инициатива «карта здоровья», в рамках которой успешно реализовывался данный курс. Однако, в 2022\23 учебном году, при возвращении классического формата, преподаватели столкнулись с нежеланием и низкой мотивацией студентов заниматься очно. В связи с этим, на базе ИЕСТ был разработан

проект по реализации элективных курсов по ФК посредством технологий виртуальной реальности в формате исследования. В исследовании приняло участие 30 студентов МГПУ 2-3 курса. Исследование было направлено на оценку мотивации и субъективных показателей настроения и самочувствия. Курс состоял из 10 тренировок 2 раза в неделю в течение 5 недель. До начала и по окончании курса добровольцы заполняли специально разработанные опросники. В рамках оценки результатов опроса до и после исследования была получена положительная динамика (рисунок 1,2,3), позволившая предположить, что внедрение технологий VR в элективные курсы по ФК может быть эффективным инструментом для повышения мотивации к занятиям у студентов МГПУ.

Анализ показателей

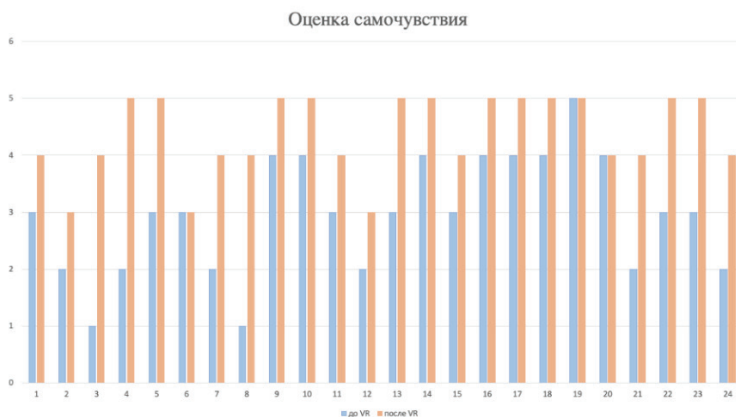


Рисунок 1. Оценка самочувствия до и после тренировок в VR

Анализ показателей

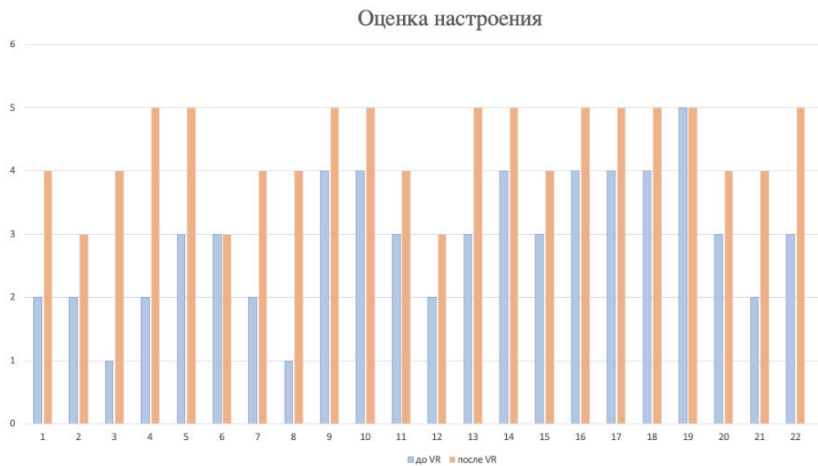


Рисунок 2. Оценка настроения до и после тренировок в ВР

Анализ показателей

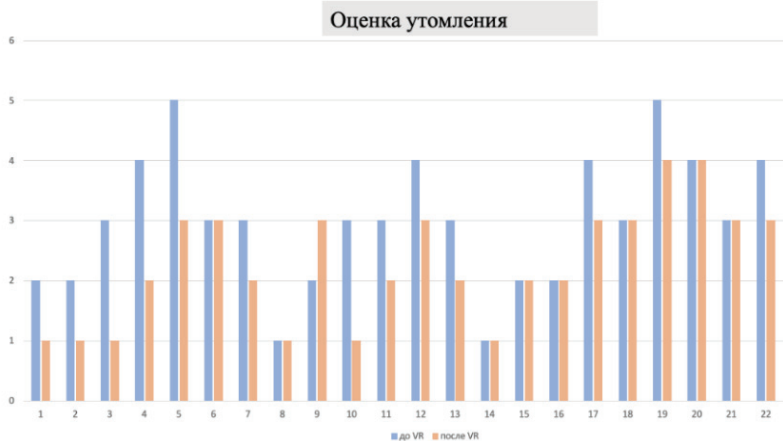


Рисунок 3. Оценка утомляемости до и после тренировок в ВР

Библиографический список

1. Волков В.Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 2. – С. 60-63.
2. Котов-Смоленский А.М., Ключков А.С., Хижникова А.Е. Тренировка функции сохранения равновесия при низких показателях физической подготовленности средствами виртуальной реальности. *Физическая и реабилитационная медицина, медицинская реабилитация*. 2020; 1(2)
3. Свечкарёв В.Г., Иващенко Т.А., Белоус Л.К., Манченко Т.В. Применение виртуальной реальности для совершенствования системы физического воспитания // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. №4.
4. Щенкова И.П. Проблемы дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №5-3.

Юрченко Ольга Владимировна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: yurchenkoov@mgpu.ru

Купалов Георгий Сергеевич
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kupalovgs@mgpu.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА: КАКИМИ СОВРЕМЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ДОЛЖЕН ВЛАДЕТЬ ПЕДАГОГ

Проблема мотивации обучающихся является одной из наиболее актуальных проблем в современной школе. Низкий уровень мотивации может влиять на успехи ученика в учебном процессе, на его интерес к учению, бережное отношение к знаниям, и развивать неблагоприятное отношение к школе в целом.

Есть большое количество технологий для решения проблемы мотивации обучающихся – это и проектная деятельность, и интерактивное обучение, и игровые технологии и пр. Но на наш взгляд, именно технология геймификации в наименьшей степени может повлиять на структуру урока, подбор материала и при этом, ее основная цель, повысить мотивацию учеников.

Геймификация – использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте [2].

Сегодня геймификация используется в разных областях, включая обучение, маркетинг, управление персоналом, здравоохранение, средства массовой информации и другие. Она стала неотъемлемой частью современной бизнес-стратегии и улучшения пользовательского опыта.

Говоря про геймификацию, следует отметить, что этот процесс предполагает внедрение игровых элементов в неигровой контекст, то есть какую-то (любую, в том числе образовательную) неигровую ситуацию. Участники при таких условиях не выбирают всю ситуацию, однако соглашаются принять некоторые условности и ограничения как дополнительные ее элементы, повышая игрофицированность всей ситуации. В итоге скучная рутинная работа дополняется грамотным соревнованием, и вот уже участники включены в геймификацию – делают ту же работу, но более вовлеченно и стремятся к достижению не только основной, но и игровой цели. В результате эффективность основной деятельности повышается, а основная цель достигается быстрее. В этом главная задача и основная сложность геймификации: если она будет внедрена неграмотно, участники могут начать достигать игровой цели в ущерб основной.

Таким образом, игротехника – это создание полностью игровой ситуации, при геймификации в неигровую ситуацию включаются игровые элементы.

Американский теоретик и практик геймификации Ю-Кай Чоу, предложил модель восьми важных мотивационных вершин, совмещенную с игровыми механиками. Она называется «Октализи́с» [4].

Важнейшим элементом геймификации является обеспечение получения мгновенной и измеримой обратной связи

пользователю, которая служит мотивационным стимулом и помогает пользователю отследить прогресс и в случае необходимости провести корректировки своего поведения [3].

В элективном курсе «Навыки современного педагога» студенты получали баллы за выполнение заданий в течение курса. Максимальное количество баллов, которое они могли набрать 18. Курс состоял из трех модулей: «Целеполагание», «Управление стрессом», «Коммуникация». На итоговом занятии студентам, для аттестации по курсу нужно было пройти маршрут из трех пунктов, каждый из которых означал задание по одному из модулей курса плюс финальное задание. Для прохождения маршрута студенты могли использовать баллы, набранные в течение курса. Каждый пункт «стоил» 6 баллов. Таким образом, студенты, набравшие максимальный балл могли сразу переходить к финальному заданию. Остальные могли выбрать, какие задания они будут выполнять, а на какие используют имеющиеся у них баллы. Студенты могли объединяться в команды до трех человек и суммировать свои баллы для прохождения заданий. Формат заданий предполагал возможность групповой работы над ними. Также хотим отметить, что в эту модель геймификации был встроен и контроль посещаемости, поскольку баллы в течение курса можно было получить только при присутствии на занятиях, отработка заданий не предполагалась, таким образом студенты получали дополнительную мотивацию активно участвовать в освоении курса.

В качестве второго примера геймификации в образовательном процессе мы хотим продемонстрировать задание для студентов по курсу «Конфликтология и коммуникации». В контексте обсуждения визуальной коммуникации, формирования первого впечатления и *enclosed cognition*, студентам необходимо подготовить загадку для своих сокурсников в виде созданного образа. Им может быть как личный образ, так и коллаж на заданную тему. Задача остальных – проанализировать предложенный образ и предположить, какое сообщение автор закладывал в него. Это задание выдается в первой трети курса, после блока теоретического материала и направлено на повышение вовлеченности студентов в образовательный процесс, а также на развитие навыков анализа не только

текстового, но и визуального материала в формате, приближенном реальной практической ситуации.

Из достоинств, применения геймификации можно выделить следующее: Геймификация визуализирует достижения и прогресс учеников. Примерно такой способ использовал В.Ф. Шаталов в своей практике обучения. Он вывешивал в классе доску с именами учеников и их достижениями. Все ученики видели свою успеваемость. Стоит отметить, что Виктор Федорович не ставил плохих оценок. Вместо них он ставил прочерк, что бы ученик видел, где у него пробелы в знаниях, по какой теме, и мог исправить [7].

Геймификация может обеспечить краткосрочное повышение мотивации к учебе, а добиться долгосрочных положительных эффектов получается не у всех. Это происходит из-за спада интереса к игре. Для этого необходима смена механик, разнообразие. Конечно, совершенно не обязательно отменять форму классического урока.

Библиографический список

1. *Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А.* Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4

2. *Ветушинский А.С.* Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации / А. С. Ветушинский // Социология власти. – 2020. – Т. 32, № 3. – С. 14-31.

3. *Вербах К.,* Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах, Д. Хантер. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.С. 16-25.

4. *Звонарева Н.А.* Потенциал и риски геймификации педагогического образования / Н.А. Звонарева, Г.С. Купалов // Образование и право. – 2021. – № 2. – С. 270-275.

Заславский И.М., Как геймифицировать школу без ущерба образованию. [Электронный ресурс] – Электронные данные – Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/koleso-motivacii-u-kaj-cou-kak-gejmificirovat-skolu-bez-userba-obrazovaniiu> – 20.03.2023.

Ильина Н.Н. Проблема готовности учителей к работе посредством технологий геймификации / Н.Н. Ильина //

Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21-22 декабря 2021 года. Том Часть 1. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2021. – С. 192-195.

Кондракова С.О., Опорные сигналы В.Ф. Шаталова - средство активизации творческого подхода к учебному процессу / С.О. Кондракова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 65. – С. 404-408.

Секция
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И БОЛЬШИЕ
ДАННЫЕ – МОДА ИЛИ НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ?

Кондратьева Виктория Александровна
кандидат физико-математических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kondratevav@mgpu.ru

ЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Искусственный интеллект является одним из самых актуальных и стратегических направлений современных научных разработок, которые охватывают как решение теоретических вопросов, связанных с созданием искусственного разума, так и получение практических результатов, открывающих блестящие перспективы по созданию эффективных компьютерных программ в тех сферах человеческой деятельности, которые традиционно считаются сложными или недоступными для формализации и алгоритмизации.

Перспективность данного направления и повсеместное внедрение технологий искусственного интеллекта (использование «умной» техники, гаджетов с интеллектуальными приложениями и пр.) определяют необходимость обучения основам искусственного интеллекта уже в рамках школьного курса информатики [2, с. 20]. В связи с этим дисциплина «Основы искусственного интеллекта» стала неотъемлемой частью образовательных программ для студентов педагогических университетов – будущих учителей информатики. Овладение студентами знаниями в области искусственного интеллекта не только направлено на приобретение обучаемыми профессиональных компетенций, но и повышает общий уровень информационной культуры, соответствующий требованиям современного информационного общества.

Искусственный интеллект — дисциплина, имеющая ярко выраженный прикладной характер, овладение практическими умениями по разработке интеллектуальных программ способствует формированию теоретических знаний в области искусственного интеллекта. Разработка программных продуктов, реализующих интеллектуальные системы, такие как: экспертные системы, нейросети, чат-боты, компьютерные игры, системы синтеза и распознавания речи, самообучающиеся программы, позволяет студентам применять на практике изучаемые в теоретической части курса алгоритмы и методы.

Закрепилась тенденция использовать при разработке систем искусственного интеллекта язык программирования Python, поскольку он действительно является универсальным языком для разработки интеллектуальных систем, в частности систем машинного обучения. При этом существуют языки программирования, которые позволяют с успехом решать некоторые задачи искусственного интеллекта, поскольку специально разрабатывались для них. В связи с этим предлагается в рамках отдельных разделов курса «Основы искусственного интеллекта» показать студентам возможности различных систем программирования для решения соответствующих задач.

Так, например, при рассмотрении темы «Системы, основанные на знаниях» весьма эффективно и полезно использовать язык логического программирования Prolog, который создавался специально для разработки систем искусственного интеллекта и учитывает специфику решения интеллектуальных задач – задач, не обладающих заранее известным алгоритмом действий, а решение которых обычно базируется на логических рассуждениях и выводах.

Prolog является декларативным языком программирования и базируется на вычислениях, производимых в соответствии с логикой предикатов первого порядка. Его основные механизмы:

- сопоставление с образцом,
- древовидное представление структур данных,
- автоматический перебор с возвратами [1, с. 5].

Образуют весьма мощную и гибкую систему программирования, работа которой соответствует нашим представлениям о способах мыслительной деятельности человека.

Одна из проблем, возникающих при решении интеллектуальных задач, связана с формализацией декларативных знаний, то есть с выбором способа организации хранения и обработки этих знаний в памяти компьютера. Существует множество способов представления знаний, но большинство из них может быть сведено к трем моделям: продукционные правила, фреймы и семантические сети, отличительной чертой которых является высокая степень наглядности и соответствие современным представлениям об организации памяти человека. Все эти модели оптимальным образом реализуются с помощью языка Prolog, использующего декларативную парадигму программирования.

Решение на языке Prolog интеллектуальных задач: головоломок, логических и шахматных задач, задач нахождения пути на ориентированном графе, задач, требующих лабиринтного поиска, задач классификации и т. п., способствует формированию у обучаемых представления об искусственном интеллекте как о дисциплине, использующей и имитирующей алгоритмы человеческого мышления.

Особого внимания требует рассмотрение задач, связанных с программированием экспертных систем, поскольку это одно из основных направлений разработок искусственного интеллекта. Язык программирования Prolog – идеальный инструмент для их реализации, поскольку работа экспертной системы заключается в нахождении решения в сложной системе связей между объектами данных. Описание на языке Prolog системы объектов, представляющей рассматриваемую задачу, позволит сформировать у обучаемых понятие о способах реализации баз знаний экспертных систем, а разработка правил для нахождения решения – о механизме логического вывода [3, с. 198].

Язык программирования Prolog также может использоваться для разработки языковых пользовательских интерфейсов и решения различных задач искусственного интеллекта лингвистического характера, то есть использоваться в рамках изучения темы «Компьютерная лингвистика».

Этими разделами не ограничивается область применения языка Prolog в курсе, посвященном изучению основ искусственного интеллекта. В зависимости от поставленных

методических задач, система логического программирования может использоваться достаточно широко, но лучше всего она себя проявляет в задачах нечислового программирования.

Отметим еще некоторые аспекты, обосновывающие целесообразность обучения студентов педагогического направления логическому программированию. Во-первых, использование при программировании парадигмы, отличной от императивной, очень полезно с точки зрения интеллектуального развития и расширения кругозора обучаемых. Будущие учителя информатики должны быть грамотными специалистами, имеющими объем фундаментальных знаний, не ограничивающийся рамками школьных учебников. А во-вторых, владение различными языками программирования делает выпускников педагогических вузов не только более компетентными в своей профессиональной области, но и востребованными специалистами в различных областях IT-сферы.

В заключение заметим, что методика преподавания основ искусственного интеллекта в педагогических вузах должна быть направлена не только на приобретение студентами знаний и умений в области искусственного интеллекта, но и ориентирована на получение ими навыков работы, необходимых для преподавания искусственного интеллекта в школе [2, с. 21], поэтому рассмотрение различных способов решения задач искусственного интеллекта должно рассматриваться через призму возможности применения обучаемыми полученных знаний и умений в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Кондратьева В.А.* Основы программирования в среде Visual Prolog 5.2: Учебное пособие / В.А. Кондратьева. – М.: Университет машиностроения, 2013. – 59 с.
2. *Кондратьева В.А.* Подготовка будущих учителей информатики к преподаванию основ искусственного интеллекта // Теория и практика проектного образования: журнал научных публикаций. – М.: ООО «ФАГОТ-ИНЖИНИРИНГ», 2020. №3(15). С. 19–21.
3. *Кондратьева В.А., Тилькова М.С.* Логическое программирование как один из подходов обучения школьников

основам искусственного интеллекта // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. – Минск, БГПУ, 2021. С. 196–199.

Куприянов Роман Борисович
начальник управления ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KupriyanovRB@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ ДАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

В настоящее время образовательные организации накапливают огромное количество данных об учащихся, преподавателях и деятельности университета в целом. Анализ данных, извлечение ценной информации и использование полученных знаний должны стать обыденной практикой работы любого образовательного учреждения. В работе рассматриваются современные тенденции использования решений на базе искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Приводятся примеры проектов, реализованных и направленных на повышение качества образовательного процесса в университете.

Столь стремительное развитие искусственный интеллект получил по нескольким причинам, одной из которых, безусловно, является возможность накопления и хранения огромных массивов данных [1]. В сфере образования также происходит накопление данных, где университеты являются генераторами и операторами собираемых данных. Можно выделить несколько категорий данных:

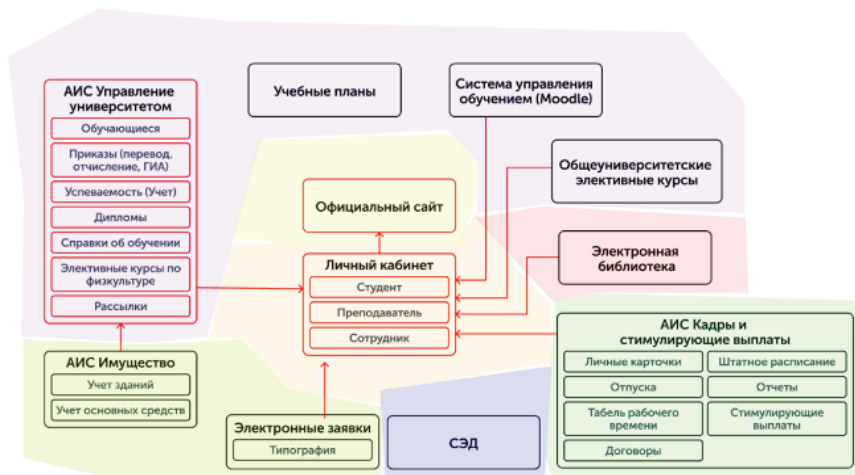
- данные учащихся: личные данные, образовательные цели, интересы, образовательные результаты и достижения, научные и творческие работы. При этом есть и неявные данные, которые также можно собирать: ход выполнения заданий (все совершаемые действия в системе), поведение при выступлении под запись при защите своих работ и на учебных занятиях, общение в чатах и прочее.

- данные преподавателей: личные данные, проводимые дисциплины, личные достижения, научные публикации,

научные интересы, практика проведения и выстраивания учебного процесса и прочее.

- данные об административной деятельности университета: содержание образовательных программ, дополнительные образовательные материалы, интересы и ожидания работодателей, финансово-хозяйственные показатели и прочее.

Цифровая среда МГПУ 2017



Цифровая среда МГПУ 2023

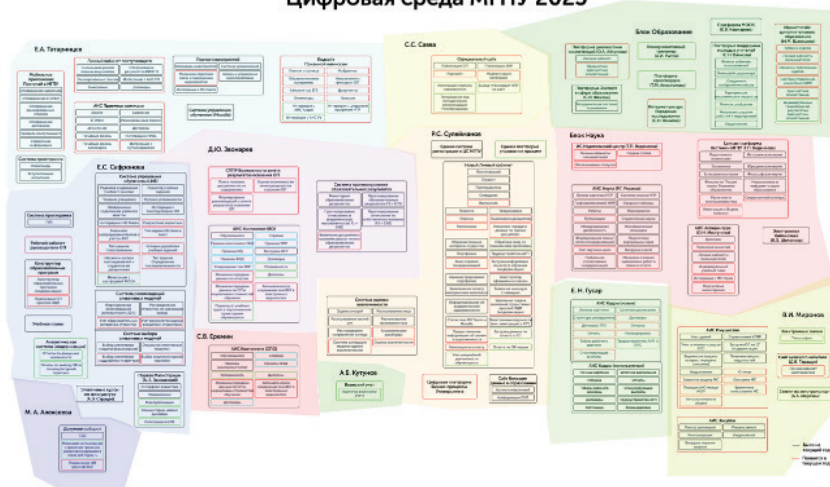


Рисунок 1. Изменения числа сервисов университета

Для образовательной деятельности основными источниками данных выступают системы управления обучением, системы учета контингента обучающихся, системы учета научной деятельности, кадровые системы, социальные сети и мессенджеры, новостные приложения и сайты, видеонаблюдение, контроль прохода в здание и прочие.

На рисунке 1 представлена схема цифровых решений МГПУ в 2017 году и в 2023 году, где можно увидеть кратный прирост количества сервисов университета и, соответственно, объема хранимых данных.

Ориентируясь на современные решения других университетов [2, 3], на основе накапливаемых данных МГПУ реализует различные системы и сервисы: прогнозирование образовательных результатов обучающихся, прогнозирование риска отчисления (прогноз как по академической неуспеваемости, так и по собственному желанию), формирование рекомендаций по выбору элективного модуля для выстраивания индивидуальной траектории (используется более 40 параметров, анализируется содержание дисциплин).

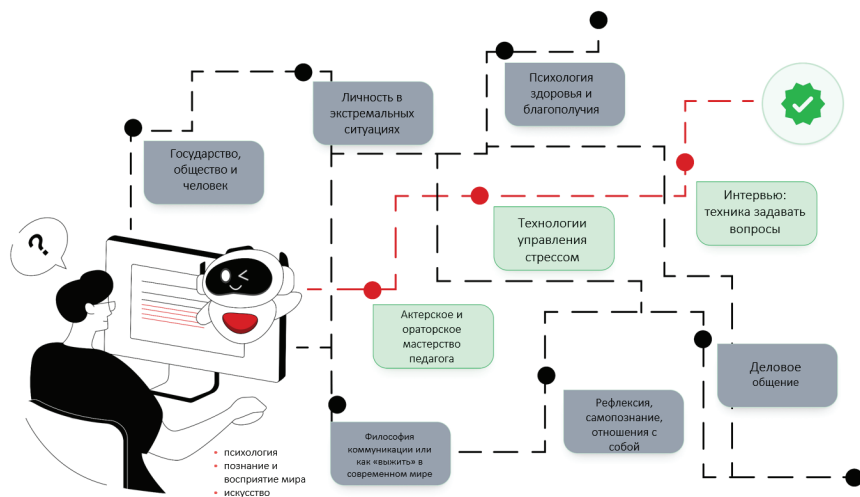


Рисунок 2. Схема цифровой персональной траектории развития обучающегося

Помимо анализа цифровых и текстовых данных в МГПУ выполняется и анализ видеопотока с видеокamer, позволяющих оценить загруженность аудиторного фонда, оценить уровень вовлеченности обучающихся и их эмоциональный фон на занятиях и некоторые другие задачи.

На рисунке 3 приведен пример анализа эмоций в аудиториях во время защиты обучающимися собственных проектов. В начале защиты собственных работ у обучающихся присутствовала эмоция «удивление», отраженная желтым цветом на схеме. Также иногда возникает эмоция «злость», представленная красным цветом. Но превалировала эмоция «радость», которая составила около 45%.



Рисунок 3. Анализ эмоций в аудиториях на основе анализа видео

Описанные решения, которые уже реализованы и будут реализованы в ближайшее время в МГПУ позволяют говорить о начале полноценной трансформации образовательного процесса. На основе новых технологий будут вырабатываться новые подходы к образованию, позволяющие заглянуть внутрь учебного процесса, выявить новые параметры для оценки качества образовательного процесса и сделать его эффективным и адаптивным под текущие потребности рынка труда.

Библиографический список

1. Hilbert, S., Coors, S., Kraus, E., Bischl, B., Lindl, A., Frei, M., Wild, J., Krauss, S., Goretzko, D., & Stachl, C. (2021). Machine learning for the educational sciences. *Review of Education*, 9, e3310. <https://doi.org/10.1002/rev3.3310>
2. Yağcı, M. Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms. *Smart Learn. Environ.* 9, 11 (2022). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00192-z>
3. Sandeep Trivedi. Improving Students' Retention Using Machine Learning: Impacts and Implications. *ScienceOpen Preprints*. 2022. DOI: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-.PPZMB0B.v1

Никитина Вероника Владимировна
кандидат филологических наук
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: demchenkov@mgru.ru

Лыкова Татьяна Анатольевна
кандидат педагогических наук
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: likovata@mgru.ru

Начинкина Татьяна Александровна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nachinkinata@mgru.ru

ВЕРИФИКАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОИСКА (BIG DATA)

Владеть достоверной информацией и правильно оценивать потенциал Big Data, как цифровых технологий является одной из важнейших задач современного образования. Глобальная цифровизация образования меняет процесс передачи знаний, методологии образования и принципы включения цифровых данных в научно-исследовательские проекты, которые позволяют вывести образовательные технологии на новый

уровень. Быстрое внедрение цифровых технологий в современную учебную деятельность открывает новые возможности для современных НИР. В исследовании рассматриваются возможности, верификационный потенциал поисковых систем и порядок реализации исследовательских поисковых запросов в Big Data при проведении лингвистических исследований. При этом доступность и неограниченный объём больших данных (Big data) представляет как обширную языковую базу, так и налагает ограничения связанные с ее обработкой и интерпретацией. Нами принимается точка зрения, что триангуляционная верификация эмпирических данных Big data применительно к лингвокогнитивному исследованию позволяет значительно расширить эмпирическую базу исследования и даёт возможность прийти к надлежащим выводам, используя только цифровую среду. Следовательно, значимыми аспектами являются *алгоритмы поиска эмпирического материала при внедрении больших данных; сложности интерпретации полученных данных; способы верификации полученных данных; пути решения.* Для сбора эмпирических данных и проверки лингвистических гипотез используют массивы структурированных данных – корпуса текстов, при этом в дополнение к базовым методикам находят применение поисковые сетевые технологии – Search и Research engines и методы математической статистики [3,4,5,6]. Предложенная экспериментальная методика, которая предполагает использование поисковых систем Google / Yandex является эффективным инструментом для анализа семантической структуры языковых единиц. Приводимые ниже статистические данные позволяют считать данный ресурс эффективным инструментом анализа при исследовании лексических единиц и синтаксических конструкций, а именно: при фиксации окружения языковой единицы – типологизации дистрибутивной границы, включая правую и левую сочетаемость и элементы контекста.

Пошаговый алгоритм обработки полученных данных с помощью поисковых систем при обработке соответствующим образом откликов поисковых систем позволяет расширить представление об исследуемых единицах [1,2]. Если мы говорим об исследовании аналитических языков, эта задача решается

точечным поиском в системах структурированных данных, и, соответственно, статистической их обработкой (см. Таблица 1). Мы говорим о том, что, опираясь на количественные данные поисковых систем, мы используем их только в формате PDF, что исключает повтор данных и отклики субстандартного подязыка т.е. употребление языковых единиц на сайтах и форумах. В этом случае процедура позволяет выявить более обширную эмпирическую базу данных при проведении семантического исследования, несмотря на ограничения и необходимость последующей интеллектуализации данных.

Таблица 1.

Лексемы	BNC / COCA	Первое значение глагола BNC / COCA	Второе значение глагола BNC / COCA	Конверсивы BNC / COCA	Google (кол-во ед., соответствующее запросу лексемы)
Shudder	302 / 1666	101(33%) / 591 (35%)	23 (8%) / 106 (6%)	178 (59%) / 1008 (59%)	15 500 500 (66% 10 230 330 –) допустимо учитывать 5 270 170
Shudders	42 / 564	20 (48%) / 392(70)%	2 (4%) / 13 (2%)	20 (48%) / 159 (28%)	2 850 000 (41% 1 168 50) допустимо учитывать 1 681 500
Shuddered	426 / 2071	409 (97%) / 1864 (90%)	3% / 207 (10%)	0% / 0%	3 960 000 (7% 277 200) Допустимо учитывать 3 682 800
Shuddering	203 / 755	81 (46%) / (411) 54%	0% / 0%	122 (54%) / 344 (46)%	2 700 000 (50% 1 350 000) допустимо учитывать 1 350 000

В результате статистический анализ данных поисковых систем Big Data при изучении особенностей дистрибуции лексических единиц показывает свою валидность в качестве исследовательского инструментария (Research Engine) [7]. И такую выборку, безусловно, можно назвать репрезентативной. При этом использование методов математической статистики применительно к большим массивам данных позволяет получить достоверные количественные данные, и, соответственно, обеспечивает надежные результаты, иными словами, позволяет полно, объективно описать содержательную часть языка посредством научного аппарата, обладающего высокой доказательной базой.

Библиографический список

1. *Никитина В.В.* Семантика глаголов, описывающих физические проявления эмоций: содрогаться // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2020. Т. 6, № 3. С. 85-93. DOI 10.22250/2410-61902020638593.
2. *Никитина В.В.* Когнитивная интерпретация синтаксических моделей типа X SHUDDERS TO V. 2021. № 3(46). С. 191-194.
3. *Никитина В.В.* Возможности и верификационный потенциал поисковых систем (Big Data) при проведении семантического исследования // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2(41). С. 853-859.
4. *Петрова И.М.* Современные цифровые технологии в лингвистических исследованиях : Учебное пособие для обучающихся по направлению «Лингвистика» / И.М. Петрова, А.М. Иванова, В.В. Никитина; Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью “Языки Народов Мира”, 2022. – 259 с.
5. *Nikitina V.V.* Verification Potential Of Educational Search Technologies (Big Data) In Semantic Research / V.V. Nikitina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences : Conference proceedings, Moscow, 23–25 апреля 2020 года. Vol. 95. – London: European Publisher, 2020. – P. 665-672. – DOI 10.15405/epsbs.2020.11.03.70.

6. Сулейманова О.А. Использование big data в экспериментальных лингвокогнитивных исследованиях: анализ семантической структуры глагола shudder / О.А. Сулейманова, В.В. Демченко // Когнитивные исследования языка. – Выпуск XXXII: Когнитивные исследования в гуманитарных науках / ответственный редактор Л. В. Бабина. – Тамбов: Принт-Сервис, 2018. С. 466–472.

7. *Suleimanova O. Digital Engines at Work: Promoting Research Skills in Students / O. Suleimanova, A. Vodyanitskaya, V. Yaremenko, M. Fomina // Proceedings of the International Conference on Education and New Developments (END 2020). 2020. P.349-352.*

Секция
**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МАТЕМАТИКИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Бажанова Екатерина Николаевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BazhanovaEN@mgpu.ru

**КОНЕЧНЫЕ ГРУППЫ С ЗАДАНЫМИ Ф-ПРОСТЫМИ
МАКСИМАЛЬНЫМИ ПОДГРУППАМИ**

Рассматриваются только конечные группы. В фундаментальной работе [4] Томпсон получил полное описание строения N – групп, т.е. неразрешимых групп, в которых каждая локальная подгруппа разрешима. В качестве следствия получено строение неразрешимых групп, в которых каждая максимальная подгруппа разрешима. Дальнейшее развитие результатов работы [4] связано с классификацией конечных простых групп (ККПГ). Применяя ККПГ, в работах многих авторов получено описание неразрешимых групп, обладающих максимальными подгруппами с заданными свойствами, отметим лишь некоторые из них. В работе [2] Н.В. Маслова и Д.О. Ревин получили полное описание строения конечных групп, в которых каждая максимальная подгруппа холлова. В работе [1] получено описание строения простых неабелевых групп, в которых каждая неразрешимая максимальная подгруппа холлова. В работе [3] исследованы конечные группы, в которых каждая максимальная подгруппа проста или нильпотентна (2 – нильпотентна), а также приведен следующий вопрос: «Каковы неабелевы главные факторы конечной неразрешимой группы G , у которой всякая максимальная подгруппа простая или p – нильпотентная (p – разложимая) для некоторого фиксированного $p \in \pi(G)$?».

В настоящей работе получен ответ на вопрос, сформулированный в работе [3], в случае p – разложимости для $p \leq 5$.

**Необходимые определения, обозначения
и вспомогательные утверждения**

Собственная подгруппа M неединичной группы G называется *максимальной подгруппой*, если M не содержится ни в какой

другой подгруппе, отличной от всей группы G . Пересечение всех максимальных подгрупп неединичной группы G обозначается $\Phi(G)$ и называется *подгруппой Фраттини* группы G . Через $\pi(G)$ обозначается множество простых делителей порядка группы G .

Определение 1. Группа G называется Φ – *простой*, если $G/\Phi(G)$ является простой группой.

Лемма 1. Если G_r – неразрешимая группа, то G содержит неразрешимую Φ – простую подгруппу.

В связи с леммой 1 естественно возникает вопрос: «Какими свойствами обладает неразрешимая группа, в которой каждая неразрешимая максимальная подгруппа является Φ – простой группой?».

Пусть p – простое число. Обозначим через G_p силовскую p -подгруппу группы G , а через $G_{p'}$ дополнение к силовской p -подгруппе в группе G , т.е. холлову p' – подгруппу группы G .

Определение 2. Группа G называется:

- 1) *pd-группой*, если ее порядок делится на p ;
- 2) *p -разложимой*, если G_p и $G_{p'}$ нормальны в G ;
- 3) *группой Шмидта*, если $G_{p'}$ ненильпотентная группа, все собственные подгруппы которой нильпотентны.

По определению p – группу и p' – группу будем считать p -разложимыми группами.

Основной результат и его следствия

Теорема 1. Пусть $r \in \{2,3,5\}$, G – не r – разложимая группа и $\Phi := \Phi(G)$. В группе G каждая максимальная подгруппа r – разложима или Φ – проста тогда и только тогда, когда выполняется одно из следующих утверждений:

- (1) G является *rd – группой Шмидта*;
- (2) $r=5$, G/Φ изоморфна A_6 , $\pi(\Phi) \subseteq \{2,3\}$ и $\Phi(T) = \Phi$ для каждой 5 – неразложимой максимальной подгруппы T группы G .

Следствие 1. Пусть r – простое число, не превосходящее трех, и G – не r – разложимая группа. В группе G каждая максимальная подгруппа r – разложима или Φ – проста тогда и только тогда, когда G является *rd – группой Шмидта*.

Следствие 2. Пусть r – простое число, не превосходящее трех. В конечной не r – разложимой группе G каждая максимальная подгруппа r – разложима или проста тогда и только тогда, когда G является *rd – группой Шмидта*.

Следствие 3. В конечной нильпотентной группе G каждая максимальная подгруппа нильпотентна или Φ – проста тогда и только тогда, когда G является группой Шмидта.

Следствие 4. В конечной нильпотентной группе G каждая максимальная подгруппа нильпотентна или проста тогда и только тогда, когда G является группой Шмидта.

Следствие 5. В не 2 – разложимой группе G каждая максимальная подгруппа 2-разложима или Φ – проста тогда и только тогда, когда G является $2d$ – группой Шмидта.

Следствие 6. В не 3 – разложимой группе G каждая максимальная подгруппа 3 – разложима или Φ – проста тогда и только тогда, когда G является $3d$ – группой Шмидта.

Библиографический список

1. Ведерников В.А. Конечные группы, в которых каждая неразрешимая максимальная подгруппа холлова // Тр. ИММ УрО РАН. 2013. Т. 19, №3. С. 71-82.

2. Маслова Н.В., Ревин Д.О. Конечные группы, в которых все максимальные подгруппы холловы // Мат. тр. 2012. Т. 15, №2. С. 105-126

3. Монахов В.С., Тютянов В.Н. О конечных группах с заданными максимальными подгруппами // Сиб. матем. журн. 2014. Т. 55, № 3. С. 553-561.

4. Thompson J.G. Nonsolvable finite groups all of whose local subgroups are solvable // Bull. Amer. Math. Soc. 1968. V. 74, № 3. P. 383-437.

Голышкова Мария Сергеевна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ShishkinaMS@mgpu.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

Преемственность в обучении математике между школьным и вузовским образованиями – неразрывная связь между знаниями, которые были получены в школе, и подготовленности

к обучению в вузе. Успешность обучения в университетах абитуриентов основано на реализации преемственности. Расширение и углубление математических знаний, умений и навыков, сохранение научности, последовательности, взаимосвязанности, систематичности должно происходить не только на уровне содержания, но и на уровне форм обучения.

В ключе требований, предъявляемых к подготовке студентам университетами, перед учителем определяется задача: необходимость подготовки учеников к ожидающему их уровню сложности при дальнейшем обучении. Отсюда возникает необходимость введения в школе элективных курсов, которые помогут учащимся комфортно обучаться в университетах.

Элективный курс (от лат. *electus* – избирательный) – это обязательный курс по выбору учащегося. Он важен в структуре профильного образования старшей ступени школы. Эти курсы рассчитаны на интересы и потребности каждого школьника. Они считаются важным средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени близки к выбору каждым школьником составляющих содержания образования в зависимости от собственных способностей, интересов, жизненных планов.

Для решения поставленной проблемы нами был выбран элективный курс, поскольку он сохраняет преемственность на различных уровнях: содержание материала и формы обучения. Кроме того, он отвечает всем требованиям при изучении непрофильного предмета: выборность посещения, небольшая длительность.

Таким образом, можно сформулировать проблему: определение основ преемственности изучения математического анализа (теоретические, методологические и дидактические) между школьными знаниями и вузовскими.

Цель исследования: сформулировать методические рекомендации обеспечения преемственности изучения математического анализа в системе «школа – ВУЗ» для учащихся гуманитарного, естественно-научного и универсального профилей.

Рассмотренные особенности содержания школьных учебников и университетских программ позволяют сделать вывод о необходимости усиления изучаемого материала для

заинтересованных учащихся. Отсюда вытекает первое требование: фундаментализация математического образования.

Во-вторых, учитывая требования к фундаментализации образования, у учащихся (студентов) вызывает трудность уровень абстракции материала. Учитывая особенности рассматриваемых профилей, необходимо постепенно развивать абстрактно-логическое мышление, следовательно, возникает следующее требование: доступность излагаемого материала.

В-третьих, необходимо учитывать, что учащиеся, собирающиеся получать высшее образования на специальности, не связанные с математикой, требуют создания мотивации для изучения математического анализа с учетом описанных выше требований фундаментализации и доступности. Необходимо разработать такой курс, чтобы старшеклассники осознавали необходимость изучения математики (более углубленно по сравнению с урочной системой), откуда вытекает третье требование: профильная ориентированность.

Сформулированные выше требования фундаментализации, доступности и профильной ориентированности должны быть реализованы в рамках процесса обучения, то есть в ключевых реализуемой методической системы.

Нами были даны методические рекомендации к организации проведения занятий по каждому из компонентов педагогической системы по каждому из трех выше сформулированных требований.

Кроме того, следует учитывать обеспечение преемственности изучения математического анализа с точки зрения обучения в университете. Для этого нами предлагается ввести микрокурсы на 1-х курсах обучения в университете для обеспечения «выравнивания знаний».

Библиографический список

1. *Гольшкова М.С.* Выбор методов обучения для уроков итогового повторения в профильных классах / М.С. Гольшкова, А.Д. Любкина, А.П. Толкачева // #ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов. – 2021. – Т. 1. – С. 557-563.

2. *Гольшкова М.С.* Реализуется ли преемственность изучения математического анализа в системе «Школа – ВУЗ»? /

М.С. Голышкова, Ю.А. Семеняченко // #ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов. – 2021. – Т. 1. – С. 564-570.

3. *Денищева Л.О.* Методика обучения и воспитания (Математика): учеб. пособие / Л.О. Денищева, Н.В. Савинцева, З.Р. Федосеева. – Москва: МГПУ, 2015. – 128 с.

4. *Денищева Л.О.* Возможности обеспечения персонализации образования в ВУЗе/ Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семеняченко. – Москва: МГПУ, 2022. – С. 72-85.

5. Методы обработки и исследование возможностей классификации масс-спектров выдыхаемых газов / [авт.-сост. : В.В. Манойлов, А.Г. Кузьмин, И.В. Заруцкий, Ю.А. Титов, Н.С. Самсонова] // Научное приборостроение. – 2019. – Т. 29, № 1. – С. 106-110.

6. *Ремизов А.Н.* Медицинская и биологическая физика: учеб. для вузов / А.Н. Ремизов, А.Г. Максина, А.Я. Потапкина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки РФ. – Москва: Просвещение, 2014. – 63 с.

8. *Шишкина М.С.* Вопросы преемственности между школой и вузом на примере раздела математического анализа / М.С. Шишкина, Н.В. Савинцева // #ScienceJuice2019: сборник статей и тезисов. – 2020. – Т. 2. – С. 415-422.

9. *Якиманская И.С.* Психологические основы математического образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / И.С. Якиманская. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.

Ушаков Андрей Владимирович
кандидат физико-математических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ushakovav@mgrpu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕРХНОСТЕЙ ВТОРОГО ПОРЯДКА

Одним из приоритетных направлений развития образования сегодня является его информатизация. Так, в процессе обучения математике использование компьютерных технологий

призвано способствовать формированию основных понятий, организации работы с теоретическим и практическим материалом, приобретению необходимых умений и навыков, служить средством контроля и самоконтроля.

На примере поверхностей второго порядка студенты учатся исследовать свойства геометрических фигур по их уравнениям. При этом часто возникает необходимость визуализировать результаты сложных алгебраических выкладок с помощью интерактивных электронных чертежей. Для изображения геометрических конструкций существуют различные компьютерные средства. Мы предлагаем использовать программу *geogebra*, которая представляет собой динамическое программное обеспечение всего курса высшей математики. Эта программа распространяется бесплатно, имеет интуитивно понятный интерфейс и является по-настоящему мобильной, поскольку работает как на стационарном компьютере или ноутбуке, так и на планшете или смартфоне.

Интерактивная геометрия программы *geogebra* позволяет строить фигуры в поле графического вида с помощью электронных аналогов различных чертежных инструментов на соответствующей панели. Аналитическая запись этих построений отображается в поле алгебраического вида. С другой стороны, координаты и уравнения можно задавать непосредственно в строке ввода, применяя специальные команды для выполнения сложных математических вычислений. Таким образом, на каждом чертеже тесно взаимодействуют алгебра и геометрия.

Мы рассмотрим примеры применения программы *geogebra* на всех этапах изучения свойств поверхностей второго порядка: метод сечений для исследования формы поверхности; поверхности вращения; цилиндрические и конические поверхности; эллипсоид, гиперboloиды и параболоиды; прямые образующие однополостного гиперboloида и гиперболического параболоида.

Особое внимание будет уделено проблеме приведения к каноническому виду алгебраических уравнений второго порядка, определяющих поверхность. Необходимое для этого преобразование координат можно визуализировать в *geogebra* как результат движения первого рода, которое в большинстве

случаев представляет собой винтовое движение. Построенные таким образом интерактивные чертежи помогут студентам выявить геометрическую подоплеку решаемой задачи и послужат средством проверки результатов вычислений.

По результатам изучения теории поверхностей второго необходимо провести со студентами итоговую работу по закреплению, систематизации и проверке полученных знаний. С этой целью предлагается использовать интеллектуальную (или ментальную) карту, как универсальное средство визуального структурирования учебного материала в виде древовидной диаграммы. Для создания ментальной карты была выбрана компьютерная программа FreeMind, инструменты которой позволяют конструировать диаграммы различных стилей и структур.

Библиографический список

1. *Ушаков А.В.* Использование информационных технологий при изучении геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2015. – № 2 (71). – С. 55-57.
2. *Ушаков А.В.* Применение компьютерных технологий при изучении кривых второго порядка в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2017. – № 5 (86). – С. 52-56.
3. *Ушаков А.В.* Об изучении поверхностей второго порядка в педагогическом вузе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 107-114. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-4-107-114.

Секция
ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Бирич Инна Алексеевна
доктор философских наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ebirich@yandex.ru

**ВЛИЯНИЕ КОНФЛИКТА КУЛЬТУРЫ
И ЦИВИЛИЗАЦИИ В МИРЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ XX-XXI ВВ.**

Статья посвящена взаимовлиянию социально-экономической формации общества и образовательной доктрины данного общества, как правило, сформулированной внутри господствующей философской системы. От Г. Дьюи, С. Френе, Р. Штайнера, Г. Наторпа до Л.Н. Толстого, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского и А.Н. Леонтьева шли обширные дебаты внутри государств о целях и методах образования. Цели касались того образа человека, какого хотели получить в финале образования, методы – адекватных образу средств. В Новое время в результате подобных обсуждений, как правило, проговаривалась и закреплялась образовательная парадигма страны на основе господствующего мировоззрения. После чего делались шаги по организации образования, проводились реформы. Образовательная парадигма в XX в. изменялась параллельно с парадигмой научной и восходила к изменениям в области сознания, когда в западной цивилизации произошел явный культурно-цивилизационный раскол.

С этого времени в истории европейской цивилизации мы наблюдаем борьбу двух социальных концепций педагогической доктрины. Если Г. Спенсер, первый английский социолог-позитивист, определил для наступающего XX в. цель образования в формировании успешной личности, готовой войти в буржуазное общество, которое мы сегодня называем обществом потребления, и работать на его процветание, развивая свои конформистские качества и социальные мускулы («выживает сильнейший», по формуле его современника Ч. Дарвина), то уже в 1-й половине XX в. после ужасов 1-й мировой войны возникает необходимость

в альтернативной цели образования. Все европейские философы, и русской эмиграции в том числе, констатируют и описывают резкий разлом в процессах развития культуры и цивилизации и тревожатся за будущее Европы [3]. Они предчувствуют нарастание напряжения в общественном сознании, связанное с появлением «массового человека», требующего «Хлеба и зрелищ!».

Реагируя на этот вызов времени, известный французский педагог-мыслитель С. Френе инициирует педагогическое движение «Новая школа» или «Новое воспитание», в основу которого лег провозглашенный Г. Дьюи принцип «педоцентризма». Френе разрабатывает практическую модель школы, в которой господствует свободное воспитание, а ученики учатся не только наукам, но и управлению вместе с учителями своим учебным и воспитательным процессом. По мысли Френе, дети, приученные к демократизму и справедливости, вырастают с чувством собственного достоинства, с развитой любознательностью и светлым разумом. Педоцентризм исповедовали итальянский психотерапевт Мария Монтессори, австрийский философ Рудольф Штайнер – основатель Вальфсдорфской педагогики, создатель Дома сирот в Варшаве Януш Корчак. Данное педагогическое движение набирало международный авторитет, но попало под пресс 2-й мировой войны, после которой стало иметь частный характер. Возобладала парадигма общества потребления.

Идеи педоцентризма в России были известны раньше, чем в Европе, только они напрямую назывались «свободным воспитанием» и были освещены авторитетом Л.Н. Толстого и его московского последователя К.Н. Вентцеля, рассказывающих о новых педагогических методах в журналах и периодике. Для них образ ребенка был действительно прообразом гармонии добра, истины и красоты. Конечно, это была капля в море приходских училищ и городских гимназий в царской России. Но эти идеи неожиданно оказались востребованными в новой России и были подхвачены в концепции Единой трудовой школы, принятой Советом народных комиссаров в 1918 г. Разработали концепцию с подачи К.Н. Вентцеля молодые тогда психологи П.П. Блонский и Л.С. Выготский, провозгласившие главной в советской школе педагогику сотрудничества. Концепция стала основной моделью для многих школ-колоний и школ-коммун, сформированных

в стране после Гражданской войны, которые просуществовали до их закрытия в конце 30-х гг. Самая сильная часть концепции – в понимании полноты детской природы, позитивного, свободного взаимодействия коллектива и личности, в чувстве братства и ответственности друг за друга, за окружающую среду. Известные колонии А.С. Макаренко под Полтавой, С.Т. Шацкого под Калугой, школы им. Ф.М. Достоевского В.Н. Сороки-Рачинского в Ленинграде и многие другие работали по этой модели.

После Отечественной войны необходимо было разработать новую концепцию советского образования. Ее выдвинул тоже психолог, ученик Выготского, академик А.Н. Леонтьев, заявивший о новой цели образования – формировании всесторонне развитой личности, как это было записано в теории научного коммунизма. Таким образом, гуманистический лозунг стал вывеской нашего послевоенного образования. Но прекрасный лозунг нуждался в хорошо обоснованной методологии, а она была сугубо материалистической, когда «бытие определяет сознание» (по Дж. Локку и К. Марксу) и, значит, ребенок есть объект обучения и воспитания [1, с. 115-116]. В 70-е гг. стало давать о себе знать противоречие между гуманистическим лозунгом образования и его авторитарными педагогическими методами на практике. Произошла подмена цели образования его средствами. Ошибка накапливалась. Накапливалось и несогласие с этим со стороны талантливых ученых, учителя и родителей. Так было подготовлено движение учителей-новаторов 80-х годов прошлого столетия, которым страна может гордиться [2]. Новаторы продолжали активно работать и в 90-е годы уже после распада СССР и краха советской идеологии, создавая особую творческую воспитательную среду, обращенную к нравственным основам [4].

Реформирование российского образования на новых основаниях началось с 2003 г, когда Россия вошла в Болонский процесс. Вместе с возможностью конвертирования дипломов мы восприняли и основную цель западноевропейского образования, восходящую еще к позитивистским идеям Г. Спенсера. Нет идеологии, нет цели – любые средства хороши, можно и педагогику сотрудничества использовать, но только она (под названием «лично-ориентированное образование») медленно и верно перерождается в педагогику манипулирования детским

сознанием, чтобы навечно погрузить его в цифровую реальность. Лишенные нравственных ориентиров, наши дети теряют интерес к окружающей жизни и становятся проводниками компьютерного бизнеса, который может привести и приводит их к безумию, к потере чувства самоидентичности. Это мировая проблема. Разрыв культуры и цивилизации уже прошел через сердце и мозги ребенка. Только возврат к родимым корням, возможно, напомнит нам о благородной миссии человека на Земле. И рассчитывать на цифровизацию здесь наивно.

Библиографический список

1. *Бирич И.А., Панченко О.Г.* В поисках новой методологии отечественного образования: история, современность, прогнозы. Москва-Екатеринбург: Урализдат, 2010. 256 с.
2. Новый человек и школа будущего (научно-педагогическая фантастика) / Отв. ред. А.Г. Спиркин, И.А. Бирич. М.: Творческий союз учителей СССР; Философское общество СССР, 1989. 229 с.
3. *Хейзинга Й.* В тени завтрашнего дня // Хейзинга Й. Homo Ludens. М.: Прогресс; группа «Прогресс-Академия», 1992. С. 242-445.
4. *Щетинин М.П.* Школа третьего тысячелетия. На пути к счастливому человеку / Вст. ст. И.А. Бирич. М.: Амрита-Русь; ИД Шалвы Амонашвили, 2020. 260 с. – (Антология гуманной педагогики).

Девятова Надежда Михайловна
доктор филологических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: deviatovan@mail.ru

НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА: РОЛЬ И МЕСТО КУРСА ПО ВЫБОРУ «ГРАММАТИКА РУССКОГО СРАВНЕНИЯ»

Подготовка бакалавра-филолога наряду с педагогической подготовкой предполагает формирование научных компетенций – способность к научной работе, формирование научного

мышления. Система курсов по выбору, предлагаемая на филологическом направлении, призвана сформировать представление о сущности научной деятельности и научного анализа. Предлагаемый курс по выбору ориентирован на сложный лингвистический объект – сравнение, рассматривается его лингвистическая сущность, методы и приемы описания, особенности отдельных единиц и их когнитивные возможности.

В научной концепции автора [3] система русского сравнения предстает как синтаксическое поле, организованное вокруг центральной прототипической конструкции, в сравнении с которой описываются свойства остальных единиц поля. Система анализа поля представляет последовательный ряд операций.

Ключевым термином описания системы сравнения является диктумно-модусная структура. В сравнительной конструкции находит отражение не только объективный мир – диктум, но и сам сравнивающий субъект, который описывается термином модус, модусный субъект. Категория модуса шире проявляется как категория образа автора (см., например, [1: 103-110]). Диктум и модус распределяются между компонентами сравнительной конструкции следующим образом. Объект, эталон, общий признак сравнения передают диктум сравнительной конструкции. Информацию о модусе содержит показатель сравнения.

К ключевым понятиям курса следует отнести также следующие: логическая модель сравнения – четырехкомпонентная структура, включающая объект сравнения – то, что сравнивают, эталон сравнения – с чем сравнивают, общий признак сравнения, показатель сравнительного отношения. сравнительная конструкция, в которой находит отражение логическая модель сравнения. Прототипическая конструкция поля сравнения представляет собой сложноподчиненное предложение с придаточным сравнительным, где находят эксплицитное выражение обе ситуации – та, что сравнивают, и та, с чем сравнивают. Одним из ключевых понятий анализа является понятие текстовой реализации сравнительной конструкции.

Характер модусного значения – признак, противопоставляющий конструкции реального (с союзом КАК, ПОДОБНО ТОМУ КАК и др.) и гипотетического сравнения (БУДТО, КАК БУДТО, СЛОВНО, ТОЧНО и др.). На определенном этапе

анализа более значимым является анализ компаративного члена – компонента сложноподчиненного предложения, стоящего после сравнительного союза или другого показателя сравнения.

В конструкциях реального сравнения компаративный член может иметь (1) репродуктивную текстовую реализацию *Не забудь, что я приду рыжей, как этот кленовый лист* (М. Цветаева), о формах работы с поэтическими текстами см. [6]; [7] Сравнение *как этот кленовый лист* представляет отдельный текстовый фрагмент; (2) информативную реализацию *Как тогда, я отважный и гордый, только новью мой брызжет шаг* (С. Есенин); (3) информативно-обобщающую разновидность *И вдруг издали, прорезая мозглый сумрак, выплыл, как корабль, огромный пятиэтажный дом, с широкими, ярко освещенными окнами* (Н. Катери «Сквозь сумрак бытия...»). Сравнивающий субъект в таких текстовых фрагментах имеет разные модусные реализации: субъект наблюдения (1), субъект знания (2), субъект познания (3).

В конструкциях гипотетического сравнения модусный субъект представлен как субъект гипотетической идентификации, а компаративный член имеет информативную текстовую реализацию.

С понятием коммуникативного регистра связаны термины характер видо-временного значения глагола, тип референции именных компонентов. Выделенные признаки в равной мере характеризуют все сравнительные конструкции русского языка. Одной из значимых проблем лингвистики сравнения является отношение придаточного предложения и сравнительного оборота. В школьной грамматике это разные единицы. Сравнительные обороты изучаются в рамках простого предложения [8]. Мы придерживаемся менее распространенной точки зрения – сравнительные оборот представляет собой неполное придаточное предложение. Характер референции именных компонентов задает и здесь отсутствующий глагол. Однако это разные сравнительные формы [4]. Придаточное и сравнительный оборот различаются способностью выражать разное количество компаративных контрастов. Сравнительные оборот может выразить один компаративный контраст, тогда как придаточное может выражать от одного до трех контрастов. Например: *Как эта лампада бледнеет Пред ясным восходом зари, Так ложная мудрость мерцает и тлеет Пред солнцем*

бессмертным ума (А.С. Пушкин). Здесь выражается три компаративных контраста: лампада – мудрость, пред ясным восходом зари – пред солнцем бессмертным ума, как – так.

Возможность выражать разные типы сравнения определяет состав сравнительной парадигмы конструкций с разными показателями сравнения. Полной парадигмой характеризуются конструкции с союзом КАК. Они могут выражать образное, логическое, эталонное сравнение, различающиеся сферой приложения сравнения – характером соотношения сравниваемых объектов.

Наиболее частотным является сравнение образное – сравнение, в котором сравниваются объекты разных онтологических классов. Для описания такого сравнения важно показать разные способы создания образности сравнения [5]. Образность создается характером соотносимых объектов, количеством компаративных контрастов, типом компаративной константы, которая по отношению к разным объектам сравнения может прочитываться как один лексико-семантический вариант или как разные, а также создаваемой сравнением оценкой.

Отдельный аспект анализа – когнитивный и сравнительный потенциал отдельных единиц, или концептов. Когнитивный потенциал единицы создается значением единицы, его ассоциативными и синтаксическими связями. Они, например, разные у разных групп существительных.

Когнитивными возможностями отдельных единиц класса объясняется правильность/неправильность отдельных сравнительных конструкций.

Работа со сравнительными конструкциями русского языка дает конкретное представление о языковой картине мира русского человека, о национальной специфике русского сравнения, расширяет границы лингвистического знания, формирует навыки научного исследования.

Библиографический список

1. *Геймбух Е.Ю.* Образ автора в повести С. Довлатова «Заповедник» // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. С.103-110.
2. *Девятова Н.М.* Сравнение в динамической системе языка. 2017. 320 С.

3. *Девятова Н.М.* Субстантивные сравнительные обороты в русском языке // Русский язык в школе, 2005, № 2. С. 8-89.

4. *Девятова Н.М.* Об образном сравнении и его типологии // Болгарская русистика. 2010. № 3-4. С. 56-64.

5. *Казмирчук О.Ю.* Особенности функционирования фразеологизмов в художественных текстах (материал для работы со студентами // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи. Сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием. Под научной редакцией Т.П. Курановой. Ярославль. 2022. С. 84-91.

6. *Лапутина Т.В.* Индивидуальная метафора в поэтическом тексте М. Цветаевой. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. М., 2011.

7. Русский язык и литература. Часть 1: Русский язык: Учебник / А.В. Алексеев, Т.В. Лапутина, И.Д. Михайлова и др.; под ред. канд. филол. наук А.В. Алексеева. – М.: Инфра-М., 2020. – 363 с. – (Среднее профессиональное образование).

Жукоцкая Александра Васильевна
доктор философских наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zhukotskayaav@mgru.ru

Черненко Светлана Васильевна
кандидат философских наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: chernenkayasv@mgru.ru

КРОССДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЧЕРТА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИГН МГПУ)

Выделяя кроссдисциплинарность как специфическую черту современного гуманитарного знания и образования, выделим ряд базовых понятий в рамках нашей темы:

междисциплинарность, метадисциплинарность и кроссдисциплинарность. Междисциплинарность мы понимаем как область взаимодействия между дисциплинами на уровне проблем, методологии и т.д. [2]. Междисциплинарность (трансдисциплинарность) отражает комплексный характер практических проблем, указывает на концептуальное единство различных образовательных областей, формирует единую картину мира, предлагает интегрированные знания, формирует интеллектуальную и практическую адаптивность.

Метадисциплинарность выделяется как область, в рамках которой осуществляется методологическое обоснование возможности междисциплинарных исследований. К основным принципам метадисциплинарности относят антропоцентризм; целостность (интегральность); полипарадигмальность; интерпретативность; изучение уникальных черт изучаемого феномена; связь с междисциплинарностью; эвристичность.

В образовательном процессе метадисциплинарность способствует формированию профессиональной и интеллектуальной мобильности, системного и критического мышления, развивает способность к анализу различных информационных потоков и извлечению нужной информации, а также способствует развитию креативности и адаптивности.

Кроссдисциплинарность можно определить как полилог гуманитарных дисциплин в процессе обучения в высшей школе [1]. Кроссдисциплинарность способствует получению практикоориентированного, неформализованного лично и социально значимого образовательного результата. Кроме того, кроссдисциплинарность способствует формированию современного мировоззрения, гражданской позиции и ценностных ориентиров, а также таких универсальных компетенций, как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие [3].

Кроссдисциплинарность предполагает создание профессиональной коммуникационной среды – трансдисциплинарного гуманитарного пространства, являющегося конвенциональным соглашением всех лиц, заинтересованных в совершенствовании системы гуманитарного образования в высшей школе. Напри-

мер, для образовательного пространства МГПУ это проявляется в связи в межвузовском взаимодействии и взаимодействии с другими образовательными организациями, например, с СПО, школами, с компаниями различных индустрий, а также в осуществлении общественно-государственного партнерства.

Основные принципы кроссдисциплинарности предполагают: повышение социальной ответственности образования через развитие социального партнерства экономики, науки, гражданского общества и государства; усиление роли образования в национальном и территориальном развитии; интеграцию интеллекта и инициатив исследователей, преподавателей и студентов в целях социально-экономического развития страны и регионов; сотрудничество с компаниями и предприятиями разных индустрий с целью профессионального самоопределения; развитие практик тьюторской поддержки и «деятельностных проб» и др.

Кроссдисциплинарность в рамках образовательного пространства института гуманитарных наук МГПУ реализуется через различные образовательные программы, образовательные и исследовательские практики, проекты и стартапы, а также через систему дополнительного образования. Одной из форм реализации кроссдисциплинарности является общеуниверситетский гуманитарный модуль – комплекс взаимосвязанных гуманитарных дисциплин, таких, как: философия, великие книги, культурные коды, история России, мышление и письмо, иностранный язык, основы проектирования и технологии презентации, физическая культура, ОБЖ, элективные дисциплины и социокультурные практики.

Специфика реализации меж-мета и кросс-дисциплинарности через функционирование общеуниверситетского гуманитарного модуля заключается в: формировании навыков преадаптивности студентов; понимания социальной значимости гуманитарной подготовки; практико-ориентированности; междисциплинарности и метапредметности образовательного результата; формировании функциональной грамотности обучающихся; развитии системности и креативности мышления; учете индивидуальных возможностей, потребностей и интересов обучающихся; в субъектной активности обучаю-

щихся; в компетенциях по разработке и реализации проектов; в формировании коммуникативных навыков, командной работы и лидерства; в навыках межкультурного взаимодействия; в формировании гражданской позиции и чувства социальной ответственности.

Модель создания и реализации кроссдисциплинарного пространства ИГН МГПУ предполагает включение не только образовательных программ бакалавриата и магистратуры, осуществление социокультурной (бакалавриат) и исследовательской практик, онлайн курсов (магистратура) и общеуниверситетских элективных модулей, но также выход за пределы университета – сотрудничество с государственными и негосударственными организациями и учреждениями (ВДНХ, Институт социологии РАН, другие вузы, школы, колледжи, Федерация шахмат Росси и т.д.).

Таким образом, развитие меж-мета и кросс-дисциплинарных связей способствует: гуманитаризации профессионального образования в вузе; формированию единого образовательного пространства как единой коммуникативной среды, в которой пересекаются фундаментальные научные, практические и мировоззренческие идеи, заимствованные не только из разных сфер знания, но и из сфер экономики и различных индустрий. Единое образовательное пространство в свою очередь способствует формированию адаптивных навыков обучающихся, их функциональной грамотности, представлений о рынке труда и изменениях, происходящих в сфере профессиональной занятости и других необходимых и востребованных компетенций.

Библиографический список

1. *Жукоцкая А., Овчинников Д.* О некоторых проблемах гуманитаризации образования в современной высшей школе (социально-философский дискурс)// Вестник МГПУ, серия «Философские науки». № 1(25), 2018. С. 53-62.
2. *Черненко С.В.* Некоторые вопросы преподавания курса по философии науки в вузе// III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии. Тезисы докладов. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2015. С. 48-51.

3. Как развить в студентах и сотрудниках кросс-дисциплинарность <https://skillbox.ru/media/education/kak-razvity-studentakh-i-sotrudnikakh-krossdistsiplinarnost/>

Корнилов Виктор Семенович
доктор педагогических наук, профессор
начальник департамента ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kornilovvs@mgpu.ru

НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ОБРАТНЫМ ЗАДАЧАМ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ

Методы и средства современной мировой науки позволяют в прикладных исследованиях изучать и приобретать научную информацию о многочисленных физических процессах и объектах, которые могут происходить и находиться в разнообразных географических местах и условиях, в том числе и в недоступности к исследователю. В таких случаях на помощь приходят методы математического моделирования, позволяющие сконструировать математические модели обратных задач для дифференциальных уравнений (ОЗДУ), методы решения которых, рассматриваются в теории обратных задач – научном направлении прикладной математики, активно развивающимся последние 50 лет российскими и зарубежными специалистами (см., например, [1; 5; 6]).

В настоящее время в прикладных исследованиях, проводимых в таких научных областях, как сейсмология, геофизика, астрофизика, лазерное зондирование природных сред, подводная акустика, эколого-гидрогеологические зондирование и многих других научных областях широко используются технологии теории ОЗДУ, которые позволяют получать новую научную информацию, выявлять причинно-следственные связи физических процессов и явлений.

Потребность в специалистах, способных успешно применять математические модели ОЗДУ в прикладных исследованиях, является очевидной причиной осуществления их

подготовки среди студентов вузов, обучающихся на направлениях прикладной математики.

Необходимо обратить внимание на то, что еще с начала 70-х годов XX века в некоторых вузах Москвы, Новосибирска, Казани, Томска, Екатеринбурга, Красноярска и других городов России, на факультетах прикладной математики и физико-математических факультетах студентам 3-4 курсов проводятся специальные курсы по ОЗДУ (см., например, [1; 2; 3; 4; 5; 6]). Содержание таких специальных курсов разрабатывается специалистами с учетом направлений подготовки студентов. На учебных занятиях студенты знакомятся с прикладными задачами, которые приводят к необходимости исследовать ОЗДУ; осваивают методы решения разнообразных ОЗДУ (аналитические, приближенные). На таких специальных курсах студентов знакомят с технологиям исследования корректности (условной корректности) рассматриваемых на учебных занятиях математических моделей ОЗДУ.

Уместно заметить, что осваивая теорию ОЗДУ, студенты осознают прикладную важность таких причинно-следственных задач, осваивают научно-познавательный потенциал ОЗДУ, убеждаются в широком их применении в промышленности, медицине, биологии, химии, физике и др., а также в таких научных областях, как, например, изучение Земной среды, морских природных катастроф; управление термоядерным синтезом, промысловая геофизика, обработка фотоизображений, планирование и обработка экспериментальных данных и др.

Для наглядности обратим внимание на некоторые прикладные задачи, с которыми знакомятся студенты на таких специальных курсах и, которые, в дальнейшем, изучаются на занятиях с помощью математических моделей ОЗДУ.

Студентам преподаватель может продемонстрировать, как при помощи математической модели ОЗДУ, использующей систему обыкновенных дифференциальных уравнений, исследовать, например, процессы химической кинетики. Или обосновать, что при исследовании прикладной задачи, например, изучения по замеренным на поверхности Земли числовым данным о тепловом излучении плотности радиоактивных источников тепла, могут быть сформулированы ОЗДУ, использующие параболические

уравнения. Или студентам может быть продемонстрирован пример изучения задачи гидродинамики или задачи диффузии при помощи математических моделей ОЗДУ, использующих эллиптические уравнения. Или как при исследовании прикладных задач распространения электромагнитных волн применять ОЗДУ, использующие гиперболические уравнения.

При рассмотрении таких и других прикладных задач на специальных курсах акцентируется внимание студентов на то, что технологии ОЗДУ позволяют получать научную информацию, например, об экологии окружающей среды, о влиянии на здоровье людей имеющихся по близости объектов; или например, о теплофизических характеристиках изучаемой среды, о плотности распределения источников; или, например, о свойствах глубинных слоев Мирового океана, об эволюционных процессах и другую научную информацию об изучаемых процессах и явлениях, которую затруднительно или нельзя получить при помощи проведения физических экспериментов.

Важно обратить внимание на то, что студенты приобретают опыт осмысления физических свойств изучаемого объекта, что во многом позволяет им в дальнейшем в своей профессиональной деятельности в роли исследователя-прикладника не допускать ошибок в построении математических моделей ОЗДУ при допускаемых геофизических моделях изучаемых сред. В противном случае можно сконструировать ошибочную постановку обратной задачи и, в дальнейшем, по найденному решению неверно проинтерпретировать полученные результаты.

Таким образом, студенты, посещая такие специальные курсы по ОЗДУ, формируют свои знания не только по ОЗДУ, но и по дисциплинам физико-математического профиля и естествознания. Студенты расширяют свои знания об окружающей действительности, развивают научное мировоззрение, приобретают полезные навыки проведения прикладных исследований с помощью математических моделей ОЗДУ.

Библиографический список

1. *Вабишевич П.Н.* Вычислительные методы математической физики. Обратные задачи и задачи управления М.: Университетская книга, 2019. 478 с.

2. *Корнилов В.С.* Некоторые обратные задачи идентификации параметров математических моделей: учебное пособие. М.: МГПУ, 2005. 359 с.

3. *Корнилов В.С.* Формирование фундаментальных знаний по математическому моделированию при обучении обратным задачам для дифференциальных уравнений // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2017. № 1 (39). С. 92–99.

4. *Корнилов В.С.* Теория и методика обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений: монография. М.: Изд-во «ОнтоПринт», 2017. 500 с.

5. *Романов В.Г.* Обратные задачи для дифференциальных уравнений: спецкурс для студентов НГУ. Новосибирск: НГУ, 1973. 252 с.

6. *Юрко В.А.* Введение в теорию обратных спектральных задач: учебное пособие. М.: Физматлит, 2007. 384 с.

Лигай Лада Геннадьевна
кандидат философских наук
старший научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: LigajLG@mgpu.ru

Данилова Елена Юрьевна
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: danilovaeyu@mgpu.ru

Земченкова Виктория Викторовна
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В современной России наблюдается падение престижа академического труда и низкий интерес к научно-исследовательской деятельности. Особенно это проявилось после внесения изменений в 2012 году в закон «Об образовании в РФ».

С проведенной реформой связывают падение показателей эффективности аспирантуры, подчеркивается неправильность перевода аспирантуры на образовательную модель и ее «отрицательность» для российской науки. В связи с этим на повестку дня был вынесен вопрос о целесообразности и последствиях, к которым привела реформа 2012 года. И как следствие, всё чаще звучали предложения фактически о возврате к прежним требованиям обучения, подготовки аспирантов.

В научной литературе, в настоящее время, развернулось много дискуссий на тему введения новых изменений в систему подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Зачастую это экспертные оценки, мало подтвержденные данными эмпирических исследований. По этой причине сегодня формируется интерес к доказательному изучению проблемы, с использованием как статистических, так и социологических данных.

Поэтому в нашем университете в 2022 году в рамках инициативной тематики было выполнено пилотажное исследование «Исследование потенциала образовательной деятельности вуза по подготовке высококвалифицированных научных кадров в условиях изменений обучения в аспирантуре».

Исследование проводилось с целью:

- выявления проблемных зон в вопросах подготовки высококвалифицированных научных, научно-педагогических и научно-исследовательских кадров;
- выявления возможности совершенствования содержания и организации образовательного процесса;
- выявления возможностей повышения качества образования в аспирантуре;
- перевода на новый качественный уровень вопросов взаимодействия аспирантов с научными руководителями, кафедрами, другими вузами и научными школами.

В процессе исследования:

- Были проанализированы научные публикации по проблематике исследований за последние 3-5 лет.
- Разработана программа и методика инструментария исследования вопросов, связанных с проблемами, перспективами, направлениями качественного обучения в аспирантуре.

- Было опрошено 102 аспиранта 1-3 года обучения, что составило 34% от генеральной совокупности данной категории обучающихся в МГПУ (по состоянию на 01.12.2022) и 72 научный руководителя, что составило 45% от генеральной совокупности.

Анализ социологических данных показал:

В ходе анализа научных источников, описывающих развитие системы аспирантского образования после 2012 года, выявляется ряд характерных проблем, с которыми столкнулось большинство учебных учреждений, выпускающих высококвалифицированных специалистов:

— Не обязательно стало защищать диссертационную работу. Это упрощало учебу людям незаинтересованным в дальнейшей научной карьере, а выпускник, желающий стать кандидатом наук, фактически должен был защищать две научно-квалификационные работы.

— Появлении большего количества причин, влияющих на мотивацию к поступлению в аспирантуру. Они были разделены на две группы: связанные с научной деятельностью (академические) и не связанные с наукой (неакадемические).

— Поскольку аспирантура, как третья ступень образования, имела все атрибуты образовательной программы, то появившаяся у аспирантов возможность завершить аспирантуру без защиты диссертации, повлияла на количество защит.

— Исследователи отмечали увеличение количества отчисленных аспирантов в процессе обучения.

— Появления новых требований к обучению, создания новых диссертационных советов при сокращении их общего числа, изменения требований и правил в проведении экспертизы диссертационных работ.

— Подготовка диссертационного исследования конфликтовала с моделью аспирантуры, переполненной образовательными программами.

— Модель наставничества, из-за изменений в организации аспирантуры, стала не актуальной, несмотря на это, важность работы научного руководителя осталась прежней. Он

является главным проводником обучающегося в научное сообщество, помогает с написанием диссертации.

Предложения по оптимизации процессов подготовки аспирантов:

1. Открытие диссертационных советов по специальностям, по которым ведётся подготовка аспирантов.
2. Развитие и совершенствование информационной составляющей как для поступающих в аспирантуру, так и для обучающихся в ней.
3. Расширение в программах подготовки практико-ориентированной составляющей
4. Совершенствование:
 - временной компоненты при разработке программы подготовки;
 - информационной составляющей;
 - разработки индивидуальных образовательных маршрутов.
5. Учреждение в университете единого Дня Аспиранта.

Библиографический список

1. *С.К. Бекова, З.И. Джафарова* «Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатом обучения» Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2019. №1. С. 87-108
2. *Н.А. Лызь, И.С. Лабынцева* «Специфика обучения в аспирантуре: роль мотивации аспирантов» Вестник ВГУ серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 68-72
3. *А.М. Марголин, Р.М. Мельников* «Пути повышения эффективности подготовки аспирантов» Высшее образование в России .2018. № 12.С. 9-19
4. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* «Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле» Высшее образование в России. 2015. №1. С. 5-14
5. *Миронос А.А., Бедный Б.И.* «К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа» Университетское управление: практика и анализ. 2016. №3. С. 118-128.

Михайлова Ирина Дмитриевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: m_irina17@list.ru

ЛИНГВОГЕОГРАФИЯ МОСКВЫ С ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Одна из миссий университета – дать студентам не просто профессиональную подготовку, а образование в широком смысле слова, сформировать будущего специалиста как человека культуры. Образ человека культуры не мыслим без знания и чувствования места, где ты живешь и учишься (по философии «вида из окна»). Немало культурных кодов содержится в топонимах и других лингвистических знаках уличной инфраструктуры мегаполиса. Изучать Москву, маршруты столицы России через слово, имена улиц, названия учреждений, устойчивые выражения значит не только пополнять свои знания, развивать свою речь, но и формировать себя как человека культуры. *«Границы моего мира определены границами моего языка»* (Л. Витгенштейн).

Системная лингвогеографическая работа со студентами – активизация и актуализация ресурсов Москвы как города с большой историей, интересной культурой и современными технологиями организации жизни – должна быть включена в образовательную парадигму МГПУ для реализации главной миссии университета.

Лингвогеография – наука, изучающая номинации (имена) мест, точек на картах, имена географических объектов, названий городской инфраструктуры с точки зрения мотива/источника номинации, происхождения, структурных типов, функционирования, обоснованности переименований, фиксации в справочниках, знаков инженерного, навигационного, исторического характера, знаков культурного кода местности.

Методический потенциал лингвогеографического анализа, включающего ресурсы города в образовательный процесс по всем учебным дисциплинам: 1) развитие эмоционального интеллекта студентов, преподавателей и приобщение их

к таким концептам, как чувство места, память места, гений места, гид места, навигатор места, знак места, культура места и под., и формирование умения активно наблюдать; 2) развитие мотивационного интереса к месту, где ты живешь и учишься: расширение своей национальной картины мира, приобретение интересного знания, материала для занятий по разным дисциплинам, получение опыта полевых предметных семинаров.

В процессе данной работы материалом для осмысления могут стать собственно топонимы Москвы; пословицы, поговорки, устойчивые выражения, содержащие московские топонимы; тексты художественной литературы, мемуаров, биографий, научных трудов с именами московских улиц и других объектов города; адреса жизни публичных людей культуры прошлого и настоящего (ученых, деятелей литературы, искусства, профессионалов в своей сфере); художественные фильмы с видеорядом, включающим указатели / вывески; названия кафе, магазинов, клубов и других организаций городской сети, городской инфраструктуры; другое.

Субъектами исследовательского лингвогеографического поиска должны и могут стать преподаватели, студенты-москвичи, студенты из регионов, студенты-иностранцы, студенты «серебряного возраста», студенты с ограниченными возможностями, горожане, гости университета, стейкхолдеры. Нами уже проводилась работа в этом направлении, в частности, был реализован в нескольких форматах масштабный проект для семей московских школьников «Топонимика Москвы и лингвистическое краеведение в активном движении: серия экскурсий по Москве» (попал в финал конкурсной программы V Международного педагогического форума в Сочи в октябре 2017 г.).

В целях эффективного решения задач необходимо научиться занимать разные мыследеятельностные позиции, имея представление о схеме мыследеятельности (М.Г. Меерович, Г.П. Щедровицкий) [1]. Позиция (с мыследеятельностной точки зрения) – готовность предпринять конкретные действия в конкретной ситуации здесь и сейчас для достижения конкретной цели. Позиция не связана с нашими взглядами, точкой зрения, с нашим положением в пространстве или с нашей социальной функцией. Мыследеятельностными могут быть позиция

дизайнера, позиция лидера, позиция активного слушателя, позиция биографа, позиция провокатора, позиция педагога / преподавателя / воспитателя, позиция проектировщика, позиция стороннего наблюдателя, позиция исследователя, позиция иностранного гражданина, позиция психолога, позиция автора толкового словаря, позиция аналитика, позиция систематизатора, позиция лингвиста / литературоведа / культуролога, позиция эссеиста / редактора; позиция схемотехника, позиция эксперта и т.д.

Проблемное поле, с которым необходимо работать: незнание, отсутствие целеполагания, отсутствие потребности, мотива, ложная этимология (*Зарядье, Черкасский пер.*), иная картина мира (*проспект, аллея в Китае*), иные привычки и традиции, отсутствие ведущего, некорректные / устаревшие источники / справочники (*Красная площадь, Китай-город*), переименования (*Черторый – Царицына дорога – Волхонка, улица Горького – Тверская, Разина – Варварка*), неадаптированность методики для разных групп людей, гаджет вместо реальности и др.

Работа с топонимами дает интересные знания. Например, источник / мотив номинации маркирует информацию: 1) о связи объекта с человеком места: фамилия, имя, прозвище (*Никитников пер.*); род службы, социальное положение (*Поповские луга*); национальность, этническая принадлежность (*ул. Б. Грузинская*); место первоначального жительства переселенцев (*Псковская горка*); хозяйственная деятельность человека, связанная с называемым объектом (*Таганская ул., Скатертный пер., Кисловский пер.*); 2) об ориентире объекта по отношению к другим, окружающим объектам: монастыри, иные культовые сооружения (*Знаменка, Ильинка, Варварка, Никольская, Богоявленский пер., Донская*), учреждения (*Биржевая площадь*), направление на города (*Варшавское ш.*); 3) о физико-географических характеристиках местности: цвет объекта (*Зеленькая дорожка, Белая гора, Черное озеро*); форма объекта (*Кругленький ложок, Косое озеро*), величина объекта (*Маленькое озеро*); характер растительности (*Черемуховый колос, Сосновый лог*); виды животных (*Воробьевы горы*); прочие свойства и качества объекта (*Холодный ключ*), другое.

Формы и этапы лингвогеографической работы в вузе как сквозной непрерывной практики. Шаг 1. Эссе «Я человек культуры?» – Рефлексия. Шаг 2. Тест, викторина, интеллектуальная игра (индивидуальная или командная) «Знаю ли я Москву?», «Где родились устойчивые выражения с московскими маркерами?». Шаг 3. Топографический квест «Локации героев фильмов и книг на карте Москвы». Шаг 4. Создай схему маршрута к корпусу университета «Лингвистика улицы: указатели, названия городских объектов инфраструктуры, реклама» – Рефлексия (что режет слух и претит глазу). Шаг 5. Мастерская горожанина-исследователя «ШАГИ ЗМ» (Школа актива горожан-исследователей Микрореографии Московского Мегалополиса)». Шаг 6. Разработка экскурсионных пешеходных маршрутов от станций метро к корпусам МГПУ и между корпусами в формате типового сценария или в формате «Гид места» (возможно в рамках социально-культурной практики) – Рефлексия. Шаг 7. Разработка методики проведения адаптированных пешеходных экскурсионных прогулок для студентов и гостей с ограниченными возможностями. – Рефлексия. Шаг 8. Источники и личный опыт «Один объект по-разному (В. Резвин)». Шаг 9. Индивидуальный куратор студента-иностранца «Встреча разных языковых картин мира, или Преодоление ложной этимологии и трансформаций восприятия». – Рефлексия. Шаг 10. Акция по традиции «Введение в университет первокурсников» (пешеходная экскурсия по вариативным маршрутам с куратором группы с обязательной локацией у одного из зданий университета). Шаг 11 (продвинутый этап). Эссе «Я член комиссии по переименованию улиц: мотивы, структура, созвучия, орфоэпия». – Рефлексия. Шаг 12. Ежегодный конкурс для студентов и преподавателей «Мой эксклюзивный московский маршрут. Мое кредо». Шаг 13. Формирование традиций к инфоповоду (День города, День экскурсовода, День туриста и т.д.): проведение топографических диктантов, командных интеллектуальных игр между студенческими группами, департаментами, институтами. Шаг 14. Право на ресурс Москвы: проведение не менее одного занятия (математика, право, литература) на улицах Москвы.

Основные принципы работы: системность, преемственность, последовательность, учет полисубъектности, опора

на разные виды и каналы восприятия объектов, культуросообразность, пошаговое самообследование, самотестирование, рефлексия.

Библиографический список

1. Мастерская организационно-деятельностных технологий: опыт формирования в Московском городском университете. Коллективная монография / Под общ. ред. А.Е. Левинтова, И.В. Злотникова, В.А. Гончаровой, И.Д. Михайловой. Берлин, Москва: Директ-Медиа, 2019. 564 с.

Смирнова Ульяна Викторовна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: smirnovauv@mgpu.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В план работы по дисциплине «Практика устной и письменной коммуникации» для студентов 1 курса по специальности «Педагогическое образование» по профилю «Английский язык» на кафедре английского языка и лингводидактики института иностранных языков МГПУ включен исследовательский проект. Цели, задачи, критерии оценивания и формы проектно-исследовательской деятельности разрабатываются согласно научно-методическим работам руководства института и сотрудников кафедры [1; 2; 3; 4; 5; 7].

Целью реализации проектов является формирование научно-методического мышления и исследовательской компетенции студентов как способности к творческому (эвристическому) решению актуальных задач будущей профессиональной деятельности. Задачи проектно-исследовательской деятельности первокурсников включают: а) формирование системы представлений об особенностях проектного и исследовательского типов деятельности; б) формирование обобщенных представлений об актуальных наукоёмких направлениях исследований

в лингводидактике; в) развитие умений применять методы научного познания в ходе исследовательской деятельности.

В 2022-2023 годах проектно-исследовательская деятельность студентов была реализована по двум темам: «World Englishes» (вариативность английского языка) и «City as a coursebook» (город как учебник).

Проект «World Englishes» был коррелирован с концепцией года Полиглота МГПУ ИИЯ в 2022-2023 гг. Презентация проектов была организована как конкурс мастер-классов, которые студенты проводили для своих коллег по первому курсу с целью формирования представлений о широкой вариативности английского языка и о современных тенденциях развития английского языка. Студенты готовили проекты в группах по 2-3 человека или индивидуально согласно предложенному им алгоритму работы:

- Определиться с выбором варианта английского языка внутреннего, внешнего или расширяющегося круга (по классификации Б. Качру).

- Провести мини-исследование о характерных лексических, фонетических, грамматических особенностях варианта; проанализировать особенности культуры, влияющие на развитие варианта.

- Продумать как в интересной, творческой манере рассказать своим коллегам по первому курсу о выбранном варианте.

- Подобрать яркий иллюстративный материал.

- Подготовить проект для презентации таким образом, чтобы информативно ознакомить коллег и заинтересовать их.

Критерии оценивания включали: творческий подход при реализации проекта, полноту раскрытия темы, образовательную ценность проектной работы, лексическую и грамматическую грамотность.

При выполнении исследовательского проекта «City as a coursebook» (город как учебник) студентам были предложены следующие методические рекомендации:

1. Исследуйте городскую среду города Москвы или своего родного города с точки зрения места/локации/предмета ландшафта, имеющего большую индивидуально-личностную значимость (например, детский сад, любимое место для встреч с друзьями, вывеска, кафе, переулок и т.д.);

2. Подготовьте микроисторию о выбранной локации с целью ее «оживления», постарайтесь 1) показать, почему выбранная локация несет столь большой личностный смысл, 2) заинтересовать других студентов (для чего используйте различные приемы презентации и риторики);

3. Продумайте, какое значение выбранное Вами место несет для родной культуры или, другими словами, что может это место/ предмет и связанные с ним социальные действия рассказать представителям другой культуры о родной стране (например, не во всех культурах есть детские сады для детей, какую роль в родной культуре играет детский сад как место социализации и воспитания ребенка, какие культурные особенности характеризуют российские детские сады).

4. Вы все знакомы со страничкой в учебнике «Spotlight on Russia», адаптируйте представленный Вами материал для данного учебника (фотография + краткий текст + небольшое задание), выбрав год обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что проект «City as a coursebook» ставит перед студентами более сложные методические и исследовательские задачи, чем те, которые предполагает исследовательский проект в осеннем семестре, и способствует развитию их национально-культурной и профессиональной идентичности [6]. Методические задачи данного исследовательского проекта включают: а) освоение будущими педагогами приемов модели личностно-ориентированного образования; б) освоение будущими педагогами приемов создания личностной интерпретации обучающих материалов; в) освоение будущими педагогами умений преломления индивидуально-личностного в общекультурно значимое с обучающей целью. Исследовательские задачи формулировали необходимость а) исследовать городскую среду как образовательную среду; б) локализовать городскую среду до личностного переживания и общекультурно значимого феномена.

В процессе оценивания студентам предлагалось ориентироваться на критерии личностной интерпретации локации, раскрытия общекультурного контекста выбранного объекта ландшафта, языковой составляющей речи (отсутствие лексических и грамматических ошибок, произношение), презентации

материала, наличия странички для учебника, представляющей собой адаптацию проектно-исследовательской работы для школьников выбранного года обучения.

Подводя итог опыту реализации проектно-исследовательской деятельности, важно отметить, что проекты помимо определенной научно-исследовательской ценности служат целям формирования основ методической компетенции, развивают проектно-исследовательское мышление в контексте умений ставить цель, формулировать задачи, последовательно их решать с целью генерирования продукта; в процессе реализации проектной деятельности эффективно развиваются предметные и метапредметные компетенции.

Библиографический список

1. *Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Флинта». 2021. 48 с.

2. *Гончарова В.А. и др.* Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: Методологический опыт научной школы «Межкультурное языковое образование в 21 веке». М.: Издательский дом «Библио-Глобус». 2018. 254 с.

3. *Гончарова В.А.* Принцип построения идеала в антропологии современного образования // *Философия образования*. 2022. Т. 22, № 1. С. 28-58.

4. *Щепилова А.В.* Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 6. С. 15-22.

5. *Языкова Н.В., Макеева С.Н.* Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. М.: Тезаурус. 2015. 288 с.

6. *Goncharova V.A.* Global identity: a borderline case of global communication within foreign language education // *Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: Сборник научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»*. М.:

Общество с ограниченной ответственностью “Языки Народов Мира”. 2022. P. 40-48.

7. Tareva E.G., Tarev B.V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // *XLinguae*. 2018. Vol. 11. No 2. P. 758-767.

Шапошникова Наталья Юрьевна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nataly_353@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ ОКСФОРДА И КЕМБРИДЖА

Для британского университетского образования характерно отношение к студенту как к молодому исследователю. Студент должен самостоятельно принимать решения, выбирать курсы и темы, уметь формулировать свою позицию в письменном виде, а также защищать её на тьюторских занятиях и дебатах с другими студентами и преподавателями. Общее учебное время в университетах Великобритании включает в себя несколько компонентов, где аудиторная нагрузка составляет примерно 20-25 % от всего объёма учебного времени. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов включает в себя написание студентами письменных работ – *эссе (essays)*. Работа с эссе рассматривается как основной элемент образовательного процесса. Письменные работы и анализ текста со студентами, как в небольших группах, так и в ходе индивидуальных занятий, является центральной частью тьюторства [1].

Большинство дисциплин, которые изучают студенты, выбирается ими из широкого спектра возможных. Таким образом, для каждого студента создаётся индивидуальный набор курсов. Это справедливо и для университетов Оксфорда и Кембриджа. В начале выбранного студентом курса обучения присутствует большее количество обязательных для прохождения и базовых дисциплин, а на более старших курсах их число уменьшается.

Можно считать, что образцом проведения тьюторского занятия является то, как оно проходит в Оксфорде или Кембридже – два студента работают с преподавателем над письменной работой одного из них. И проговаривают, «проспоривают» тезисы этого эссе. Такого рода тьюторские занятия с одним-тремя студентами в Оксфорде и Кембридже происходят один или два раза каждую неделю в зависимости от выбранного курса обучения. Они называются “*tutorials*” в Оксфорде и “*supervisions*” в Кембридже [4]; [2]. Основой образовательного процесса в университетах Оксфорда и Кембриджа являются дискуссии, происходящие чаще всего между двумя-тремя студентами и их тьютором, являющимся экспертом в обсуждаемой области. Происходящие на регулярной основе тьюторские занятия позволяют тьюторам внимательно отслеживать индивидуальные успехи студентов, что позволяет им в нужное время предоставлять обучающимся дополнительную помощь и поддержку. Здесь важно учитывать, однако, что для того, чтобы обеспечить работу одного квалифицированного преподавателя не с целой группой, а лишь с одним-тремя студентами, необходимо обладать очень большими финансовыми ресурсами.

В Оксфорде и Кембридже применяется система обучения, требующая от каждого студента большинства курсов еженедельного написания текстов объёмом не менее 2000 слов (одно-два эссе объёмом 1500-2000 слов в неделю) [3]. Каждый студент должен защитить своё эссе, обсудить его с научным руководителем во время персонального или полу-персонального часового семинара. На каждое эссе рассчитано по одному семинару. Во время встречи тьютор требует от студента представить доказательства и опровергает их, приводя свои доводы.

Говоря о произошедших изменениях в сфере высшего образования Великобритании, отметим, что в течение последнего десятилетия значительно возросла максимально возможная стоимость обучения. Это привело к тому, что обучающиеся рассматривают плату за обучение в университете как некую коммерческую сделку, и поэтому ожидают получения образовательных услуг более высокого качества. Результатом этого стало повышение ожиданий студентов относительно уровня поддержки и сопровождения, которое они получают

в университете. Поддержка обучающихся в настоящее время выходит за рамки учебных вопросов и включает в себя индивидуальное тьюторское сопровождение.

В большинстве университетов Великобритании действует система индивидуального тьюторского сопровождения каждого студента. При этом в Великобритании не существует единого определения должностных обязанностей, выполняемых индивидуальным тьютором. В основном *индивидуальный тьютор* определяется как: педагогический работник, работающий в высшем учебном заведении, который обеспечивает всестороннее руководство студентом на образовательном и личностном уровне, включая: предоставление информации о процессах, происходящих в высшем учебном заведении, процедурах и ожидаемых результатах, замечания относительно процесса образования студента и его развития; поддержку его индивидуального психофизического состояния, направление к работнику, который может предоставить более подробную информацию и поддержку; выстраивание взаимоотношений с университетом и чувство общности.

Не существует также единого термина, использующегося для описания таких сотрудников университета. Вследствие этого используются различные термины, такие как «*personal tutor*» (индивидуальным тьютор), «*pastoral tutor*» (пасторальный тьютор, то есть дающий советы по личным вопросам), «*academic tutor*» (тьютор по учебным вопросам).

В Великобритании индивидуальное тьюторство произошло от «*in loco parentis*», что означает «вместо родителей» – нравственная тьюторская система, применяющаяся с 16 века в университетах Оксфорда и Кембриджа. В Оксфорде каждому студенту с 1 года обучения назначается индивидуальный тьютор, который может также являться одним из его тьюторов по преподаваемой дисциплине или преподавателем. Он является очень важным сотрудником университета для обучающегося и готов предоставить ему помощь и поддержку по любым возникающим вопросам и проблемам, независимо от того, связаны они с личной или учебной сферой. Индивидуальный тьютор либо обсуждает эти вопросы лично со студентом, либо направляет его к тому, кто сможет оказать необходимую ему помощь – в колледже или в университете.

В Кембридже используется термин «тьютор». Все студенты прикрепляются с 1 года обучения к определённому тьютору, и, как правило, этот тьютор остаётся закреплённым за студентом на весь срок его обучения (при переходе на постдипломное образование тьютор меняется). При этом тьютор студента не преподаёт дисциплину, которую изучает студент, поэтому, как правило, он не является также преподавателем студента. Тьюторы дают советы обучающимся и осуществляют их поддержку по личным вопросам. Тьютор является официальным посредником между студентом того или иного колледжа и университетом, и в этой связи является тем человеком, который может наилучшим образом проконсультировать студента по любой возникшей у него проблеме относительно формальных требований колледжа, курса обучения или экзаменационных процедур. В основном функции тьютора заключаются в «пасторальной» поддержке студента, он не имеет ежедневных обязательств отслеживать успехи в обучении своего подопечного.

Таким образом, университеты Великобритании, в особенности Оксфордский и Кембриджский университеты, выстраивают и корректируют свою деятельность с учётом потребностей и пожеланий студентов. Важную роль играет индивидуальное тьюторское сопровождение студентов как по учебным, так и по личным вопросам.

Библиографический список

1. *Шанин Т.О* пользе инога: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. – 2001. – №3. – URL: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2001/3/shan.html>
2. The tutorial system and what to expect from a tutorial. Oxford. – URL: <https://www.chch.ox.ac.uk/current-students/tutorial-system-and-what-expect-tutorial>
3. Tips from my first year - essay writing. Oxford. – URL: <https://www.history.ox.ac.uk/article/tips-from-my-first-year-essay-writing>
4. Undergraduate Study: Teaching and learning. Cambridge. – URL: <https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/courses/how-will-i-be-taught>

Секция
ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Ажогина Наталия Андреевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: AzhoginaNA@mgpu.ru

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Проблема формирования языковой личности давно занимает умы исследователей в разных областях науки (лингвистики, педагогики, психолингвистики, психологии, социологии и т.д.). Речь человека – источник знания о его личности, который выражается в текстовом представлении мыслей, поступков, ценностей и т.п.

В настоящее время в науке нет конкретного определения языковой личности, так как каждый ученый трактует это понятие через призму своих научных интересов. Так известный ученый-лингвист Ю.Н. Караулов определяет языковую личность как человека со своими способностями и характеристиками, способного создавать и воспринимать речевые произведения, различающиеся степенью структурно-языковой сложности [3, с.51-53].

Согласно разработкам Ю.Н. Караулова языковая личность представляет собой систему, состоящую из трех уровней:

– нулевой уровень (вербально-семантический) – фонетические и грамматические навыки, умение составлять простые словосочетания и предложения.

– первый уровень (лингво-когнитивный или тезаурусный) – выражается личностным тезаурусом, т.е. специальным набором понятий, сведений, который опирается на личностный выбор одного понятий другому и на иерархию ценностей.

– второй уровень (мотивационный) – потребность личности в коммуникативной деятельности и свободное использование языка [3, с.51-53].

Исследователь Н.А. Дерерябина определила языковую личность в педагогике как «субъекта общения и деятельности,

способного существовать в социокультурном пространстве дискурса, участвовать в его формировании и изменении, а также контролировать поступающую извне информацию» [2, с.111].

В ходе анализа определений языковой личности мы выделили общие черты: 1) человек – субъект речевой деятельности, способный участвовать в коммуникации путем адекватного выбора речевых конструкций; 2) взаимовлияние окружающей действительности и личности на формирование друг друга.

Современную страну нельзя представить без людей, относящихся к разным культурам и постоянно взаимодействующими друг с другом. Тенденция миграционных процессов в современном мире способствовала формированию в дидактической и методической литературе таких понятий, как «поликультурное (мультикультурное) образование», «поликультурная среда», «поликультурная школа», «полиэтнический класс».

В современных словарях по педагогике даётся следующее определение понятия «поликультурное образование» – система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной общности [1, с.203].

В России периодически проводят анализ этносов, населяющих нашу страну и отдельные города-мегаполисы. Согласно социологическим исследованиям поликультурного состава школьников Российской Федерации, наибольшее число представителей других этносов приходится на Москву и Московскую область, где таких инофонов может быть до 16% от общего количества обучающихся в школе. Из них примерно 10% приходится на начальную школу, где в некоторых районах Москвы поликультурный состав класса может составлять больше половины от количества младших школьников, для которых русский язык является родным. Москва и Московская область характеризуется самым высоким процентом детей-мигрантов в школах, так как столица и близлежащие к ней областные города притягивают мигрантов доступностью работы, значительным количеством рабочих мест, по сравнению с другими регионами Российской Федерации.

В 2015 году преподавателями Московского городского педагогического университета (Ж.В. Афанасьевой, Т.И. Зиновьевой и др.) было проведено масштабное исследование поликультурного состава школы города Москвы. В рамках данного исследования был проведен опрос среди учителей начальной школы на наличие в классах обучающихся-представителей разных этносов. Исследование показало, что 39 из 40 школ, участвующих в опросе, можно определить как поликультурные.

В данном исследовании авторы коснулись проблем неоднородности поликультурного состава класса; проблемы незавершенности образования у детей мигрантов (проучившись несколько лет в русскоязычной начальной школе и не овладев на достаточном уровне русским языком, дети-инофоны уезжают из России вслед за своими родителями); некоторые инофоны, приехавшие относительно недавно, могут приступить к обучению в середине либо конце учебного года. Это создает особые трудности при обучении русскому языку и формированию речевой культуры класса [5, с.341].

Все педагоги, занимающиеся проблемой детей мигрантов, утверждают, что появление этой новой категории учеников стало сегодня одним из ключевых вызовов для системы общего образования.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры.

Для формирования языковой личности в поликультурной среде необходимо определить ряд особых условий, которые бы учитывали все тенденции современного мегаполиса. Данные условия можно представить в виде категорий: культурологические, этнические познавательные, рефлексивные [4].

Наличие большого количества представителей разных народов чаще всего встречается в больших городах, поэтому современный мегаполис является поликультурной средой, которая оказывает прямое влияние на развитие языковой личности. Культурное разнообразие предопределяет тенденции развития окружающей среды и социума, являющихся приоритетным основанием для формирования языковых особенностей человека.

Школы города Москвы и Московской области в большей степени можно определять как поликультурные, в которых дети других этносов составляют 20% и больше от общего количества обучающихся. Таким образом, одна из главных задач системы образования – воспитание и обучение поликультурной языковой личности, способной к эффективной межнациональной коммуникации.

Библиографический список

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
2. *Дерябина Н.А.* Языковая личность как педагогическая проблема// Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — № 3 (92). — С. 108-114.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Издание 7-е. М.: Издательство ЛКИ. – 2010. – С. 51-53.
4. *Корякина А.А.* О поликультурной языковой личности. – 2016, – № 6. URL: <http://mirnauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (дата обращения: 30.03.2023 г.).
5. *Кулешова О.Д.* Обучение русскому языку в поликультурной школе мегаполиса. – В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. – С. 339-344.

Семенюк Наталья Михайловна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SemenyukNM@mgpu.ru

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность проблемы развития и формирования интереса детей к чтению имеет непреходящее значение, поскольку чтение является базовым умением, обеспечивающим успешность

изучения других предметов и дальнейшего обучения, читательской грамотности, закладывает основы интеллектуального, речевого, эмоционального и духовно-нравственного развития обучающихся. Однако, в настоящее время педагоги и родители сталкиваются с серьезными проблемами в приобщении детей к чтению. В научно-педагогической литературе указывается целый ряд причин этого явления: доминирование видеокультуры над культурой печатного слова, коммерциализация книжного рынка, отсутствие свободы выбора чтения, отсутствие семейного чтения, рост «экранной» зависимости у детей, а также издержки процесса обучения грамоте и методики обучения литературному чтению и т.д.

Научные исследования в области психологии и педагогики позволили прийти к пониманию того, что литературное развитие обучающихся сегодня трактуется как возрастной и одновременно учебный трехсторонний процесс, включающий: 1) формирование читателя (обучение восприятию, осмыслению и интерпретации художественного произведения в единстве его формы и содержания, оценке его с эстетических позиций и выражению своей оценки, как в словесной, так и в невербальной форме); 2) развитие литературного творчества школьников, способности адекватно выразить себя в слове; 3) расширение культурного поля ребенка, развитие школьника как носителя и создателя культуры.

Цель исследования: изучить научно-педагогический и научно-методический опыт и разработать методические рекомендации по формированию интереса к чтению младших школьников средствами театрализации.

Существуют различные подходы к осмыслению содержательного наполнения понятия «театрализация»: 1) сценическая интерпретация событий (текста), с внесением элементов драматического действия; 2) игра-драматизация в театральной форме; 3) форма массового сюжетного зрелища. Более того в научно-методической литературе понятия «театрализация», «инсценирование», «театрализованная игра», «драматизация» часто выступают как близкие или синонимичные понятия [5].

Театрализация в начальной школе – это театрализованная творческая игра, представляющая собой инсценирование литературных произведений (сказок, рассказов, инсценировок) с привлечением элементов театральной атрибутики.

Дидактическая ценность театрализации заключается в том, что она, во-первых, «...побуждает учеников к творческому претворению литературных образов и, как все приемы активизации читательского восприятия, возбуждает воображение и сопереживание. Во-вторых, инсценирование позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников. В-третьих, обостряет внимание к художественному тексту» [2]. Театрализация способствует осмыслению текста произведения и его интерпретации на основе личного опыта читателя.

Существует большое разнообразие театрализованных игр, используемых в педагогической практике: 1) игры в кукольный театр (настольный театр, театр на руке (би-ба-бо), напольные и верховые куклы, стендовый театр, театр живой куклы, театр марионеток, театр теней); 2) игры-драматизации (инсценирование потешек, небольших сказок, песен, небольших литературных текстов, творческие импровизации детей); 3) игры-спектакли (драматический и музыкально-драматический спектакли, детская опера, спектакль на хореографической основе, спектакль ритмопластики, пантомима, мюзикл); 4) театрализованные развлекательные зрелища (развлечения, праздники, утренники, театрализованные представления, театрализованные шоу) [1].

На уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности используются различные технологии театрализации: персонификация, инсценирование, ролевое прочтение текста, историческая сценка, театральное видение пьесы, режиссёрский комментарий, сценически-игровые упражнения, драматизация. Отдельного внимания заслуживают два последних приема – сценически-игровые упражнения, игры, этюды и драматизация [4].

Разнообразные сценически-игровые упражнения можно классифицировать по дидактическим целям: на развитие голоса и речи; на создание игрового образа; психологические игры; на координацию речи, движений и темпоритма; игры. Важно, чтобы они носили не только и не столько технический, тренинговый характер, а имели увлекательный игровой сюжет и литературную основу, стимулирующие развитие творческого воображения обучающихся, а также интерес к самостоятельному и осмысленному

прочтению текста, к собственному сочинительству и импровизации. Основная цель сценически-игровых упражнений, этюдов и игр – подготовить детей к участию и исполнению более сложного вида театрализованной игры – драматизации.

Драматизация – это разыгрывание по ролям содержания литературного произведения (сказки, короткие рассказы, поэмы, басни) с применением комплекса средств выразительности (интонация, мимики, пантомимики) и театральных атрибутов. Ролями здесь могут наделяться не только живые персонажи, но и любые неживые предметы.

Основные формы драматизации в порядке возрастания их сложности: 1) анализ иллюстраций с точки зрения мимики и пантомимики изображенных на них героев; 2) постановка «живых картин» (индивидуальных и групповых); 3) подготовка и произнесение отдельной реплики героя произведения с использованием не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений); 4) чтение по ролям; 5) драматизация развернутой формы [3, с.18].

На завершающем этапе исследования были выделены рекомендации по применению театрализации с целью развития интереса обучающихся к чтению: 1. Выбирать произведения с учетом принципа художественности и доступности. 2. Осознание учителем и обучающимися цели применения каждого приема. 3. При использовании любой формы драматизации придерживаться общей последовательности работы (восприятие материала для драматизации, анализ содержания и языка произведения, определение исполнительских задач, выбор выразительных средств для их осуществления и пр.). 4. Широко использовать иллюстративный материал и выразительные средства смежных видов искусства (живопись, музыка, кинематограф). 5. В прозаических произведениях возможны небольшие отклонения от текста, не искажающие его смысл. 6. Проводить обязательный анализ и оценку качества применения каждого приема драматизации. 7. Педагог должен выступать в роли организатора, а не обучающего. 8. Систематически использовать разнообразные приемы драматизации и виды театрализации в процессе обучения. 9. В процессе работы обеспечивать комфортную образовательную среду, избегая «натаскивания» и муштры.

Данный перечень не претендует на исчерпывающий и конечный вариант и требует своей дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. *Афонина И.А., Семенюк Н.М.* Социально-коммуникативное развитие дошкольников в совместной досуговой деятельности // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 3. С. 69-74.

2. *Дергунова Т.А.* Технологии литературного развития младших школьников [Электронный ресурс] // Педагогика и психология детства. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-literaturnogo-razvitiya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 25.04.2023)

3. *Кубасова О.В.* Литературное чтение 2 класс. Методические рекомендации. 2020. С. 5-24.

4. *Семенюк Н.М.* Театрализованные игры во внеурочной деятельности младших школьников // В сб.: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023». М., 2023. С. 159-163.

5. *Семенюк Н.М.* Развитие музыкально-театральной педагогики в России: от истоков до начала XX века // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 5. С. 54-60.

Сильченкова Людмила Семеновна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: silchenkovals@mgpu.ru

СЛОВОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ РЕБЕНКА-ЧИТАТЕЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопрос об этапах становления навыка чтения как ведущего компонента читательской компетентности младшего школьника отнюдь не праздный: более пятидесяти лет он

занимает внимание педагогов, учителей-практиков, методистов, авторов ученых хрестоматий, психологов. Так, едва ли не первые научные работы в этой области появились в середине прошлого века из-под пера психолога Т.Г. Егорова [1]. В своих работах ученый много внимания уделил становлению навыка чтения на начальной ступени обучения – в период обучения грамоте. Он считал, что две ступени формирования навыка чтения приходятся именно на это время обучения – на занятиях по букварю. Здесь он выделял этап овладения звуко-буквенными обозначениями, что в целом, равняется задачам освоения алфавита, и этап послогового (слогового) чтения. Видимо, из-за того, что овладение алфавитом и формирование слогового чтения долгое время осуществлялось одновременно, эти два этапа «по Т.Г. Егорову» в теории методики обучения грамоте были объединены под названием «аналитический этап становления навыка чтения» [2, Методика, 2020].

Остальные два этапа в теоретических работах по методике обучения младших школьников чтению, а также в учебниках по методике русского языка и литературного чтения обозначены как «синтетический этап» и «этап автоматизации» становления навыка чтения у учащихся начальной школы.

Современная периодизация только отчасти совпадает в периодизацией становления навыка чтения у младших школьников, предложенную Т.Г. Егоровым. На наш взгляд, не совсем оправданным выглядит исключение из современной периодизации «этапа становления синтетических приемов чтения», т.е. непосредственный переход к синтетическому этапу формирования навыка чтения возможен только через отдельный этап, через формирование отдельных «синтетических приемов чтения», на что указывал ученый. Правда, он не дал подробной характеристики этого этапа. Между тем в современной теории и практике формирования ребенка-читателя младшего школьного возраста так или иначе обращается внимание на феномен перехода ребенка от аналитического этапа к синтетическому, тем более, что в среднем он длится не менее года и приходится на конец первого и на весь второй класс начальной школы. Именно для этой категории учащихся предназначены многочисленные тренажеры по чтению, которые издаются сегодня

большими тиражами и пользуются хорошим спросом. Использование упражнений из сборников-тренажеров позволяет существенно повысить усилить техническую сторону навыка чтения – правильность и беглость, которые вместе составляют основу современного методического понятия – «пороговый уровень техники чтения», который выражается с помощью количественного показателя – 50 слов в минуту, при условии правильной расшифровки/декодирования записи слова.

На наш взгляд, кроме этих сугубо технических показателей имеются и другие характеристики этого этапа становления навыка чтения. Мы характеризуем этот этап формирования ребенка-читателя словоцентричностью чтения и предлагает назвать этот этап объективно существующего учебного явления младших школьников этапом словоцентричного чтения, или этапом становления синтетических приемов чтения (по Т.Г. Егорову).

Словоцентричность чтения учащихся начальной школы характеризуется тем, что процесс чтения детей этого возраста полностью сосредоточен на освоении ими целостной структуры слова. Суть этого явления состоит в том, что все силы и внимание ребенка-читателя сосредоточено на расшифровке (озвучивании буквенной записи), его опознании/узнавании, идентификации, наконец, понимании слова. На освоении структуры слова и на идентификации и понимании слова замыкается вся работа ребенка-читателя: выполнение этой отдельной задачи, т.е. достижение частной цели воспринимается ребенком как самостоятельная задача чтения. Это хорошо ложится на упражнения из сборников-тренажеров в чтении групп слов, которые, кроме чтения списков и столбиков слов, включают в себя различные игровые приемы, например, чтение перевернутых слов, слов, напечатанных наоборот и т.д.

Однако при восприятии слов текста требуется несколько иные навыки: умение видеть синтагматические связи слова, чтобы понять не только его значение, но и смысл слова, что не всегда совпадает. Извечная борьба между значением и смыслом слова (конкретное значение, которым слово реализуется в контексте) на этом этапе становления читательской деятельности младшего школьника решается в пользу значения, потому

что ребенку этого возраста трудно установить синтагматические связи: поле чтения ребенка пока равно слову, часто конец предложения он не видит. Между тем в подлинной читательской деятельности каждое слово, находящееся в окружении других слов, живет по законам смысла на основе синтагматики, постижение смысла и составляет деятельность квалифицированного читателя, именно с этого момента должна начинаться и настоящая читательская деятельность и младшего школьника. Квалифицированный читатель при восприятии текста всегда идет от «общего к частному», отталкиваясь от своего бэкграунда, читательского кругозора. Такой читатель даже может не прочитывать все слова текста, ему помогает уловить смысл текста его уже сформированные отдельные читательские компетенции. Читателю младшего школьного возраста такой путь неизвестен. Этот дефицит мог бы восполняться детской книгой как учебным материалом в образовательном процессе начальной школы: освоение книги всегда осуществляется от общего к частному, однако уроки внеклассного чтения сейчас не являются обязательными. Заметим, что и отсутствие в учебниках по обучению грамоте (букварях) предложения как учебного материала также не способствует устранению этого дефицита [4]

Отсутствием навыка видеть синтагматические связи слова в предложении и тексте объясняются многочисленные ошибки в декодировании слов типы замены, обусловленные додумыванием (ложной антиципацией), не имеющим отношения к тексту. Особенно ярко это проявляется при восприятии расчлененного наименования, выраженного словосочетанием, например, «орган зрения» вместо «глаз», «уступает размерами» вместо «меньше». Особенно трудно ребенку-читателю этого возраста осознавать слова не со свободным, а в той или иной форме связанным значением слова. Так бывает при чтении слов – имен существительных с неопределенно-количественным значением, например, *стадо, стая, куча, толпа, горсть, струя*. По данным нашего эксперимента, эти слова даже при повторном чтении дети отмечают как не вполне понятные и знакомые.

В данной ситуации мы предлагаем использовать на уроках чтения не просто тренажеры по чтению, а специально составленные на основе слов читаемого текста упражнения,

направленные на увеличение поля чтения, осознанию синтагматических связей слова. Это позволит создать базу для полноценного и позитивного осуществления процессов антиципации, что возможно только на основе учета всех качеств навыка чтения, в том числе и в первую очередь осознанности чтения [3].

Библиографический список

1. Очерки психологии обучения детей грамоте [Текст] / Т.Г. Егоров. Москва: изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 108 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с. - Сер. 76 Бакалавр. Академический курс

3. *Сильченкова Л.С.* Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения / Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. Саратов, 2019. С. 233-236

4. *Сильченкова Л.С.* Образовательные возможности букварной страницы// Начальная школа. 2018. № 12. С. 19-24

Смирнова Полина Викторовна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SmirnovaPV@mgru.ru

РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В последние годы произошло усиление влияния цифровизации на все сферы жизни, возрастание значимости индивидуальной способности управления образовательной траекторией для обучающихся всех категорий («*long-life learning*») [7, 2, 3 и др.]; возрастает конкурентоспособность специалистов, изменяется роль профессионального образования; возрастает значимость самообучения при стремительном устаревании знаний.

Университеты мира демонстрируют все большее смещение в сторону усиления развития у своих студентов «нерутинных» способностей, социальной эффективности [10] и универсальных компетенций [12]. К таким способностям относится группа метакогнитивных способностей, которые являются сложной структурой, базирующейся на самодиагностике своих способностей на разных этапах обучения и профессиональных проб, обеспечивают «знание о своем познании, объеме и особенностях функционирования когнитивных процессов» [8], лежат в основе самообучаемости и преобразования субъективной реальности. Данная группа способностей рассматривается в рамках многих теоретико-методологических подходов: рефлексивно-деятельностный [3, 4, 7, 9], теории формирования метакогнитивных стратегий [5, 10], функционально-генетическая парадигма способностей [1] и др. Развитые метакогнитивные процессы приводят к концептуальным изменениям в обучении, обеспечивая более длительное удержание и различное применение нового учебного материала, способствуют обучению через понимание, применение полученных знаний в совершенно новых контекстах [1].

Сопоставление различных моделей идентификации метакогнитивных способностей позволило нам выделить рефлексивные, диагностические и коммуникативные способности. Данные способности развиваются всю жизнь и основывается на метакогнитивной *осведомленности личности* (*метакогнитивное знание*: декларативное, процедурное, условное и *метакогнитивная регуляция*), реализуется в *метакогнитивных стратегиях* (*исследовательских, управляющих, коммуникативных*). Исследователи отмечают нелинейность представленности и развития метакогнитивных способностей [5]. Для некоторых групп профессий развитие метакогнитивных способностей имеет особое значение, например, для профессии «педагог». Педагог сам себя «выращивает» как профессионала. Способность на основе внешних оценок и самооценок корректировать и индивидуализировать профессиональную деятельность становится все более важной для современного педагога. В мировых педагогических стандартах закреплена функция учителя как аналитика, исследователя, педагога-наставника.

Кроме того, будущему педагогу необходимо развивать не только собственные когнитивные способности, но и умение распознавать метакогнитивные способности других, в первую очередь, своих учеников. Возникает проблема: каким образом возможно развивать метакогнитивные способности будущих педагогов?

Проведенный теоретический анализ психологических исследований последних лет позволяет говорить о том, что специальная работа в университете влияет на развитие метакогнитивной осведомленности студентов и их академические достижения [12, 14 и др.]. Более ранние исследования демонстрируют отрицательную связь между метакогнитивной осведомленностью и академическими достижениями или же отсутствие связи [13].

Нами также был представлен многолетний опыт развития метакогнитивных способностей будущих педагогов начальной школы в рамках рефлексивно-деятельностного подхода с опорой на развитие исследовательских способностей младших школьников в Университетской школы ГАОУ ВО МГПУ. Подробное описание методики и полученных результатов представлено в публикациях [3, 4]. Обзор рефлексивных отчетов студентов на каждом из этапов реализации эксперимента демонстрирует, что они развили свои коммуникативные умения и способности чувствовать ситуацию, гибко под нее подстраиваться и вести диалог с субъектами образовательного процесса. Студенты указали, что возможность понять, как осуществлять личностно-ориентированный подход, искать и анализировать информацию совместно с детьми стали возможным, благодаря регулярному взаимодействию с обучающимися начальных классов в ходе проводимых занятий по развитию исследовательских способностей. Удалось развить «способность работать в команде» и «исследовательские способности», а «готовность действовать в ситуации неопределенности» оказалась наименее развитой. Получение последовательного практического опыта является очень важным аспектом профессионального обучения бакалавров в ИППО. Обучение будущих педагогов разработке учебных заданий по разным предметам, изучаемым детьми в начальной школе, является действенным средством не только освоения ими методик преподавания, но и развития у них общих когнитивных

и метакогнитивных способностей. Метакогнитивные способности у будущих педагогов совершенствуются в различных видах образовательной деятельности при изучении различных учебных дисциплин [4].

Нами были выделены некоторые связи между уровнем развития метакогнитивных способностей и такими независимыми переменными, как академическая успешность студента, год обучения в университете, форма обучения, предыдущий образовательный опыт [3, 4]. Студенты с хорошим стабильным академическим результатом демонстрируют более высокую степень гибкости и профессиональной рефлексии, исследовательских стратегий в отличие от высоко академически успешных студентов. Таким образом, рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке педагогов начальных классов позволяет вырабатывать студентам метакогнитивные стратегии еще в процессе университетской подготовки.

Библиографический список

1. *Карнов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности: монография. М., 2005.
2. *Корешникова Ю.Н., Фруммин И.Д.* Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 88–103.
3. *Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В.* Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов занятий со студентами // Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 6-17.
4. *Савенков А.И., Романова М.А., Смирнова П.В.* Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников // Сборник по итогам конференции // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal), 2022. Т.7. # 2. Р. 223-23.
5. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002.

6. *Abdelrahman R. M.* Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students // *Heliyon*. Sep. 2020. Vol. 6, Issue 9, Art. e04192.

7. *Anderson N.* “The role of metacognition in second language teaching and learning,” *ERIC Digest*, EDO. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2002.

8. *Flavell J.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American psychologist*. 1979. 34(10). P. 906–911.

9. *Jarvis P.* *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London, NY, 1995. 67 p.

10. *Mitsea E., Drigas A.* A journey into the Metacognitive Learning Strategies // *IJOE International Journal of Online and Biomedical Engineering*. 2019. Vol. 15 (14). P. 4-18.

11. *Sperling R.A., Howard B.C., Staley R., DuBois N.* Metacognition and self-regulated learning constructs // *Educational Research and Evaluation – 2004*. – 10 (2). – P. 117–139.

12. *Stanciu M.* et al. Experimental research on metacognitive competence development at freshmen students from three Romanian universities / *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29. 2011. P. 1914 – 1923.

13. *Tarricone P.* *The taxonomy of metacognition*. 2011. N.Y.: Psychology press; Hove: Taylor and Francis Group. 267 p.

14. *Yang C., Bai L.* The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities // *International Journal of Education Research*. 2019. Vol. 97. P. 43-52.

Трегубова Лидия Семеновна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tregubova.l@mail.ru

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе общего филологического образования на начальной ступени обучения большое внимание уделяется

языковому образованию обучающихся. В соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения одной из важных целей языкового начального образования является развитие функциональной грамотности учащихся, которая определяется как способность человека использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных человеческой деятельности, общения и социальных отношениях [3, с. 35]. В современных исследованиях отмечается, что для функционально грамотной личности характерны такие признаки, как способность к взаимодействию, самостоятельность в принятии решений, стремление к познанию, владение ключевыми компетенциями.

В процессе развития функциональной грамотности обучающихся на уроках русского языка осуществляется формирование следующих компетенций: языковой, коммуникативной, читательской, общекультурной и социальной. Так, языковая компетенция предполагает владение средствами всех уровней языка и соответствующими языковыми нормами. С этой целью учащимся предлагаются задания, направленные на овладение нормой произношения, лексическими, грамматическими, стилистическими нормами.

В соответствии с требованиями ФГОС в процессе начального языкового образования особое внимание необходимо уделять организации совместной деятельности обучающихся, в процессе которой происходит формирование их коммуникативной компетенции. У младших школьников формируется «способность и готовность к общению в соответствии с целями, сферами и ситуациями общения, готовности к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [1, с. 27]. Для того чтобы повысить эффективность коммуникативной деятельности учащихся, на уроках русского языка используется технология учебного сотрудничества, которая, предполагает интерактивное взаимодействие учащихся в парах или группах и создает условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях [4, с. 205].

Так, на этапе подготовки к выполнению задания школьники учатся определять и формулировать познавательную задачу предстоящей коллективной деятельности. При этом

важно развивать у обучающихся способность ориентироваться на точку зрения других учеников.

На этапе организации учебного сотрудничества учащиеся овладевают одним из способов коллективной учебно-познавательной деятельности.

1. Ученики в составе группы могут работать по цепочке и последовательно выполнять предложенное задание.

2. Каждый ученик предлагает свой вариант выполнения элементов задания. В процессе обсуждения выбирается один из предложенных вариантов.

3. Каждый ученик индивидуально в полном объеме выполняет задание. После чего происходит обсуждение каждого варианта. Выбирается наиболее правильный, по мнению учащихся, вариант.

На данном этапе учебного сотрудничества младшие школьники овладевают следующими коммуникативными действиями: высказывать и аргументировать свою точку зрения; отстаивать свою позицию и убеждать собеседника; соглашаться с точкой зрения других участников коммуникации; приходить к взаимному соглашению, находить общее решение практической задачи; осуществлять в процессе сотрудничества взаимный контроль и взаимопомощь [2].

Важным компонентом функциональной грамотности обучающихся является также читательская компетенция, которая связана с развитием у учащихся мотивации к самостоятельному чтению текстов, в процессе которого происходит их самообразование и саморазвитие, с формированием умений и навыков, имеющих отношение к смысловому чтению. С этой целью на уроках русского языка учащимся предлагаются тексты различной тематики, которые сопровождаются серией вопросов, направленных на формирование у обучающихся умений высказывать собственную точку зрения относительно содержания прочитанного, определять авторскую позицию, соотносить содержание текста с собственным жизненным опытом. Отвечая на предложенные вопросы, младшие школьники учатся создавать собственные высказывания, активно усваивают лексические единицы русского языка, разнообразные синтаксические конструкции [5, с. 296].

В Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения указывается на необходимость формирования общекультурной компетенции учащихся в процессе развития их функциональной грамотности. У младших школьников формируется представление о культуре разных народов, о системе общечеловеческих ценностей, обогащается их социокультурный опыт.

Особое внимание в процессе формирования функциональной грамотности обучающихся необходимо уделять их социальной компетенции, направленной на приобретение учащимися социальных навыков, которые позволяют им соблюдать нормы и правила, принятые в обществе.

Таким образом, в процессе формирования функциональной грамотности на уроках русского языка обучающиеся овладевают разнообразными средствами языка, приобретают определенные читательские умения, представления о системе общекультурных ценностей, а также учатся применять полученные знания и умения в различных коммуникативных и социальных ситуациях,

Библиографический список

1. *Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И.* Обучение русскому языку в школе. М.: Дрофа, 2004. 240 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов.]; под ред А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / науч. ред. – А.А.Леонтьев. М.: Изд. Дом Рос. акад. образования: Баласс, 2003. 367 с.
4. *Трегубова Л.С.* Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции 25 сентября – 2 октября 2016 г. Будва, Подгорица (Черногория) / Отв. ред. А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. М.: РГГУ, 2017. С. 204-211.

5. *Трегубова Л.С.* Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л.В. Савельевой, Г.С. Щеголевой, Е.А. Гогун. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 292–298

Секция
ДИСКУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Басик Наталья Юрьевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BasikNYU@mgpu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
В ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Хорошо известно, что в современном образовательном пространстве читательская грамотность является собой один из элементов функциональной грамотности. Другими элементами выступают математическая, естественнонаучная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Под читательской грамотностью подразумевается способность к чтению и пониманию разных видов текстов (научных, нормативных, политико-идеологических, публицистических, статистических и др.), умение извлекать информацию из текстов, классифицировать ее по ряду оснований, интерпретировать, использовать при решении учебно-познавательных, учебно-практических задач и в повседневной жизни. Развитие умений ориентироваться в потоке разнообразной информации, типичных и нестандартных жизненных ситуациях, умений, которые касаются осмысленного понимания текста – это все «работает» по существу на формирование и развитие познавательной деятельности и мышления обучающегося. «Под текстом (документом) мы понимаем письменный носитель социальной информации, не имеющий, в отличие от учебника, по природе своей и происхождению учебного предназначения, но используемый в школе в качестве одного из средств обучения» [1, с.56].

Педагогическая значимость формирования читательской грамотности в обществоведческом образовании объясняется рядом оснований. Первое заключается в том, что гуманитарное образование немислимо без обращения к разнообразным текстам. Текст является одной из основ мировой культуры. Известный русский ученый М.М. Бахтин писал: «Текст как

первичная данность всего гуманитарно-филологического исследования и мышления. Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе). Научить понимать тексты, различные по характеру, – одна из задач гуманитарного образования» [1, с.78].

Вторым аргументом выступают требования ФГОС третьего поколения, применительно к обществознанию, а именно а) овладение приемами поиска и извлечения социальной информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) по заданной теме из различных адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций средств массовой информации (далее – СМИ) с соблюдением правил информационной безопасности при работе в сети Интернет; б) умение анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать социальную информацию, включая экономико-статистическую, из адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций СМИ, соотносить ее с собственными знаниями о моральном и правовом регулировании поведения человека, личным социальным опытом; используя обществоведческие знания, формулировать выводы, подкрепляя их аргументами [2].

Третьим аргументом являются цели изучения обществознания, зафиксированные в Федеральной рабочей программе основного общего образования, одна из которых – это «владение умениями функционально грамотного человека: получать из разнообразных источников и критически осмысливать социальную информацию, систематизировать, анализировать полученные данные; освоение способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в жизни гражданского общества и государства» [3, с.5].

Цель искомого исследования – это проверка умений обнаруживать информацию в тексте, определять его тему, устанавливать ключевую идею текста, осознавать значение изложенной информации, систематизировать информацию, формулировать выводы, оперировать текстами иной знаково-символической формы.

Исследование опиралось на интервьюирование учителей истории и обществознания школы «Свиблово» Нищевой Юлии Валерьевны, Дрегаловой Анны Андреевны. Педагоги работают в девятых классах, где проходил первый этап изыскания. Интервью показало, что учителя заинтересованы проблемой формирования читательской грамотности в курсе обществознания, указывают на педагогическую целесообразность реализации этой проблемы посредством систематической работы с текстами научного, философского, нормативного, статистического характера. На вопрос: «Что побуждает Вас использовать тексты?» Нищетова Ю.В. ответила, что школьники учатся самостоятельно думать, устанавливать причинно-следственные связи, выходить с опорой на документы на решение той или иной учебной проблемы. На вопрос: «Что Вы понимаете под читательской грамотностью?» Дрегалова А.А. ответила, что это целый ряд умений, среди которых, уметь анализировать текст, находить в нем информацию, уметь её понимать, систематизировать, интерпретировать, находить связи, делать выводы и обобщения. Интересно отметить, что один учитель имеет стаж работы в школе почти 20 лет, другой учитель 4 года. Но понимание проблемы, а главное желание и мотивация учителей работать с этой проблемой было единое.

Первый этап исследования проходил на базе 9 класса (25 чел), где работает Дрегалова А.А. Тексты, с которыми работали обучающиеся – это два вида текстов научные и нормативные. Нормативных 2 текста – фрагмент ФЗ «О политических партиях», фрагмент ГК РФ Статья 142 «Ценные бумаги». Научные 7 тестов – «Типы избирательных систем», «Экономическая политика государства», «Правотворчество» и др. Задания и вопросы, которые предлагались к текстам – нахождение основной идеи текста, – понимание обществоведческих понятий, – нахождение связей, указанных в тексте, – выделение признаков понятия, данных в явном виде, – выделение причин и следствий, указанных в тексте, – на установление выводов по тексту и др. Были также задания, требующие переноса инфо из одной знаковой системы в другую, перенос текстовой инфо в табличную форму и в форму кластера.

Первые выводы, сделанные исследованием – это есть так называемые универсальные задания, которые применимы либо ко всем текстам, либо к большинству из них: – определение главной идеи текста; – извлечение конкретных знаний из текста; – формулирование выводов по тексту. Исследование показывает, что имеет смысл предлагать задания к тексту разноуровневые: базовый, повышенный, высокий. Предложить различные варианты методики работы с текстами при изучении курса обществознания. Имеется в виду, что текст целесообразно использовать на разных этапах урока, текст целесообразно использовать не только как иллюстрацию изучаемого, а как стержневое наполнение урока, его содержательную основу.

Библиографический список

1. *Басик Н.Ю.* Работа с документами как условие повышения эффективности изучения курса обществознания. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2000. С. 324.

2. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

3. https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Obschestvoznanie_.htm

Водолазов Дмитрий Михайлович
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ
учитель ГБОУ Школа №1103, г. Москва
e-mail: vodolazovdm@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Формирование новой модели общества, получившее название «постиндустриальное», «информационное», затрагивает все сферы общественной жизни. Эти процессы находят отражение в структуре и содержании образования, ведь

они воздействуют не только на педагогов, но и обучающихся, их мышление, взаимоотношения. Учителя и ученики должны приобретать такие компетенции, которые позволят им быстро и креативно решать вопросы, относящиеся к разным, зачастую противоположным жизненным ситуациям, корректно выполнять поставленные задачи, а также выдерживать психологическое давление в условиях конкурентной среды. Именно поэтому, внедрение в современную образовательную систему элементов функциональной грамотности с целью подготовить педагогов и их воспитанников к существованию в новых реалиях современного общества сейчас является актуальной задачей.

Психолого-педагогическая и методическая литература по формированию функциональной грамотности достаточно обширна и затрагивает разнообразные области знания [8]. Какие это области? Исследование PISA выделяет их так: математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая грамотность и глобальные компетенции [1]. Г.С. Ковалева, также отмечает, что современные подходы к функциональной грамотности отличаются в зависимости от подходов, структуры, моделей [5].

Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания анализируют А.А. Сорокин и А.В. Половникова, основываясь на определении А.А. Леонтьева, что функционально грамотный человек – тот, кто способен использовать все приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

В целом, многие исследователи отмечают, что главное в процессе формирования «навыков XXI века» не только приобретать компетенции, но и критически, креативно решать задачи, уметь работать в команде, четко структурировать мысль в процессе общения [4, с.191].

Рассмотрим подготовку к итоговым испытаниям по курсу обществознание, как пример реализации данной идеи. Курс обществознания является одним из самых востребованных у учащихся для прохождения итоговой аттестации в формате Единого государственного экзамена. Как отмечает научный коллектив ФГБНУ «ФИПИ» по разработке КИМ для ГИА по

обществознанию О.А. Котова, Т.Е. Лискова, это может быть связано с тем, что школьное обществознание играет важную роль в социализации подрастающего поколения [8, С.22].

Обществознание воспитывает гражданскую и культурную идентичность, правовое самосознание, приверженность к ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации [6]. Такой подход поддерживают ведущие ВУЗы, которые для поступления включают в перечень для поступления высокие баллы именно по данному курсу.

В условиях реализации программы по обществознанию педагогу необходимо выстроить образовательный процесс с учетом данных требований. В курсе предполагается не просто «натаскать на ЕГЭ», но спроектировать его так, чтобы отобрать оптимальную форму реализации учебного занятия, учесть, что модуль с учащимися будет решать жизненные задачи, предугадать решение которых сложно.

Курс включает многие компетенции, которые можно Л.Н. Боголюбов разделял на две ключевые группы [2]. Одна группа может быть сформирована не только курсом «Обществознание», но и другими курсами: математика, информатика, русский язык и литература. Эти компетенции связаны с познанием мира в условиях возникновения постиндустриального общества. Другая группа может быть сформирована на уроках по обществознанию, например, политико-правовые, гражданские, семейно-бытовые, социальные, потребительские и прочие. При этом отмечается, что полученные знания должны быть активно использованы для практических нужд, выполнения социальных ролей в условиях реализации принципа непрерывного образования. Это находит отражение в стандарте среднего общего образования [11] и примерных программах [12].

Разработка современного урока в рамках технологий педагогического дизайна по моделям ADDIE, ARCS, с формулированием целей по SMART, оценкой с различной таксономией – это тема отдельных разработок и статей [3]. Рассмотрим подходы по формированию функциональной грамотности при подготовке к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). Выделим некоторые из них, основываясь на элементах, соответствующих содержанию курса «Обществознание»: читательская

грамотность, культурная и гражданская грамотность, финансовая грамотность, функциональная грамотность в области решения глобальных проблем.

Читательская грамотность проходит красной нитью через большинство заданий второй части КИМ. Это, прежде всего, работа с текстом, его анализ и ответ на вопросы, которые необходимо дать с опорой на его содержание. Данные вопросы очень часто содержат не только поиск соответствующего фрагмента, но и синтез нескольких предложений в различных абзацах. Учащиеся при подготовке должны находить «маркер» по которому следует искать ответ на задание, мысленно смещая от него взгляд влево или вправо по тексту, таким образом, находя ответ на задание. Сложность данного задания для учащихся в том, чтобы верно найти в тексте все элементы ответа, ведь очень часто выпускники находят один элемент и не могут найти другие. Особенно это начинает проявлять в следующих заданиях с аргументацией с опорой на текст и приведением иллюстрации примером. Учащиеся читают половину задания, цепляясь взглядом за существующий признак задания, на которое требуется дать ответ, но не дочитывают задание до конца. Приведем пример, в задании требуется проиллюстрировать функции различных социальных институтов на формирование правовой культуры, помимо указанного в тексте (в тексте указано образование). Некоторые учащиеся способны увидеть только один из требуемых элементов задания «функции социальных институтов», поэтому начинают подробно рассматривать функции одного социального института, например семьи указывая её основные функции и иллюстрируя их. Ответ в таком случае неверный. Другие учащиеся видят второй элемент задания «различные» и иллюстрируют социальные институты семья, государство, образование. Ответ снова неверный. Третья группа видит, что требование задания заключается ещё и формирование правовой культуры, поэтому в своих примерах раскрывают и этот элемент задания. Здесь часто получается частично верный элемент, так как некоторые указывают ещё и роль школ, институтов, техникумов. И ещё одна группа учащихся видит все элементы, исключая из ответа «образование», которое приведено в тексте. Таким же образом в ответе учащихся

«теряются» признаки, аргументы, факты, понятия, отдельные вопросы. Задача учителя сформировать уровень читательской грамотности, когда учащиеся могут верно найти все проверяемые элементы в задании.

Элемент культурная и гражданская грамотность предполагает не просто назвать конкретное право или права гражданина, сколько сформулировать вывод, рассуждение, пояснение, аргументацию, предположение по применению содержания о гражданской идентичности, духовной культуре, основах правового регулирования. Задание может включать, например, четыре содержательные линии (результаты ICCS-2016) [13, С.14]: гражданское общество и системы, гражданские принципы, гражданское участие, гражданская идентичность, которые традиционны для курса «Обществознание». Рассмотрим примеры из ЕГЭ. Может быть задание, которое смоделирует ситуацию, которую учащийся должен опровергнуть (или привести два аргумента за/против). Например, есть мнение, что частные предприятия имеют меньше правовых гарантий в сравнении с государственными, а безопасность труда их работников обеспечена в меньшей степени. В данном случае, необходимо опровергнуть тезис. Учащийся должен не просто назвать, что «безопасность есть везде», но указать конкретный факт, раскрывающий данный аргумент, например, «государственные нормы труда, включающие его безопасность, обязательны для исполнения любым работодателем, независимо от формы собственности предприятия». Или «не формы собственности равны», но «в соответствии с Конституцией РФ», поэтому никто не вправе принижать или ущемлять частные предприятия и их работников. Рассмотрим ещё пример. В задании требуется сформулировать три суждения о значимости социального статуса гражданина. Рассуждения, носящие абстрактно-формальный характер в таком случае не могут быть засчитаны. Учащийся должен вспомнить несколько элементов из курса: признаки социального статуса, определение понятия гражданин, роль граждан в управлении государством, формы политического участия граждан. Таким образом, правильный ответ может быть сформулирован так: «Гражданин – лицо с определённым правовым статусом, в который включаются права и обязанности, это

субъект политических отношений»; «гражданин, реализуя своё избирательно право (активное или пассивное), может участвовать в управлении государством, в определении его судьбы» [9, С.276]. Подобным образом выстраивается задание на знание Конституции РФ. Задания на духовную идентичность, например, «Нередко высказывается мнение об особой значимости для развития общества ценностно ориентированной общественно-политической вовлеченности людей. Приведите три аргумента в поддержку этого мнения». Предполагаемый ответ «ценностно ориентированная вовлеченность позволяет организовать содержательный диалог различных социальных сил, достичь общественного согласия» [7, С.171, 350]. Или аргументировать приведенную в тексте мысль: «многоученость уму не научает», «культурные нормы обеспечивают единство общества» [7, С.83,90]. Вопросы функциональной грамотности в области решения глобальных проблем схожи. Они не сразу ассоциируются с функциональной грамотностью каждого учащегося, но здесь имеется виду вопросы волонтерской помощи, экологической безопасности: «сформулируйте три суждения о противоречивых последствиях использования новейших технологий» [9, С.90].

Задания на финансовую грамотность, также раскрываются в заданиях указанных выше: №17, 18, 19, 20. Здесь они представлены в поиске и выявлении финансовой информации, анализе информации в финансовом контексте, оценке финансовых проблем, применения финансовых знаний и понимания, аргументация собственной позиции при решении задачи [10, С.180-181]. Особо стоит отметить 2 вопрос задания 21, где выпускника просят сформулировать фактор (обстоятельство) и объяснить его влияние на спрос/предложение. Здесь учащийся должен поставить себя на место потребителя или производителя, чтобы понять как тот поступит в той или иной ситуации, например, при наступлении летнего сезона, ожидании повышения цен. Данные вопросы часто прорабатываются на уроках.

Названные компетенции комплексно раскрываются в задании 22 – задача-ситуация, требующая извлечения информации из неё и привлечения обществоведческих знаний, а также

в задании 24-25 доклад по теме, состоящий из плана, обоснования тезиса с примерами.

Подведем итоги, элементы функциональной грамотности, включенные в Единый государственный экзамен по обществознанию позволяют раскрыть богатый потенциал курса и сформировать у учащихся 10-11 классов необходимые компетенции для решения широкого круга жизненных задач в контексте обеспечения результатов ФГОС СОО и повышения качества образования.

Библиографический список

1. *Басюк В.С., Ковалева Г.С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. № 4 (61). – С. 13–33.

2. *Боголюбов Л.Н.* Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 256 с.

3. *Водолазов Д.М., Нидерман И.А.* Педагогический дизайн при разработке цифрового ресурса по истории и современной жизни Москвы // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 84-90.

4. *Водолазов Д.М.* Функциональная грамотность как основа достижения результатов в деятельности педагога и ученика на уроках истории и обществознания / Д.М. Водолазов // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: Сборник научных статей IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 07-09 апреля 2022 года. Том Выпуск IX. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2022. – С. 189-194.

5. *Ковалева, Г.С.* Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст / Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 2(37). – С. 31-43.

6. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской

Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/> (дата обращения 26.06.2023)

7. *Котова О.А. Лискова Т.Е.* ЕГЭ-2023. Обществознание. Типовые экзаменационные варианты. 30 вариантов. ФИПИ. М.: Национальное образование, 2022. 400 с.

8. *Котова, О.А.* Формирование функциональной грамотности школьников при изучении обществознания / О.А. Котова, Т.Е. Лискова // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 20-28.

9. *Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В.* ЕГЭ 2023. ФИПИ. Обществознание. Типовые варианты экзаменационных заданий. 30 вариантов заданий. Подробный разбор выполнения заданий. М.; Экзамен, 2023. 310 с.

10. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / Г.С. Ковалева, Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова [и др.]. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 360 с. – ISBN 978-5-6049295-0-6. С.180-181

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) // официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (Дата обращения 26.06.2023).

12. Примерная рабочая программа среднего общего образования учебного предмета «Обществознание» (базовый уровень) для 10-11 классов образовательных организаций // Реестр примерных основных общеобразовательных программ URL: <https://fgosreestr.ru/oop/552> (Дата обращения 26.06.2023).

13. *Сорокин, А.А.* Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания / А.А. Сорокин, А.В. Половникова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 8. – С. 12-20.

Калабухова Галина Валентиновна
кандидат социологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kalabukhovagv@mgrpu.ru

Шаповал Виктор Васильевич
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: shapovalvv@mgrpu.ru

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ АСПЕКТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мониторинг как метод изучения динамики происходящих процессов является универсальным с точки зрения предмета изучения. Основное требование, которое позволяет использовать все достоинства данного социологического инструмента, – наличие стабильной системы показателей, динамика изменения которых является основной анализа развития исследуемого объекта [1, с. 132-137]. Поскольку ранее уже были проведены исследования, которые позволили получить ряд ценных результатов, отчасти уже опубликованных [2, с. 21-27; 3, с. 15-27], в 2023 году был проведен очередное мониторинговое исследование с целью получения сравнительных результатов по аналогичной методике и выявления динамики по ряду репрезентативных параметров. В исследовании участвуют школьники 7-11 классов, учителя общеобразовательных школ и родители учащихся, что позволяет увеличить число исследуемых аспектов и, возможно, выявить релевантные корреляции.

Особенность данного исследования определяется: требованиями нормативных документов («продолжить решение задач гражданского образования и патриотического воспитания, формирования у обучающихся правовых, культурных и нравственных ценностей» [4]); имеющимися научными интересами ППС кафедры методики преподавания истории, обществознания

и права ИГН (научная школа «Формирование функциональной грамотности в социально-гуманитарном образовании»); возможностью сопоставления результатов Российской Федерации в Международных сравнительные исследования качества гражданского образования ICCS, CIVIC.

Проведенное исследование подтвердило сохранность выявленного в 2018 г. и 2019 г. довольно низкого уровня критичности при восприятии искусственных терминов, которые были внесены в блок анкеты, ориентированный на самооценку респондентов знания общих понятий и оценку истинности тех или иных высказываний. На примере части данных, полученных в процессе исследования, было показано, как выражается и измеряется субъективная оценка знания-незнания в случае оценки правдоподобных, но несуществующих терминологических словосочетаний («гражданский парламент», «плюралистический режим»).

Анализируя результаты следующего раздела опроса (оценочные вопросы по общим проблемам гражданской грамотности), можно констатировать, что имеется некоторый рост корректных трактовок в части выбора верных вариантов ответов (в 2018 г. – их доля составляла от 78 до 84%, в 2019 г. – от 76 до 97 %, в 2023 г. – от 61 до 100 %). Однако, в вопросе о том, какие события, с точки зрения респондентов, являются нарушением закона политической организацией в демократической стране, выявлена тенденция к снижению доли верных ответов в сравнении с предыдущими результатами. Если результаты 2019 г. в сравнении с итогами опроса 2018 г., в ходе которого было установлено, что имел место довольно существенный разброс доли правильных ответов – от 10 до 60% – можно констатировать значительный рост корректных трактовок (от 54 до 96 %), то ситуация 2023 г. демонстрирует только 53-74 % верных ответов.

Следующий блок вопрос анкеты был посвящен анализу организационных условий, в которых реализуется образовательный процесс по формированию гражданской грамотности обучающихся. Респондентам было предложено оценить и указать наиболее действенные формы работы по формированию гражданской грамотности как в школьной, так и во

внешкольной сферах. Подавляющее большинство респондентов по-прежнему считает, наиболее удачными урочный, семейный форматы, а также организацию формирования гражданской грамотности посредством возможностей сети Интернет. Однако, результаты 2023 г. демонстрируют перенос «центра тяжести» в сторону семьи (более 91% по всем категориям опрошенных).

В итоговой части опроса интервьюируемым было предложено провести самооценку уровня своей гражданской грамотности. Оценка предусматривала 10-балльную шкалу. Вырос средний балл: с 6,1 в 2019 г. он увеличился до 7,29 в 2023 г. Надо сказать, что максимально возможные оценки (от 8 баллов и выше) были выставлены более, чем в половине случаев (51,3%) (в 2019 г. – в менее четверти случаев (23,5 %)). Закономерно наиболее высоко оценили свои знания учителя (69%, в 2019 г. - 45,2 %), число родителей, уверенных в высоком уровне своих знаний, составляет две трети (66%, в 2019 г. - менее трети опрошенных (30 %)). Отличные оценки поставили себе почти половина школьников (48%. В 2019 г. – менее пятой части - 19%).

Проанализировав результаты, полученные в ходе мониторинга, можно сделать следующие выводы. Актуальными являются совершенствование на уроках обществознания работы с терминологией, активизация обсуждения вопросов гражданской грамотности, являющейся важной составляющей понятия «функциональная грамотность», выступающей в качестве интегральной характеристики обучающегося. Необходимо интенсифицировать работу по повышению квалификации педагогических работников в области граждановедческого образования, причем не только учителей истории, обществознания, права. Желательной формой может стать организация просветительской работы с родительской общественностью.

Библиографический список

1. *Калабухова Г.В.* Показатели процессов системы менеджмента качества социального вуза // Социальная политика и социология. 2009. № 1(4). С. 132-137.
2. *Калабухова Г.В., Шаповал В.В.* Диагностика формирования гражданской грамотности в современной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 8. С. 21-27.

3. *Калабухова Г.В., Шаповал В.В., Сорокин А.А., Токарева Е.А.* Содержание и формы гуманитарного образования в высшей школе: взгляд современных участников образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. 2018. № 5. С. 15-27.

4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» // Портал Правительства РФ. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/> (дата обращения: 18.05.2023).

Козлова Анна Александровна
кандидат исторических наук
эксперт центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Kozlova-518@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ

Современные стандарты предъявляют требования, в первую очередь, именно к уровню освоения учащимися компетенций и универсальных учебных действий. В ФГОС ООО названы четырнадцать ключевых предметных результатов освоения учащимися предмета «История». Среди них шесть формулировок (№ 8-13) прямо связаны с развитием умений школьников работать с историческими источниками [3]. К концу обучения в 9 классе учащийся должен уметь осуществлять анализ учебной и внеучебной исторической информации (учебник, тексты исторических источников, научно-популярная литература, интернет-ресурсы и др.); извлекать информацию из источника; различать виды источников исторической информации; высказывать суждение о достоверности и значении информации источника (по критериям, предложенным учителем или сформулированным самостоятельно). Всё это требует от учителя включать работу с историческими источниками практически в каждое учебное занятие.

Когда мы говорим о функциональной грамотности, в первую очередь мы имеем в виду способность использовать

приобретенные знания для решения разнообразных жизненных задач. Разумеется, все навыки, связанные с читательской грамотностью и критическим анализом любого прочитанного текста будут широко использоваться учащимися в самых разных видах деятельности. Понимая это, эксперты центра публичной истории совместно с кафедрой методики преподавания истории, обществознания и права включили работу с источниками в качестве обязательного элемента в рамках проекта «Школа историка».

Работа «Школы» представляет собой сессии по 4-5 занятий, и на первую сессию приглашаются студенты второго курса, получающие педагогическое образование, у которых еще не начался предмет «Методика обучения истории», но именно участие в проекте позволяет им уже на втором курсе включиться в увлекательный процесс педагогического творчества. Предлагаемый подход к изучению источников на уроке истории был сформулирован и разработан именно в «Школе историка».

Как правило, на урок учитель готовит задания для работы с рядом исторических источников. Было высказано предложение, что с их помощью ученику предстоит ответить на вопрос-загадку, то есть, по сути, стать детективом. Что важно для хорошего детектива? Происшествие или преступление, наличие подсказок и разгадка в конце. Всё это может стать частью урока истории.

Обратимся к конкретным примерам. Учащимся 8 класса предлагается печать, обладателя которой предстоит определить (рис. 1).



Рисунок 1. Печать Емельяна Пугачёва

При внимательном рассмотрении кажется, что ответ очевиден: это российский император, мы видим дату – 1774 год. Но, исследуя предложенные текстовые источники, ученики видят, что указы, подписанные этой датой и именем «Пётр III», совершенно не соответствуют политике монархов середине XVIII века (правитель отменяет крепостное право), другой источник напоминает, что Петр III

погиб в результате дворцового переворота в 1762 году, а страной правит Екатерина II. Углубляясь в исследование, ученики обнаруживают, что в определенном географическом регионе в это

время происходили тревожные события, которые побудил императрицу изменить название реки Яик на Урал. Наконец, в письме Вольтеру Екатерина рассказывает историю о самозванце. Таким образом, практически вся история пугачёвского бунта открывается перед обучающимися.

Исторические источники – это не только тексты. В экзаменационных КИМах по истории мы видим значительный пласт заданий, проверяющий умение работать с другими типами источников. Так, например, ученикам 6 класса предлагается определить город, в котором была обнаружена золотая монета (рис.2).



Рисунок 2. Золотая арабская монета.

Очевидный ответ об арабских странах постепенно разбирается об «улики» в виде граффити на стене собора, написанные кириллицей, берестяной грамоты, печатей и пр. Так постепенно учащиеся приходят к правильному ответу – речь идёт о Новгороде. В ходе расследования становится очевидно, что город был богат благодаря активным внешнеторговым связям, с высоким уровнем грамотности, с уникальной культурой. Подробно данные сценарии представлены в первом выпуске учебно-методического пособия «Школа историка» [1].

Урок можно организовать и в виде расследования «реального» преступления, применяя игровые технологии. Так ученикам 7 класса предлагает ответить на вопрос «Кто убил царевича Дмитрия?». «Оперативные работники» изучают изображения с места преступления (ими стали фрески храма Дмитрия-на-Крови в Угличе), исследуют материалы дела, знакомятся с версиями и подозреваемыми, и в итоге предлагают своё решение, опираясь на данные источников. В отличие от вышеизложенных сценариев, здесь нет однозначно верного ответа (историки до сих пор рассматривают несколько версий причин гибели Дмитрия). Тем не менее, здесь мы видим, как работа с историческими источниками способствует формированию не только функциональной грамотности, но и критического мышления. Не лишним будет сказать о значительном повышении уровня

мотивации к изучению истории. Другие варианты использования на уроках истории произведений искусства можно увидеть во втором выпуске пособия «Школа историка» [2].

Представленный подход к изучению исторических источников способствует достижению широкого спектра образовательных результатов, особое место среди которых занимает формирование функциональной грамотности.

Библиографический список

1. Апостолова Т.М., Сорокин А.А., Половникова А.В., Козлова А.А., Маслова Н.Н., Чипурных С.И. Всё начинается с исторических источников. Сер. Школа историка. Выпуск 1. Москва, 2022.

2. Апостолова Т.М., Сорокин А.А., Половникова А.В., Козлова А.А., Маслова Н.Н., Чипурных С.И. Всё начинается с исторических источников. История в искусстве. Сер. Школа историка. Выпуск 2. Москва, 2023.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 24.07.2023)

Кузнецова Ольга Владимировна
кандидат педагогических наук
директор института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kuznecovaov@mgpu.ru

Юшков Алексей Николаевич
кандидат психологических наук,
эксперт ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: sibbjuro@mail.ru

ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ СЛОЖНЫХ ВОПРОСОВ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

С 2020 года Институтом содержания, методов и технологий образования реализуется проект «Подходы к преподаванию сложных вопросов школьной программы». Основная идея проекта связана с наличием в школьной программе тем

и вопросов, по которым на государственной итоговой аттестации и независимых диагностиках учащиеся из года в год демонстрируют недостаточно высокие результаты. Следовательно, данные темы и вопросы можно отнести к разряду сложных. Их освоение связано с преодолением учащимися интеллектуальных затруднений. Таким образом, по данным темам не удастся достичь планируемых результатов при помощи традиционных методических подходов, необходим поиск новых решений к преподаванию сложных вопросов школьной программы.

Цель проекта – разработка методических подходов к преподаванию сложных вопросов, которые помогут преодолеть затруднения учащихся, а также распространение успешных практик преподавания сложных вопросов в учительском сообществе.

Реализация проекта осуществлялась в нескольких направлениях: научно-методическом, организационном и рефлексивно-аналитическом. Научно-методическое направление включало в себя определение перечня сложных вопросов, формулировку понятия «сложные вопросы», определение типов учебных затруднений, описание единой методической рамки разработок по сложным вопросам. По организационному направлению были определены и соблюдались следующие требования: привлечение широкого круга профессиональной ответственности на всех этапах реализации проекта, связь проекта с разными сторонами организации образовательного процесса от разработки сценариев уроков, отдельных заданий по сложным вопросам до подготовки к ЕГЭ, публикация разработок по сложным вопросам в библиотеке Московской электронной школы. В рефлексивно-аналитическом направлении осуществлялся анализ востребованности контента МЭШ по сложным вопросам, аналитика мнений и деятельности педагогов по выделению учебных затруднений учащихся и подходам к преподаванию сложных вопросов.

Сложные вопросы – это общее имя учебных тем, при освоении которых многие учащиеся, в том числе и успешные, испытывают затруднения в понимании изучаемого материала, затруднения в применении полученных знаний (понятий) как средств и способов решения определенных классов задач.

В организационно-педагогическом плане «сложный вопрос» – это тема, учебные результаты которой труднодостижимы без изменения способа организации учебного процесса и коррекции предметного содержания.

В рамках работы методических групп Института по «сложным вопросам» были выделены четыре группы учебных затруднений:

- учебные темы с преобладаем смысловых затруднений, характеризуются насыщенностью новыми понятиями, осмысление которых требует преобразования существующих интеллектуальных схем, усложнения форм абстрактного мышления;

- темы со структурными затруднениями насыщены внутрипредметными и межпредметными связями и требуют от учащихся научиться устанавливать эти новые связи;

- темы, преимущественно требующие овладения новыми способами умственных действий, новыми способами оперирования элементами той или иной задачи, относятся к группе «навыковых затруднений»;

- умение понимать процессы и события в контексте прошедших исторических эпох, в масштабе государственных политик и т.д. – это темы, которые мы относим к группе «социокультурных затруднений».

При работе со «сложными вопросами» нами была выработана следующая последовательность действий: выявление темы и описание учебных затруднений; выявление причин затруднений; разработка новых учебных задач, позволяющих организовать освоение нового материала с учетом обозначенных затруднений и их причин; организация с учащимися процедуры рефлексии способа решения учебной задачи; фиксация нового понимания.

При обсуждении причин каждого типа затруднений важно не построить тавтологию, когда причиной затруднения становится само затруднение; когда, например, причиной навыкового затруднения становится «сложность овладения навыком», а решением должно стать «многократное повторение образца».

Вторым аспектом анализа и выявления причин учебных затруднений является понимание того, что освоение сложных

тем связано с перестройкой системы действий и, соответственно, системы представлений об этих действиях [1].

Другими словами, «сложная тема, сложный вопрос» – это учебный материал, который не количественно, но качественно отличается от уже изученного. Его освоение – это перестройка системы связей и отношений элементов «текущей картины мира», текущей системы действий и новых элементов знания.

В самом общем виде противоречия между текущей картиной мира и новыми представлениями могут быть представлены двумя группами «разрывов»:

1. Имеющиеся способы действия не могут быть применены в новых обстоятельствах (новая задача не решается старым способом). Например, норма анализа поэтического произведения (новое интеллектуальное действие) не совпадает и не вытекает из ранее освоенной нормы анализа прозаического произведения.

2. Новые знания теоретического характера противостоят имеющемуся бытовому (или прошлому учебному) опыту учащихся. Например, теоретическое представление о том, скорость падения тел не зависит от их массы противоречит бытовым представлениям учащихся.

Постановка и решение вопроса «В чем смысл, в чем качественное своеобразие новых представлений, умений в сравнении с текущими представлениями и умениями учащихся?» позволяет выявить разрыв между текущим пониманием, умениями и новым пониманием, новыми умениями; подчеркнуть необходимость преобразования текущих представлений и умений учащихся; организовать работу учащихся, самостоятельно осуществляющих перестройку существующей системы понимания и системы действий.

Процедура соотнесения «нового» материала с уже имеющимся, выявление нового качества учебного материала; перестройка учебных действий, а не просто формальное и неуспешное «добавление» новой «порции знаний и умений» к уже имеющимся знаниям и умениям – все это условия, обеспечивающие процессы смыслообразования и понимания. «Сложные вопросы» являются и самостоятельным направлением работы института, и продолжением работ, которые ведутся в институте в рамках реализации принципов дедогматизированного подхода в образовании [2].

Львова Светлана Владимировна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: lvovasv@mgrpu.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дополнительное образование детей – составная часть общего образования, ставшая его неотъемлемой частью. Сфера дополнительного образования приобрела системные характеристики в 90-х годах 20 века. В соответствии с 36 Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование – это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей [3]. Изучением дополнительного образования занимались многие отечественные и зарубежные учёные [1, 2, 4, 5, 6, 8].

Преимущества современного дополнительного образования с точки зрения Н.А. Соколовой:

1. Быстрое реагирование на смену спроса в услугах сферы дополнительного образования. Актуализация и удовлетворение потребностей населения.

2. Творческий и гибкий подход к формированию деятельности учреждений дополнительного образования и содержания занятий.

3. Возможность выбора самим ребёнком интересных ему видов деятельности.

4. Реализация индивидуального подхода к потребностям каждого.

5. Организация, при надобности, психологического сопровождения ребёнка.

6. Реализация деятельностного подхода в образовательной деятельности, формирование умения применять знания на практике.

7. Организация допрофессиональной, и профессиональной подготовки детей и подростков, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

8. Возможность повышения квалификации [7, с. 40].

Экспериментальное исследование влияния программы дополнительного образования дает представление о влиянии конструирования на творческое развитие младших школьников.

В ходе эмпирического исследования психологические особенности детей младшего школьного возраста изучались с помощью следующих методик: для исследования креативного мышления испытуемых использовалась методика «Тест дивергентного (творческого) мышления» Ф. Вильямса. Для исследования уровня развития воображения использовалась методика «Дорисовывание фигур» Дьяченко О.М. Для исследования уровня развития мышления испытуемых использовался тест «Прогрессивные цветные матрицы Равена». Для оценки устойчивости, распределения и переключения внимания, использовался «Тест Ландольта» – универсальная методика, подходящая для людей разных возрастов. Для исследования уровня логического мышления испытуемых использовалась методика «Логические задачи А.З. Зака». Для исследования личностной креативности, использовался опросник «Диагностика личностной креативности Е.Е. Туник». В исследовании использованы математические методы статистической обработки материала.

Исследование включало в себя следующие три этапа. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент,

на втором этапе была осуществлена апробация формирующей программы, на третьем этапе была проведена оценка эффективности программы.

Программа дополнительного образования по конструированию апробировалась на базе школ города Москвы и Московской области. Всего в исследовании приняло участие 128 детей младшего школьного возраста. Возраст детей от 6 до 11 лет. В результате проведения формирующего эксперимента было определено, что форма занятий, сочетающая учебную и игровую деятельность, благоприятно влияет на наглядно-образное и креативное мышление детей. Развитие, в рамках занятий по конструированию, таким образом, происходит более динамично, в отличие от естественных условий. Выявленные особенности учащихся, вносят вклад в разработку проблемы успешной активизации творческой деятельности младших школьников. С помощью конструктора, и разных техник работы с ним, дети стали способны выражать свои замыслы.

Апробация программы, в рамках дополнительного образования, на базе общеобразовательной школы и исследование её результатов показали, что занятия по конструированию, положительно повлияли на развитие младших школьников. Была выявлена значительная положительная динамика, в сравнении с детьми, не посещающими занятия. Значительно увеличился личностный и креативный потенциал детей экспериментальной группы, их наглядно-образное мышление стало более развитым. Дополнительно дети получали знания из разных областей наук и искусства, которые были сопряжены с их конструктивно-игровой деятельностью на занятиях. Разнообразие тем программы дополнительного образования, позволило дать детям навыки конструирования, обучить их конструированию в разных архитектурных стилях, младшими школьниками были получены знания из биологии, истории, математики и астрономии. Экспериментально, была подтверждена выдвигаемая на защиту гипотеза: реализация программы по конструированию, в рамках дополнительного образования, благоприятно повлияет на развитие воображения, логическое и творческое мышление младших школьников.

Библиографический список

1. Автионова Н.В., Айсувакова Т.П., Львова С.В. Формирование благоприятного психологического климата коллектива младших школьников средствами внеурочной деятельности // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 6. С. 232-242.
2. Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для СПО / отв. ред. А. В. Золотарева. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, - Серия: Профессиональное образование. 2016. - 353 с.
3. Кривых С.В. Дополнительное образование детей. Теория и практика. - СПб.: Институт повышения квалификации НОУ СПО «Экспресс», 2011. - 205 с.
4. Львова С.В. Дополнительное образование в школе как индивидуальное образовательное пространство детей и подростков// ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2. – С. 274-288. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.23>
5. Львова С.В., Аракелян К.А. Развитие воображения и креативности младших школьников в контексте дополнительного образования // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки, Научно-аналитический журнал 2076-4685, 2018, № 1, январь, С.42-48
6. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Ценностно-смысловая направленность личности обучающихся как фактор развития их личностного потенциала // Системная психология и социология. 2019. № 4 (32). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.32.4.01
7. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А. Соколова. – Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. университета, 2010. – 224 с
8. Lvova S.V., Rychikhina E.N., Fanina Y.N., Zotova M.V., Akhtyan A.G Issues of modern family institution affected by media environment. Convocatoria Apuntes Universitarios. Journal of Research Apuntes Universitarios. – Vol. 11 No. 3 (2021) – P. 17-27 (WOS) <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/710>

Салтыкова Анастасия Александровна
кандидат филологических наук
старший методист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: saltykovaaaa@mgrpu.ru

Володько Наталья Валерьевна
методист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: volodkonv@mgrpu.ru

Яновская Ксения Валерьевна
методист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: yanovskayakv@mgrpu.ru

Пазынин Валерий Вячеславович
кандидат филологических наук
эксперт ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: vpazynin@redu.ru

МОРФЕМИКА И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛОЖНЫХ ТЕМ ШКОЛЬНОГО КУРСА

Исследование было посвящено вопросам преподавания тем школьного курса «Морфемика» и «Словообразование», традиционно вызывающих трудности у обучающихся. Следствием неуспешного освоения этих тем является недостаточное овладение ключевым навыком – орфографически грамотным письмом, в основе которого лежит умение школьника вычленять в слове морфемы. Целью исследования, проведенного совместно методистами института содержания, методов и технологий образования и учителями-практиками школ-партнеров, стало выявление причин возникающих у школьников учебных затруднений и поиск путей преодоления этих затруднений с учетом выявленных причин.

Первым этапом исследования было обоснование сложности тем «Морфемика» и «Словообразование», с целью которого были проанализированы результаты экзаменов,

диагностических работ школьников, а также результаты опросов, проведенных среди педагогов московских школ, обучающихся на курсах повышения квалификации. В рамках опроса учителям предлагалось два несложных вопроса в пределах школьной программы: с помощью какого суффикса образовано слово «белочка» и как разделить на морфемы слово «пастушеский».

С помощью какого суффикса образовано слово «белочка»?

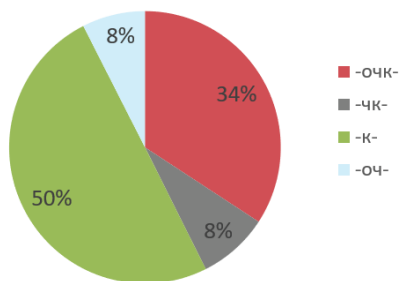


Рис. 1

В обоих случаях среди учителей не наблюдалось единодушия, при том что первая задача в рамках школьной программы решается однозначно: слово «белочка» образуется от слова «белка» путем присоединения к нему суффикса -к- (в корне к чередуется с оч). Результат опроса представлен на рис. 1. Вторая же задача и вовсе не имеет однозначного решения, а логика действий, которая могла бы помочь решать задачу одинаково, в рамках школьного курса не определена. Результаты опроса стали ярким подтверждением того, что морфемика и словообразование действительно являются сложными разделами лингвистики, вызывающими затруднения не только у учеников, но и у учителей.

Важно при этом понимать, что изучению этих тем в школьной программе (в нынешних условиях – в Федеральной рабочей программе по русскому языку) отводится крайне мало места: всего 5 часов в 5 классе на морфемнику (не считая чисто «орфографические» темы) и 10 часов на словообразование. Более того, логика выполнения морфемного разбора предполагает, что школьник владеет навыками разбора словообразовательного, однако в школьной программе словообразование изучается позже и не может быть помощником при изучении морфемики.

Таким образом, среди причин, вызывающих затруднения при изучении тем «Морфемика» и «Словообразование», можно отметить следующие:

1) отсутствие однозначной модели морфемного анализа слов, единой и понятной логики действий (смысловой аспект затруднения);

2) абстрактность понятий, которыми необходимо овладеть школьнику: лексическое и грамматическое значения, формы слова, родственные слова, словоизменение, словообразование и др. (смысловой аспект затруднения);

3) наличие вопросов, которые не решены в науке однозначно (смысловой аспект);

4) необходимость обращаться к разделу «Словообразование» (6 класс) при изучении раздела «Морфемика» (5 класс) (структурный аспект затруднения).

Следствием этих причин становятся сложности при решении школьниками орфографических задач, неспособность оперировать необходимыми терминами, несформированность представлений о языке как системе, психологические трудности, вызванные невозможностью дать однозначно правильный ответ на вопрос учителя (при том, что и сами учителя не всегда готовы признать отсутствие единственно правильного ответа).

Дальнейшее исследование темы было направлено на минимизацию рисков, которые вызывают обозначенные выше причины. Так, в ходе работы был прописан полный алгоритм морфемного разбора, состоящий из четырех основных этапов: 1) выделение основы и флексии (изменяемой части слова); 2) выделение морфем флексии (окончания, формообразующих суффиксов и приставок); 3) выделение аффиксов основы (словообразующих суффиксов, приставок и др.); 4) выделение корня. Внутри каждого из этапов также были прописаны конкретные шаги. Важно при этом, что следование данному алгоритму может привести школьников к разным ответам, однако ценностью выполнения морфемного анализа слова является, по нашему представлению, не поиск непреложной истины, а формирование способности мыслить, анализировать и обосновывать свою точку зрения.

Одним из ключевых понятий разработки является словообразовательная мотивация – объяснение значения слова через

однокоренное слово. Это понятие лежит в основе так называемого критерия Г.О. Винокура [2, с. 421]. К сожалению, в школьном курсе оно не находит отражения, являясь вполне посильным для понимания учениками 5-6 классов и способным помочь школьникам разобраться в структуре языковых единиц. Другими важными понятиями являются грамматическое и лексическое значение, словообразование и словоизменение, разговор о которых должен в обязательном порядке предварять изучение морфемного состава слова. Обращение к этим понятиям реализовано в УМК по русскому языку для 3 класса В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, Т.В. Некрасовой, Л.В. Чеботковой [3]. Не менее значимым является и разграничение синхронного и диахронного подходов к языку, которое помогает развести два раздела языкознания – словообразование и этимологию.

Изложенные выше положения вызывают необходимость двух ключевых изменений: во-первых, построение иной, отличной от принятой в учебно-методических комплектах и Федеральной рабочей программе, логики изучения материала (единиц содержания), а во-вторых, полный отказ от иллюстративно-объяснительного метода подачи материала и применение методов деятельностного подхода: обучающий диалог, квази-исследование и тому подобное. Отметим, что такой подход также отражен в исследованиях, посвященных преподаванию в начальной школе [1], [4].

Предлагаемая нами логика изучения материала предполагает четыре раздела: введение в грамматику (этот раздел важен не только для морфемики, но и для дальнейшего изучения частей речи, то есть морфологии), введение в морфемику и словообразование (изучение понятия «морфема» и разновидностей морфем без морфемного анализа слов), собственно словообразование (изучение понятий «словообразовательная мотивация», «производное и непроизводное слово», «производящая и производная основы»); определение способов словообразования и сопровождающих процессов) и собственно морфемика (построение словообразовательных цепочек, нахождение корня слова и последующий морфемный анализ слова).

Описанный выше алгоритм морфемного анализа слова и логика его изучения предполагают, безусловно, работу

школьников с языковым материалом, направленную на поэтапное выведение алгоритма, в том числе в рамках квазиисследований и обучающих диалогов. В ходе занятий необходимо подвести школьников к самостоятельному обнаружению противоречий, выведению законов функционирования языка, что позволит воспитать в них наблюдательность и так называемое чутье языка.

Библиографический список

1. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
2. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию // *Избранные работы по русскому языку.* М.: Учпедгиз, 1959. — С. 419–442.
3. *Восторгова Е.В.* Методический комментарий к учебнику русского языка для 3 класса (авторов В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, Т.В. Некрасовой, Л.В. Чеботковой) : [издание в pdf-формате] / Е.В. Восторгова, Л.В. Чеботкова. — М. : Просвещение, 2021. — 144 с.
4. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 45 с.

Смелова Валентина Геннадьевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: smelovavg@mgrpu.ru

КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД К УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Основания исследования

Обновление Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ред. 2021 г.) обозначило новые ориентиры для реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности в системе общего

образования. Среди прочих можно выделить следующие: 1) учебно-исследовательская и проектная деятельность рассматриваются в неразрывном единстве; 2) учебные исследования и проекты должны быть связаны с реальными практическими ситуациями; 3) учебно-исследовательская и проектная деятельность – эффективный инструмент формирования универсальных учебных действий, как познавательных, так и коммуникативных.

ФГОС ориентирован в том числе «на реализацию Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 6421 <...> в соответствии с требованиями информационного общества, инновационной экономики и научно-технологического развития общества» [6, п.2]. Это означает, что при реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности необходимо использовать конвергентный подход.

В 2001 году М. Роко и У.-С. Бейнбриджем (США) была предложена концепция прогрессивной конвергенции естественных наук и NBIC-технологий [7]. В 2012 году в связи с реализацией в московских школах «Курчатовского проекта конвергентного образования» директором Курчатовского института М.В. Ковальчуком была разработана концепция природосообразных технологий [1].

Цель исследования: разработка методических решений конвергентного подхода к учебно-исследовательской и проектной деятельности в естественнонаучном образовании школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы конвергентного подхода в образовании.
2. Провести анализ учебных программ по биологии и технологии на предмет возможности использования конвергентного подхода.
3. Разработать модели конвергентного подхода в урочной и внеурочной деятельности.
4. Разработать методическое сопровождение конвергентного подхода в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

5. Провести апробацию разработанного методического сопровождения в полевых условиях.

Результаты исследования:

На основе анализа концепции прогрессивной конвергенции естественных наук и NBIC-технологий, концепции природосообразных технологий М.В. Ковальчука, предлагается следующее определение: *конвергентный подход в образовании* – это процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путем синтеза научных знаний и технологических достижений на основе системы фундаментальных закономерностей развития естественных наук и NBIC-технологий и обусловленных дидактическим отображением взаимопроникновения наук и технологий в ходе прогрессивного развития человечества [2].

Во взаимосвязи учебно-исследовательской (научной) и проектной (технологической) деятельности обучающихся конвергентный подход предполагает конвергенцию двух видов мышления: научного и технологического.

На основе анализа учебных программ по биологии и технологии были разработаны модели конвергентного подхода, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1. Модели конвергентного подхода в образовании

Для реализации конвергентного подхода в учебно-исследовательской и проектной деятельности разработаны:

– идея, структура и методическое сопровождение мега-проекта «Школа – родной дом», состоящего из трех макропроектов («Дом, где мы живем», «Аленький цветочек», «Золотая рыбка»), включающего 16 тематических разделов и 68 учебных проектов;

– программы конвергентного образования для обучающихся «Я – исследователь», «Фитодизайн интерьера», «Гидропоника – жизнь без почвы», «Доктор Айболит» и др., реализованные на базе Центра проектного творчества «Старт-ПРО» [4; 5];

– программы дополнительного профессионального образования для педагогических работников «Методика и технологии конвергентного образования в школе» (72 ч.), «Конвергентный подход к постановке учебных задач» (36 ч.), реализованные на базе института непрерывного образования Московского городского педагогического университета;

– модули программ профессиональной переподготовки и магистерских программ.

Апробация разработанных программ и методического сопровождения учебно-исследовательской и проектной деятельности на основе конвергентного подхода прошла в рамках проектов: «Школа реальных дел» (2016/17 уч. г.; 13 школ г. Москвы и г. Усть-Лабинска); «Уроки технологии в Центре Старт-ПРО» (2018–2020 гг., 6 школ г. Москвы, 138 обучающихся); модульные курсы ПК и ПП (2019–2020 уч. г.); школы Росатома (2020–21 уч. г.); магистратура ИНО МГПУ (2019–2023 гг.), Курчатовские школы (2023 г.).

Библиографический список

1. Курчатовский проект конвергентного образования [Электронный ресурс] – URL: <https://habrahabr.ru/company/softline/blog/256703/> (дата обращения 14.07.2023).

2. Смелова В.Г. Конвергентное образование: основные идеи и терминология. // Школа и производство. 2017. № 7. С. 8–12.

3. Смелова В.Г. Я – исследователь: программа конвергентного образования: методические рекомендации по организации и проведению учебных занятий. – Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 316 с.

4. Смелова В.Г. «Фитодизайн интерьера»: Модульная программа по технологии. // Школа и производство. 2021. № 1. С. 23–37.

5. *Смелова В.Г.* «Гидропоника – жизнь без почвы»: программа конвергентного образования. // Школа и производство. 2022. № 1. С. 40–47.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287.

7. MANAGING NANO-BIO-INFO-COGNO INNOVATIONS: CONVERGING TECHNOLOGIES IN SOCIETY: edited by William Sims Bainbridge and Mihail C. Roco. National Science Foundation. – Netherlands: Springer, 2005. – 398 p.

Ченских Екатерина Петровна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ChenskikhEP@mgru.ru

ВЕБИНАРЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ МОСКВЫ И ДРУГИХ РЕГИОНОВ: ДОСТУПНО, СОВРЕМЕННО, ПОЗНАВАТЕЛЬНО

Цифровые технологии, которые в период недавней пандемии стали активной частью образовательного процесса, продолжают открывать нам значительные преимущества. Вебинары как форма проведения онлайн занятий, консультаций, лекций становятся все более популярны и востребованы [6]. Такая форма работы позволяет легко выйти на заинтересованную аудиторию, в частности, школьников, абитуриентов, не только Москвы, но и других регионов.

Бесплатная серия вебинаров по подготовке к ЕГЭ по английскому языку проводится преподавателями кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ в рамках образовательного проекта с 2020 года на платформе Microsoft Teams с периодичностью 1-2 раза в месяц. За это время нашими слушателями стали около 300 учеников из Москвы, Московской области, Тамбова, Саратова, Тверской области, Владивостока, Воронежа, Севастополя,

Нижегород, Екатеринбург, Архангельск. Доступность вебинаров обеспечивается информационной поддержкой веб-сайта МГПУ. В частности, доказал свою эффективность «Календарь абитуриента», который учитывал запросы целевой аудитории и помогал абитуриентам быстро найти необходимую информацию о всех интересующих их событиях [4].

Целью и задачами вебинаров является познакомить школьников со структурой и особенностями экзамена, помочь систематизировать полученные в рамках школьной программы знания применительно к экзаменационному формату, уяснить критерии оценивания, проанализировать возможные ошибки, выработать эффективные стратегии подготовки.

Серия вебинаров представляет собой структурированный курс, охватывающий все разделы единого государственного экзамена по английскому языку по основным видам речевой деятельности. Так, первые вебинары знакомят с общей структурой экзамена, временем, которое отводится на подготовку и выполнение каждого задания, системой распределения и подсчёта баллов, стратегиями подготовки. Далее каждый вебинар посвящен какому-то разделу: аудированию, чтению, грамматике, лексике, личному письму, развернутому письменному высказыванию с элементами рассуждения, устной части. Содержание вебинара включает в себя алгоритмы выполнения заданий, необходимые инструменты (языковые умения, ключевые фразы), критерии оценивания, анализ типичных ошибок, снятие трудностей при выполнении заданий, стратегии подготовки и рекомендации, основанные на методологической базе разработчиков Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). Также при проведении вебинаров мы придерживаемся некоторых принципов организации материала: системность, наглядность, пошаговость, алгоритмичность, доступность. Эти принципы отвечают задачам формирования тестовой компетенции участников итоговой аттестации по иностранному языку [3].

Покажем это на примере работы с разделом 3, Грамматика.

Для успешного выполнения данного задания с одной стороны важно систематизировать полученные знания за годы

обучения английскому языку, а с другой – четко представлять алгоритм анализа данного на полях слова для преобразования его грамматической формы. Сразу необходимо снять определенную трудность и частотную ошибку, когда учащиеся путают два подраздела: грамматика (задания 19-24) и словообразование (задания 25-29). Для этого участники экзамена должны уяснить, что в первом случае мы не меняем часть речи и само слово, а меняем только его грамматическую форму, а во втором – необходимо с помощью суффикса или/и приставки получить новое слово, подходящее по контексту. Поскольку «процесс изучения иностранного языка подразумевают иерархическую последовательность ступеней освоения языковых и речевых навыков» [5, с.198], при систематизации знаний по грамматике мы повторяем знаменательные части речи, придерживаясь определенного алгоритма, который также применим для выполнения экзаменационного задания 19-24, где в первую очередь, нужно определить, изучив контекст, какая часть речи представлена на полях для преобразования. Самой сложной частью речи в английском языке является глагол, имеющий 7 грамматических категорий [1]. Предлагается следующий алгоритм рассуждения: 1. Данный глагол является в предложении сказуемым или отглагольной формой? 2. Если это сказуемое, то далее определяем время: настоящее, прошедшее или будущее, прежде всего опираясь на контекст. 3. Определяем залог: активный или пассивный. 4. Определяем характер действия (аспект): простое, продолжительное, совершенное (Simple, Continuous, Perfect) 5. Согласуем форму глагола с лицом и числом. 6. Обращаем внимание на наличие условного предложения, или структуры I wish. Данный алгоритм не может распространяться на модальные глаголы или отглагольные формы. Как показывает практика, выполнения только тестовой части экзамена недостаточно для автоматического закрепления навыка и умения преобразования грамматических форм глагола. Для тренировки подойдут различные трансформационные упражнения [2]. Так же анализируем другие части речи. Если на полях существительное, то в данном формате экзамена – единственный вариант – поставить его во множественное число, и здесь возможной трудностью могут быть исключения, которые надо выучить, или правописание.

Если прилагательное или наречие – то может быть или сравнительная, или превосходная степень сравнения. Если числительное – то опять единственный вариант – преобразовать его в порядковое числительное. Если имеем дело с личным местоимением – то возможно четыре варианта преобразования: объектный падеж, притяжательные формы и возвратные (I – me – my – mine – myself), также вспоминаем указательные местоимения, которые будут меняться только в числе (this-these, that – those).

Также на вебинарах особое внимание уделяется критериям оценивания каждого задания, чтобы учащиеся умели самостоятельно оценивать качество выполнения поставленных задач и видели объективно уровень своего продвижения.

Библиографический список

1. *Ионина А.А.* Английская грамматика XXI века : учебное пособие для студентов по специальности 035700.62 «Лингвистика» (бакалавриат) : универсальный эффективный курс / А.А. Ионина, А.С. Саакян ; А.А. Ионина, А.С. Саакян. Москва : Эксмо, 2012.

2. *Комиссаров К.В.* Трансформационные упражнения на употребление видовременных форм английского глагола / К.В. Комиссаров // Иностранные языки в школе. 2017. № 6. С. 85-88.

3. *Макеева С.Н.* Подготовка к итоговой государственной аттестации по иностранному языку: к вопросу о тестовой компетенции / С.Н. Макеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-2(75). С. 195-198.

4. Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе / А.В. Щепилова, О.А. Сулейманова, М.А. Фомина, А.А. Водяницкая // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 3(27). С. 68-82.

5. *Ченских Е.П.* Постановка учебной задачи при обучении в сотрудничестве на уроках английского языка в средней школе / Е.П. Ченских // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 т., Пенза, 24–27 апреля 2019 года / под общ. ред. Т.В. Дубровской. Том II. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2019. – С. 197-201.

6. *Suleimanova O.A.* The Learning and Educational Potential of Digital Tools in Humanities and Social Science / O.A. Suleimanova, I.A. Guseinova, A.A. Vodyanitskaya // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne, 22–23 мая 2020 года. Vol. 4. – Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020. – P. 657-669.

Секция
ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Бадулина Ольга Ивановна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: obadulina@mail.ru

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Обеспечение преемственности в работе дошкольных организаций и начальной школы выступает в качестве одного из наиболее значимых приоритетов современного образования. В 1996 году на коллегии Министерства образования РФ преемственность впервые была определена как главное условие непрерывного образования. О необходимости решения данной проблемы заявлено в нормативно – правовых документах, таких как:

— Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) утверждена ФКС по общему образованию МО РФ 17.06.2003.

— Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации».

— Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от от 31 мая 2021 г. № 286).

Проблема преемственности всегда была в центре внимания отечественной психолого-педагогической науки. В работах преемственность рассматривается как составная часть принципа систематичности и связи его с практикой (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин); как условие научности (Г.И. Щукина); как компонент принципа доступности обучения (И.Т. Огородников); как дидактический принцип (Г.Г. Гранатов, Б.П. Есипов, Т.А. Плотникова, М.Х. Хайбулаева).

Особое значение решение проблемы преемственности имеет на переходных периодах развития личности ребёнка. Л.С. Выготский отмечал, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком, а А.В. Запорожец был глубоко убежден в том, что только совместная систематическая работа педагогов дошкольных учреждений и школы позволит решить сложнейшую и важнейшую проблему преемственности на надлежащем научном и методическом уровне.

Хуторской А.В. отмечает, что ключевое содержание преемственности в работе дошкольной организации и начальной школы состоит в обеспечении подготовки воспитанников к обучению в школе, в предоставлении равных возможностей для успешности детей[4].

Согласно ФГОС ДО речевое развитие детей является одним из главных компонентов их готовности к школьному обучению. Требования Стандарта к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, использует речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделяет звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

Для решения поставленных задач необходимо формирование комплекса умений у детей дошкольного возраста, которые составляют речевую готовность. Речевая готовность – это набор базовых умений, формирующихся в период дошкольного детства, необходимый ребёнку для усвоения школьной программы[5].

Исходя из требований ФГОС ДО следует выделить пять основных компонентов речевой готовности: звукопроизводительная сторона речи; фонематический слух и восприятие; словарный запас; грамматический строй речи; связная речь[6]. .

1. Сформированность звукопроизводительной стороны речи выступает первым критерием общей речевой готовности к обучению в школе. Формирование звукопроизношения в норме заканчивается к 5 годам, а в старшем дошкольном возрасте продолжается его совершенствование. Четкое и правильное

овладение произношением звуков важно завершить до этапа поступления в школу[1].

2. Фонематический слух важен для понимания смысла высказывания, слухового контроля своего произношения. Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и лексико-грамматической стороной речи. Дошкольники учатся слышать и выделять в любом слове все звуки, хорошо ориентироваться в звуковом строении слова. У детей формируются элементарные знания о слоговой структуре слова и умение анализировать её.

Фонематический слух является «способностью воспринимать звуки речи как смысловые единицы», т.е. фонематический слух – важнейшее понятие для овладения речью, а затем и грамотностью письма[2].

3. Работа по формированию лексической стороны речи предполагает обогащение, уточнение, активизацию словаря. В процессе работы над словарем, как и при решении других речевых задач, необходимо достичь таких качеств речи, как точность, правильность, согласованность, выразительность. Основной смысл работы со словарем заключается в том, чтобы развить у детей способность выбирать для высказывания те лексические средства, которые точно отражают его намерение. В развитии словаря выделяют две стороны: количественную и качественную. Под количественной стороной подразумевают количество слов, которые уже известны ребенку к определенному моменту. Под качественной стороной же понимают то, насколько ребенок понимает значения известных ему слов и может использовать их правильно в контексте.

4. Формирование грамматического строя речи включает в себя в ряд аспектов, которые можно отнести к двум уровням – морфологическому и синтаксическому. Вместе с тем есть еще один аспект, который как бы на границе усвоения лексики и грамматики. Это – овладение словообразованием, усвоение различных его способов (способов словопроизводства). Овладение детьми словообразованием важно потому, что многие эти закономерности проявляются в словотворчестве[3].

5. Развитие связной речи – важнейшая сторона развития детей старшего дошкольного возраста, в ней отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое

и выразить его в логичной, правильной, четкой речи. Связность высказывания у детей дошкольного возраста в целом существенно зависит от уровня владения построением отдельного предложения, от выбора речевого высказывания в самых различных ситуациях, от умения связывать отдельные предложения в единое целое. Обучение связной речи рассматривается и как цель, и как средство практического овладения языком. Связная речь включает в себя все достижения ребенка в освоении родного языка, его звукового строя, словарного состава, грамматического строя. Психологи отмечают, что в связной речи четко выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить.

Библиографический список

1. *Бадулина О.И.* Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста /Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (2 марта 2023 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. М.: Известия ИППО, 2022. С. 20-23.

2. *Бадулина О.И.* О готовности старших дошкольников к обучению чтению и письму/ Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.А. Никитиной. 2017. С. 151-156.

3. *Бадулина О.И.* Формирование готовности старших дошкольников к обучению грамоте /Начальная школа. 2017. № 1. С. 62-65.

4. *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Текст] / А.В. Хуторской // Концепт. – 2018. – № 4. – С. 23-29.

5. *Чемоданова А.В.* Речевая готовность детей к школе: – Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 606–608.

6. Федеральный Государственный Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok/html>

Звягинцева Анна Алексеевна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zvjagintsevaaaa@mgpu.ru

Яценко София Григорьевна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: jaroshevichsg@mgpu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО И ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Статистика детской заболеваемости указывает на резкий скачок возникновения отклонений различного генеза у детей первых лет жизни. За последние годы в нашей стране растет количество детей с отклонениями в развитии. О.Г. Приходько подчеркивает данные медицинской статистики, которая демонстрирует, что численность детского населения неуклонно сокращается, а распространенность патологии и заболеваемость среди детей ежегодно увеличивается на 4-5%. Практически 74% детей имеют проблемы со здоровьем уже с момента рождения, из которых почти 90 % малышей рождаются с неврологической патологией различной степени тяжести. Около 10% детей до 7-ми лет можно назвать абсолютно здоровыми, к подростковому возрасту эта цифра снижается до 4 %. (А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, О.И. Маслова, Г.В. Яцык и др.) [4].

Несмотря на возникновение тенденций заботы о природе, улучшение экологической ситуации в отдельных регионах России, актуальным вопросом воспитания и обучения детей становится обеспечение безопасных, в том числе с экологической точки зрения, условий организации предметно-пространственной среды для детей.

Л.И. Лукина определяет образовательную среду как совокупность факторов, требований, материальных ресурсов, организации учебной и воспитательной деятельности, наличия благоприятного психологического климата и др. [2]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования устанавливает определенные требования к условиям реализации образовательной программы, в структуру которой входит также создание предметно-пространственной среды. Помимо своих основных функций предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации также выполняет функцию сохранения психологического здоровья детей. По мнению Е.В. Барышниковой, оборудование ДОО, его расположение, планировка детских помещений должны способствовать развитию положительных эмоций и обеспечивать психологический комфорт и чувство защищенности. Ребенку крайне важно осуществлять свою деятельность в комфортных для него условиях. В связи с этим в дошкольной образовательной организации необходимо спроектировать физически и психологически безопасную предметно-пространственную среду [1].

С.П. Петров указывает, что «образовательная среда» включает в себя профессиональное развитие кадров, что, в свою очередь, будет создавать условия для обеспечения правильной и безопасной предметно-пространственной среды для всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей [3].

Развитие, обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья сопряжено с рядом трудностей, ассоциированных с психологическим и физическим состоянием ребенка. Поэтому очень важно создать максимально комфортные, адаптивные условия и безопасную образовательную среду, отвечающую потребностям детей с нарушениями развития и детей-инвалидов.

В системе дошкольного образования в связи с принятием обновленного ФГОС ДО, а также меняющихся условий, дошкольные организации могут совершенствоваться, качественно преобразовывать образовательное пространство в соответствии с индивидуальными особенностями контингента образовательной организации. Здесь крайне необходимо производить изменения сохраняя лучшие традиции системы.

В дошкольном учреждении исключительно важным является безопасность предметно-пространственной среды, в которой находится ребенок. Не менее существенным можно назвать выбор родителями игрушек и дидактических пособий

для домашнего использования. Именно развивающая предметно-пространственная среда способствует формированию различных умений и навыков, обеспечивая необходимые ресурсы для осуществления игровой деятельности. Организация коррекционно-развивающей среды, выбор пособий обеспечивает образовательная организация, ее педагогический состав, дома образовательную среду проектируют родители. Проектирование безопасной среды можно назвать основной задачей взрослого, имеющей междисциплинарный характер.

В.А. Ясвин определяет эколого-психологическое построение образовательной среды и выделяет четыре основных компонента: субъекты образовательного процесса; социальный компонент образовательной среды; пространственно-предметный компонент образовательной среды; технологический (или психодидактический) компонент образовательной среды [6].

Для детей с отклонениями в развитии необходимо организовывать специальную безопасную образовательную среду с учетом их психофизиологических и индивидуальных особенностей. По мнению О.Г. Приходько, специальная коррекционно-развивающая среда подразумевает наличие следующих компонентов: предметно-игровой (специальное оборудование, мебель, игровые зоны, пособия, игрушки); социально-субъектный (взаимодействие ребенка, специалистов, родителей), который включает процесс деятельности и их общения (невербального и вербального), обучения, воспитания и социального развития; интегративный (взаимосвязанные составляющие процесса ранней коррекционно-развивающей помощи: диагностическое, лечебно-восстановительное, коррекционно-педагогическое, сопроводительное) [5]. Каждый из указанных компонентов обязательно должен соответствовать требованиям безопасности жизнедеятельности и гуманизации личности.

Детям до 3-х лет подходят только игрушки из гипоаллергенных материалов – силикона, полиуретана, полиамида и тщательно просушенной древесины без смолы. Изделия с использованием натурального меха, шерсти и пуха не рекомендуется выбирать, так как они часто вызывают аллергические реакции у малышей. При выборе пособий для работы с детьми, а также игрушек следует обращать особое внимание

на предупреждающую маркировку – при их производстве не должны использоваться свинец, формальдегид, фенол и ртуть. Эти вредные вещества опасны даже в смешанных пропорциях.

Несмотря на теорию разумного потребления и экологичности, для детей лучше не выбирать игрушки из переработанных (вторичных) материалов – вторичной бумаги, резины, картона или пластика. При первичном использовании они могут впитывать опасные вещества, которые незаметны невооруженным глазом и могут оказывать негативное влияние на здоровье малыша.

Вне зависимости от того, где проектируется образовательная предметно-пространственная среда, родителям, специальным педагогам и воспитателям необходимо помнить о важности правильной санитарно-гигиенической обработки пособий, игрушек и других элементов предметно-пространственной среды: влажная уборка, обеззараживание воздуха, термическая обработка и др.

Таким образом, нами рассмотрена безопасность образовательной среды как важный критерий для проектирования развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ как самостоятельно родителями, так и специальными педагогами, и воспитателями. Стратегия безопасного проектирования характеризуется различными условиями среды: физическими, экологическими и социальными факторами. Организация безопасной развивающей среды для дошкольников является одним из ключевых факторов успешного их развития и воспитания. При соблюдении всех вышеуказанных факторов развитие ребенка будет протекать безопасно и успешно.

Библиографический список

1. *Барышникова Е.В.* Психологическая безопасность предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 7. № 3. С. 259-263.
2. *Лукина Л.И.* Безопасность дошкольного образовательного учреждения. М., 2016. 215 с.
3. *Петров С.В.* Обеспечение безопасности образовательного учреждения. М.: НЦ ЭНАС, 2013. 167 с.

4. *Приходько О.Г.* Актуальные проблемы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сб. науч. ст. по матер. науч.-практ. конф. (07-09 апреля 2016 года). М.: ПАРАДИГМА, 2016. С. 224-231.

5. *Приходько О.Г.* Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. по матер. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2017 года). М.: ПАРАДИГМА, 2017. С. 170-176.

6. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Лаврентьева Анна Игоревна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: oizf@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Стратегии понимания и употребления языковых средств ребенком на самых ранних стадиях речевого онтогенеза складываются в зависимости от степени сформированности семантического компонента языковой способности. Языковая способность является отражением системы языка в сознании человека. Семантический компонент представляет собой основной компонент языковой способности, поскольку именно семантика позволяет реализовать язык в его основной функции: передача информации невозможна без структурирования и интерпретации языковых значений ([3]).

Именно структурная организация языковых значений в языковом сознании ребенка позволяет ему не только исследовать окружающий мир, но и отбирать языковые средства (лексические, морфологические, синтаксические) с учетом коммуникативных условий. Именно поэтому нам представляется

обоснованной необходимость выявления и наиболее полного описания основных этапов становления лексической системности в онтогенезе, а также определение общих и индивидуальных стратегий овладения значениями слов.

Особенности становления лексической системности были описаны на основе анализа спонтанных высказываний детей, отражающих широко известную тенденцию «зеркального отражения ситуации в речи». Такого рода спонтанные высказывания ребенка представляют для исследователя особый интерес не случайно: ребенок вербализует все те элементы ситуации, названия которых ему знакомы; это происходит независимо от коммуникативных потребностей участников общения.

Особенности овладения семантикой на ранних этапах онтогенеза целесообразно также представлять на основе анализа детских вербальных ассоциаций: именно в условиях свободного ассоциативного эксперимента проявляются стратегии семантического поиска, как универсальные, так и индивидуальные. Это связано с теми возможностями свободного семантического поиска в определенном семантическом пространстве, которое сложилось в языковом сознании ребенка.

Мы выделили следующие этапы становления лексико-семантической системности в онтогенезе ([2]).

Первый этап семантического развития ребенка целесообразно, на наш взгляд, назвать экстралингвистическим. Все факторы, оказывающие влияние на функционирование языковых значений в этот период, лежат за пределами языка. Это время формирования так называемого начального детского лексикона, который, думается, отражает на данном этапе становление языковой системности в целом. Начальный детский лексикон включает термины родства, названия некоторых частей тела и числительных первого десятка, названия простейших действий и предметов обихода. При этом каждый называемый объект для ребенка уникален; уникальна и используемая в рамках конкретной ситуации языковая единица (звукокомплекс, который ребенок соотносит с объектом действительности или – чаще – с целостной ситуацией). Своеобразным посредником между ребенком и ситуацией, с одной стороны, и ребенком и языковой единицей, – с другой – являются слова *надо*, *дай* и т.п.

На следующем (ситуационном) этапе ребенок обращает внимание на то обстоятельство, что повторяющиеся ситуации обслуживаются одними и теми же языковыми средствами. На данном этапе впервые проявляется и реализуется семантическая системность, хотя организованы языковые значения пока весьма просто – по ситуационному принципу. Но сформировавшиеся представления о возможностях использования языка уже позволяют ребенку «встраивать» в лексикон новые единицы. Именно поэтому родители и педагоги замечают, что ребенок задает все больше вопросов о названиях окружающих предметов, а словарь начинает расти быстрыми темпами. Подобного рода группы слов мы предложили назвать ситуативными полями (например, ситуацию кормления могут обслуживать такие единицы, как *ням-ням, каша (каша), лоска (ложка), вкусно* и т.п.).

Когда ребенок обнаруживает, что некоторые слова обслуживают две или более ситуаций, наступает качественно новый этап становления лексической системности. В языковом сознании ребенка складывается представление о тематических группах слов (одежда, обувь, игрушки и т.д.), а описываемый этап становления семантической системности имеет смысл назвать «тематическим». Складываются самые первые отношения между значениями слов. Как правило, центральным семантическим отношением для ребенка становится отношение противопоставления. Очевидно, что это связано с постоянной потребностью маленького исследователя языка сравнивать предметы, явления и даже ситуации. Но языковая антонимия (за редкими исключениями) пока не реализуется в речевой деятельности ребенка. Дело в том, что ребенок противопоставляет содержание лексических единиц на основе собственного (пока весьма небогатого) языкового опыта. В результате появляются такого рода высказывания: *Этот лес не темный, а хороший; Хвостик не длинный, а мелкий* и т.п. Но важно отметить, что на данном этапе ребенок уже все чаще начинает озвучивать только те языковые элементы, употребление которых диктуется условиями коммуникативной ситуации. Преодолевается тенденция «зеркального отражения ситуации в речи».

На четвертом этапе становления лексико-семантической системности в языковом сознании ребенка уже почти

сформирована та система семантических координат, которая характеризует лексикон взрослого человека. Именно поэтому мы предлагаем назвать данный этап тезаурусным (тезаурус – словарь, который содержит не только языковые единицы, но и все отношения между значениями этих единиц). Словарь ребенка постоянно структурируется и переструктурируется, и количественное наполнение лексикона, как и «обрастание» лексических значений новыми связями продолжается всю жизнь.

В заключение отметим, что в настоящее время становление языковой личности ребенка исследуется в рамках антропоцентрического подхода. В связи с этим центральным вопросом для исследователя семантического компонента языковой способности становится определение индивидуальных стратегий хранения и поиска слов ребенком в определенной коммуникативной ситуации. Например, интересен подход к исследованию индивидуальных стратегий семантического развития с позиций соотнесения характеристик понятия «языковая личность» с категорией коммуникативных качеств речи [1]). Думается, не менее показательным окажется анализ индивидуальных стратегий хранения и поиска семантических средств языка в аспекте исследований межполушарной асимметрии. В ближайшей же перспективе находятся вопросы исследования предпочтений порождения того или иного функционально-смыслового типа текста в зависимости от приоритетных способов индивидуальных стратегий семантического поиска.

Библиографический список

1. *Десяева Н.Д.* Формирование языковой личности ребенка в поликультурной среде. // Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Экон-Информ. 2014. С. 31-41.

2. *Лаврентьева А.И.* Исследования онтогенеза языковой способности: эволюция идей и подходов / А.И. Лаврентьева // *НОМІNUM*: научный журнал. – 2022. – №3.

3. *Шахнарович А.М.* К проблеме языковой способности (механизма). // *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи.* М.: Наука. 1991. С. 185-220.

Макшанцева Людмила Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: MakshancevaL@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В рамках общих задач психолого-педагогического сопровождения одним из приоритетных направлений можно назвать формирование интеллектуальной сферы обучающихся, выявление особенностей развития которой актуализируется в контексте психологической готовности к школьному обучению с учетом программы основного образования и программ дополнительного образования. В историческом аспекте и на современном этапе проблема определения интеллекта была и остается одной из самых дискуссионных, особенно когда речь идет о дифференциации его видов. Соответственно актуализируются и вопросы относительно составляющих элементов разных видов интеллекта; определения адекватных критериев его оценки; факторов, влияющих на развитие интеллектуальной сферы обучающихся; условий изменения принятых норм в оценке развития интеллекта (на определенном этапе и в определенной ситуации), важности их обновления как с точки зрения «социальной ситуации развития», так и с точки зрения «культурно-исторического развития»; «движущих сил» развития интеллекта (основных: природные ресурсы человека, особенности психических процессов, воспитание и обучение, социализация, развитие общества, менталитет; особенных: энергия сознательного и бессознательного (индивидуального, коллективного), проявление души, сфера духовности).

В современной психодиагностике (начиная со шкал Векслера) уровень интеллектуального развития определяется чаще всего в средних значениях нормы с возможными границами отклонения от нее (среднестатистические значения и среднеквадратические отклонения – $M \pm \sigma$), а также непосредственно

показатели крайних границ нормативных значений и показатели отклонений в широком диапазоне их проявления (так называемый психометрический интеллект) в обследуемой выборке с учетом возраста и др.. Такой алгоритм наиболее удобен для психологических мониторингов, анализа больших данных с использованием современных информационных технологий. Необходимо подчеркнуть, что проблема определения уровня интеллектуального развития в психологии традиционно изучается в контексте возрастных особенностей умственного развития в сравнительных значениях относительно норм возрастного показателя обследуемого. Так, например, «умственный возраст» «Шкале Бине-Симона» определяется «как соотношение выполненных заданий с положенными для возраста обследуемого» [из 1: С. 90]. В рамках цифровой дидактики возможно и на современном этапе использование данной идеи, например, при составлении дидактических игр в интерактивном пространстве при реализации образовательных программ, в цифровых образовательных средах, т.е. когда речь идет о достижениях для определенного прохождения программы обучения и воспитания на определенном уровне образования, соответствующему этапу развития обучающегося. Или же, когда речь идет о дифференцированных программах для обучающихся с ООП (там, где сложно обеспечить сравнение данными стандартизации или данными социально-психологического норматива).

Центральное значение для разностороннего развития ребенка (включая интеллектуальное развитие), подготовки его к школе имеет основная образовательная программа дошкольного образования. Влияние различных дополнительных образовательных программ опосредовано их целеустремленностью на развитие ребенка, в том числе развития его умственных способностей. Психолого-педагогические усилия направлены на помощь в преодолении серьезных испытаний в жизни ребенка с началом учебной деятельности в новых школьных условиях, где предъявляются особые требования к интеллектуальной сфере.

Цель нашего экспериментального исследования – провести сравнительный анализ результатов обучения детей подготовительной группы к школе по общеобразовательной

программе и по программе дополнительного образования на предмет выявления особенностей развития интеллектуальной сферы обучающихся в контексте психологической готовности к школе. В практической части приведены данные исследований педагога-психолога Кратовской СОШ № 98 Панковой О.М. (выпускница ГАОУ ВО МГПУ). В эксперименте участвовали 76 детей трех подготовительных к школе групп разных детских садов одного комплекса. Группы работают по общеобразовательной программе: Программа дошкольного образования «От рождения до школы» (Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой). Экспериментальную группу составили дети ($n=51$), с которыми по желанию родителей осуществлялась дополнительная образовательная программа на базе школы в целях подготовки детей к учебной деятельности (проводились уроки: обучение грамоте, математика). С контрольной группой детей ($n=25$) дополнительная программа не проводилась.

Психодиагностическая программа: в рамках планового мониторинга – динамики развития детей – в начале учебного года и в конце учебного года использовалась психодиагностическая методика: Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. «Экспресс-диагностика в детском саду» [2], в которой «используются классические методики, позволяющие выявить уровень интеллектуального развития, произвольности, особенности личностной сферы» [2, с. 3]. Авторы уточняют, что «под интеллектуальной готовностью понимают дифференцированное восприятие, концентрацию внимания, аналитическое мышление..., возможность логического запоминания, умение воспроизводить образец, развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга» [2, с. 61].

В результате проведенного формирующего эксперимента на контрольном этапе было установлено статистически достоверное различие между сравниваемыми показателями (результат t-Критерия Стьюдента $t_{Эмп} = 3.3$; статистическая достоверность различий на уровне значимости $p \leq 0.01$), что доказывает эффективность осуществления приведенной выше

дополнительной образовательной программы для формирования интеллектуальной готовности детей к школьному обучению, а также подтверждая развитие наиболее значимых составляющих интеллектуальной готовности к школьному обучению, выраженных в понятии «интеллектуальная зрелость» [2, с. 61]. Проводились сравнения особенностей интеллектуального развития детей в контексте психологической готовности к школьному обучению с учетом программы основного образования и других программ дополнительного образования, в ходе которого были выявлены аналогичные результаты. Кроме того, были попытки проанализировать влияние цифровых образовательных сред на интеллектуальное развитие дошкольников, но из-за сложной дифференциации различных источников, были сделаны выводы о целесообразности предварительного проведения социологического и/или социально-психологического мониторинга для использования их результатов в последующих исследованиях. Следовательно, остается открытым вопрос влияния цифровых образовательных сред на развитие интеллектуальной сферы дошкольников, тем не менее некоторые предположения можно высказать. С возрастанием в современном обществе значимости цифровой грамотности в старшем дошкольном возрасте важно обеспечить включенность ребенка в образовательное интерактивное пространство, цифровые среды для своевременной психологической подготовки (прежде всего, интеллектуальной сферы) к взаимодействию в этих средах, т.е. цифровой психологической готовности к школьному обучению (в соответствии с преемственностью образовательных программ разного уровня обучения).

Таким образом, особое значение приобретает проблема определения и уточнения компетенций старших дошкольников для взаимодействия в цифровых образовательных средах, соответствующими знаниями, умениями и навыками (с учетом возраста и «эффекта» сопровождения). В таком случае, к основным критериям интеллектуальной готовности детей к школьному обучению, добавляется важный современный параметр – «цифровая интеллектуальная готовность». Естественно, параметр специфический и он, не отменяя других параметров, открывает для них особые возможности с широким спектром

вариантов. Тем не менее, оказываясь в новой сфере (на новом уровне), они претерпевают трансформацию, обновляются. Соответственно, поднимается вопрос и об актуализации основных и дополнительных образовательных программ, преемственности образовательных программ разного уровня образования, а также программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся. В этом спектре задач возрастает значимость для цифровых инноваций, внедряемых в основные и дополнительные образовательные программы дошкольного образования. В этом плане важно определить, какие из образовательных средств наиболее эффективны для развития интеллекта детей, разных его видов и сторон. В современном множестве основных дополнительных программ и ресурсов подобрать, а может быть и разработать тот необходимый контент (инструмент), который будет необходим и достаточен для основных требований к социально-психологическому портрету выпускника детского сада, включая характеристику цифровой интеллектуальной зрелости ребенка.

Библиографический список

1. Макшанцева Л.В. Практикум по психодиагностике и социально-психологическому измерению (учебное пособие). – М.: ИИЦ МГУДТ, 2004. – 215 с.
2. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. «Экспресс-диагностика в детском саду». – М.: Генезис, 2019. – 81 с.

Маякова Елизавета Владимировна
ведущий научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mayakovaev@mgpu.ru

ПОТРЕБНОСТИ И ЗАПРОСЫ ГОРОДСКИХ СООБЩЕСТВ И ГОРОЖАН НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МОСКОВСКИМ ГОРОДСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ

Городские сообщества и идущие за ними городские совместности (англ. *urban commons*) – основа неформальной социальной структуры города, образуемой самими жителями, без вмешательства и инициативы властей [4]. Жизнь частных объединений граждан, склеенных воедино территорией

проживания, внешней угрозой, общим увлечением или увлечениями, повседневными нуждами, другими идеями и вызовами, обогащает город, улучшая психологический климат, повышая гражданскую ответственность, экологическую и социальную осознанность, создавая дополнительный спрос на товары и услуги. Неформальные сообщества несут в себе культурную, социальную и психологическую роли в жизни города. Помимо этого, городские сообщества могут создавать дополнительный спрос на разнообразные услуги, предлагаемые городскими социальными институтами и службами.

Исследование было проведено с целью определения потенциальных потребностей городских сообществ и возможностей сотрудничества кампусов университета с ними в направлении использования инфраструктурных, социальных, просветительских, образовательных и волонтерских ресурсов, что будет способствовать усилению роли университета и присутствие его в городе [3].

Дизайн исследования включал в себя несколько этапов. На первом этапе была определена классификация и критерии городских сообществ [2] (рис. 1).

На втором этапе была сформирована выборка исследования, включающая в себя участников разнонаправленных городских сообществ: IzMyLong, Мамы ВДНХ, Жители района Ростокино; горожан районов Гагаринский, Ивановское, Марьино Роща, Ростокино, проживающих в непосредственной близости от нахождения кампусов Университета (ИСОП, ИЕСТ, ИЦО, ИГН); администрацию, профессорско-преподавательский состав и студентов этих структурных подразделений.

На третьем этапе были определены методы исследования: анализ социальных сетей в Telegram-канале (3 группы), экспертное интервью с администраторами и владельцами этих групп (9 представителей), анкетирование путем распространения ссылки в чаты групп и через управы районов Ивановское, Гагаринский (528 участников), метод фокус-группы с представителями сообщества IzMyLong (10 человек).

Четвертый и пятый этап включали исследование сообществ и потенциала кампусов университета по взаимодействию с городскими сообществами; анализ результатов исследования.

Классификация сообществ



Критерии устойчивых неформальных сообществ на примере IzMyLong

Критерий 1: Создание сообщества обычными горожанами на основе личных потребностей

Критерий 2: Объединение вокруг простой и поддерживаемой всеми идеи, в рамках которой существуют понятные и признанные участниками правила общения

Критерий 3: Четкое следование правилам и расписанию собственных мероприятий сообщества

Критерий 4: Активное участие в жизни сообщества и эмоциональный контакт с участниками

Критерий 5: Высокий уровень качества взаимных услуг, которые строятся на чувстве сопричастности и уважения к сообществу

Критерий 6: Развитая мифология, соблюдаемые совместные ритуалы, наличие собственной айдентики, своевременные отчеты о совместных мероприятиях

Рисунок 1. Классификация и критерии городских сообществ.

Результаты исследования социальных сетей и проведение экспертных интервью с участниками сообществ показали, что в зависимости от ситуации востребованы как безвозмездные, так и платные услуги. Определены запросы на разовые или системные диагностические услуги по исследованию физиологических функций организма, предоставление инфраструктуры

университета, помощь студентов, присмотр за детьми, образовательные услуги.

Результаты анкетирования показали, что среди городских сообществ был выявлен запрос на образовательные программы для детей и взрослых, помощь волонтеров, профессиональное сопровождение, психолого-педагогическое консультирование, предоставление территории.

Метод фокус группы позволил определить, что структурные подразделения МГПУ уже взаимодействуют с городскими сообществами и горожанами, проживающими вблизи локусов институтов и организуют различные мероприятия, например, «Математический четверг», олимпиады математической направленности и др.; студенты вовлечены в городские проекты «Общение без границ», «Доступный музей»; сотрудники институтов оказывают консультационные и диагностические услуги, предоставляют инфраструктуру институтов (актовый зал, библиотека, спортивные площадки). Были намечены направления, по которым институты готовы сотрудничать с сообществами города: образовательное / просветительское, научно-исследовательское, волонтерское, инфраструктурное, развитие инфраструктуры города, консультационное, культурно-досуговое, диагностическое, спортивно-оздоровительное, экспертное.

В ходе исследования также были выявлены некоторые проблемы взаимодействия университета с сообществами: нет упакованного предложения городским сообществам; административные и бюрократические ограничения; низкая информированность сообществ о возможностях университета; дополнительная нагрузка на преподавателей и сотрудников университета; финансирование безвозмездных услуг.

Таким образом, по результатам исследования можно констатировать, что:

а) сообщества заинтересованы в постоянных партнерах, одним из них может стать университет;

б) представители городских сообществ считают наиболее востребованными услугами: образовательные программы, психолого-педагогические консультации, помощь волонтеров, предоставление территории, специализированные (функциональное

обследование спортивного здоровья, консультации для родителей особых детей или место для хранения цветов);

с) есть запрос на безвозмездные и платные услуги, но необходимо готовое пакетное предложение с прозрачными условиями и возможностью простого и быстрого оформления и оплаты;

д) институты готовы взаимодействовать с сообществами, предложить территории, консультирование и диагностику, образовательные программы, спортивные клубы и площадки [1];

е) практически всем сообществам актуальны услуги по работе с детьми;

ф) есть запрос на использование инфраструктуры университета: хранение велосипедов, раздевалки, душевые, детские пространства.

Библиографический список

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Блинова А.О. – «Третья миссия» университета: исследование потенциала университетских кампусов во взаимодействии с городскими сообществами // Социодинамика. – 2023. – № 2. – С. 33-49. DOI: 10.25136/2409-7144.2023.2.39553 EDN: FPBHGO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39553

2. Иванова Е.В., Барсукова Е.М., Маякова Е.В., Тер-Григорян А.Э. Устойчивые городские сообщества и их взаимодействие с социальными институтами. В сборнике: UniverCity: Города и Университеты. Сборник статей. Под редакцией С.Н. Вачковой, Н.И. Кондратьевой. Москва, 2022. С. 23-40.

3. Иванова Е.В., Маякова Е.В., Барсукова Е.М., Тер-Григорян А.Э. – Сообщества города: дефициты, потребности и запросы на взаимодействие с городским университетом // Социодинамика. – 2022. – № 9. – С. 18-32. DOI: 10.25136/2409-7144.2022.9.38804 EDN: CENUJF URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38804

4. Urban commons Городские сообщества за пределами государства и рынка. Под редакцией М. Делленбо, М. Кипа, М. Бьеньек, А.К. Мюллер, М. Швегмана Перевод с английского Безуглов Дмитрий 2020. 140 x 215 мм. Твердый переплёт. 320 с. ISBN 978-5-4448-1193-1

Родионова Юлия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Rodionovayun@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие языковой личности в образовательном процессе выступает одним из основных средств приобщения ребенка к человеческой культуре. Овладевая в дошкольном возрасте способами ориентировочных действий и системой смысловых координат, ребенок открывает для себя языковую картину мира, проводником в которую является чувство языка. Хорошо развитое чувство языка обеспечивает высший уровень ориентировочных действий в языке.

В настоящее время понятие «чувство языка» находится в центре внимания многих гуманитарных наук: филологии, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики и, конечно, психологии и педагогики. В основе нашего исследования лежат труды по развитию языковой и коммуникативной способностей с позиций психолингвистического, психологического и педагогического подходов И.Н. Горелова, А.А. Леонтьева, Е.Н. Пузанковой, К.Ф. Седова, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича и других, а также работы по изучению развития чувства языка авторов Е.Д. Божович, В.Г. Ейгер, М.М. Гохлернер, С.С. Коренблит, А.Н. Кохичко, Н.В. Кулакова, Н.В. Микляева.

Анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы позволил установить, что в настоящее время у исследователей нет однозначного понимания сущности и механизмов чувства языка. Одна часть ученых подчеркивает неосознанный характер чувства языка. Это отражено в работах А.А. Леонтьева, А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, а другая часть исследователей устанавливает наличие перехода с неосознаваемого, эмпирического уровня обобщений на уровень осознания языковых явлений. Это работы Е.Д. Божович [1], Ф.А. Сохина [3], О.С. Ушаковой [4]. В итоге рабочим определением «чувства

языка» в нашем исследовании стало следующее: чувство языка – это сложное единство сформированных на подсознательном уровне речевых обобщений и сознательно усвоенных закономерностей системы языка, интеграция которых обеспечивает контроль языковой правильности речевых высказываний.

Постоянный, устойчивый интерес исследователей к данному феномену связан с одной стороны с тем, что, несмотря на свое частое употребление, термин «чувство языка» не вполне определен в научной литературе, а с другой стороны – он представляет собой не только, а правильное сказать, не столько академический, сколько практический интерес. Очень часто педагоги именно развитым чувством языка объясняют быстрое формирование у некоторых своих воспитанников стилистических навыков.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей развития чувства языка у детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольную образовательную организацию. Оно проводилось на базе государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа №1265», Дошкольное отделение №4. В исследовании приняли участие 50 детей 5-6 лет, с которыми была проведена расширенная диагностика чувства языка по методике Н.В. Микляевой [2], которая включала в себя задания, направленные на определение «чувства грамматической правильности высказывания», теморематических отношений в предложении, ориентировки на грамматическое значение морфем и грамматической семантики. В зависимости от успешности выполнения всех заданий по совокупности баллов дошкольники были разделены на группы в соответствии с уровнями развития их чувства языка.

К высокому уровню было отнесено 9 детей, что составило 18% обследуемых. У них был сформирован синтаксический контроль, понимание логико-грамматических конструкций, они правильно выделяли теморематические отношения, оценивая синтаксическую функцию слов в предложении, ориентировались на грамматическое значение морфем при определении грамматических категории несуществующих слов. Половина этих детей проявляли догадку об общем смысле текста «лингвистической сказки», опираясь на грамматическую семантику.

На среднем уровне развития чувства языка оказалось 27 детей – это 54% обследуемых. Эти дошкольники испытывали трудности синтаксического контроля, что проявлялось в единичных ошибках при склонении имен существительных; не всегда правильно понимали логико-грамматические конструкции, выделяли темо-рематические отношения, ориентировались на синтаксическую функцию слов в предложении. Они практически не учитывали грамматическую категорию слова при определении значений несуществующих слов, не могли понять текст «лингвистической сказки», т.к. не владели грамматической семантикой, которая обеспечивает подвижность ориентировки в речевом материале.

К низкому уровню было отнесено 14 детей, что составило 28% обследуемых. У этих дошкольников был слабо развит синтаксический контроль, не сформировано чувство грамматической правильности высказывания, в результате чего они не могли исправить ошибки при склонении имен существительных. Они путались при оценке логико-грамматических конструкций, у них была слабо развита метаязыковая функция, а также синтаксическая функция слова, что выражалось в неумении подбирать по аналогии слова, относящиеся к одной части речи и выполняющие одну синтаксическую функцию в предложении. Они не усвоили модели строения слов русского языка и не могли разбить слово на морфему, в результате чего не определяли значения несуществующих слов. Также им не было доступно понимание текста «лингвистической сказки». При попытках выполнения этого задания дошкольники не могли правильно определить субъект-объектные отношения.

В результате проведенного исследования выяснилось, что задания на определение уровня развития чувства языка у детей шестого года жизни вызвали серьезные затруднения у значительной части дошкольников. Дети продемонстрировали недостаточность синтаксического контроля и чувства синтаксической функции слова, развития метаязыковой функции, подвижности ориентировки в речевом материале, что свидетельствует о не владении грамматической семантикой. Полученные данные свидетельствуют о том, что дальнейшую работу с этими детьми нужно строить путем создания условий для

неосознанного ими обобщения своего речевого опыта в разных коммуникативных условиях и целенаправленного формирования у них системы специфических языковых ориентировок (синтаксических, семантических, фонетических) при поэтапном усложнении языкового материала.

Библиографический список

1. Божович Е.Д. Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и первоклассников. – М.: Юрайт, 2019. – 106 с.
2. Микляева Н.В. Развитие чувства языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 80 с.
3. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 221 с.
4. Ушакова О.С. Некоторые закономерности овладения языком в дошкольном детстве. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2013 – №4 – С. 4-10

Секция
МЕТАФОРЫ И МОДЕЛИ
ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Завьялов Андрей Евгеньевич
кандидат социологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: zaviyalovae@mgpu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ МОЛОДЕЖНОГО РЫНКА ТРУДА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

В рамках развития цифровизации и цифровой экономики, на сегодняшний день возможности развития для молодых выпускников вузов все еще отстают по многим причинам. Однако, при этом существует и положительная динамика. Развитие различных государственных программ, связанных с ИКТ сферой в перспективе позволит в значительной степени продвинуть развитие цифровой экономики в стране. Существуют так же и проблемы с развитием рынка труда молодых специалистов – острая нехватка технических специалистов, что может быть связано с низкой популярностью и престижностью технических профессий [2,с.177]. Такой негативный фактор может в значительной степени затормозить развитие технологических отраслей и ИКТ сферы развития экономики, чего требуют современные вызовы. Так же в современных реалиях происходит постепенное перераспределение взглядов молодежи на выбор будущих профессий. Однако, все еще молодежный рынок труда остается одним из самых уязвимых к различным изменениям и кризисам. В современных условиях в большинстве своем работодатели предпочитают в кризисные периоды сохранять рабочие места за специалистами среднего возраста, обладающие опыт и силами для работы, что затрудняет развитие рынка труда [6,с.44].

Результаты исследования могут быть применимы с целью развития и укрепления молодежного рынка труда в современной России в условиях цифровых трансформаций.

В Российской Федерации в рамках Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204

«О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» был установлен ряд федеральных проектов, которые должны оказывать влияние на будущее экономики России (см. Табл. 1)

Таблица 1. Федеральные проекты в рамках программы «Цифровая экономика Российской Федерации»

№	Название проекта	Краткое содержание проекта
1	Нормативное регулирование цифровой среды	Разработка нормативных и нормативно-правовых актов с целью создания системы правового регулирования цифровой среды.
2	Кадры для цифровой экономики	Проект, призванный обеспечить цифровую экономику должными по уровню подготовки специалистами, имеющими должные компетенции в ИТ-сфере.
3	Информационная инфраструктура	Проект должен создать информационную инфраструктуру, которая обладает признаками: конкурентоспособность, эффективности передачи данных, безопасность, устойчивость.
4	Информационная безопасность	Проект предназначен для обеспечения безопасности обработки, хранения и передачи данных, а также создания безопасной информационно-коммуникационной инфраструктуры.
5	Цифровые технологии	Проект создан с целью создания условия для развития технологической независимости государства. В частности, путем создания благоприятных условий для различных «стартапов».
6	Цифровое государственное управление	Цель данного проекта – повышение качества жизни граждан путем повышения уровня предоставления цифровых государственных услуг.
7	Искусственный интеллект	Целью проекта является создание условий с целью развития отечественных разработок в сфере искусственного интеллекта, а также внедрение отечественных разработок.
8	Обеспечение доступа в Интернет за счет развития спутниковой связи	Проект был создан с целью улучшения качества связи и обеспечение широкополосным доступом в Интернет.
9	Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли	Целью проекта является решение проблемы «кадрового голода» в ИТ-сфере и формирование должного цифровых компетенций.

10	Цифровые услуги и сервисы онлайн	Целью проекта является оцифровка существующих государственных услуг и обеспечение доступа к ним за счет цифровой идентификации граждан.
----	----------------------------------	---

Из всех перечисленных программ, наибольшее влияние на рынки труда оказывают две из них: «Кадры для цифровой экономики» и «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли» [3].

Первая программа – «Кадры для цифровой экономики», необходима для того, чтобы создать «подушку безопасности» для работоспособного населения в условиях развития наукоемких производств. Расширение цифровых компетенций позволяет легче проходить процесс профессиональной переподготовки. Основными направлениями являются: создание системы образовательных онлайн-сервисов, предоставление доступа большего числа населения к дополнительному образованию в ИТ-сфере.

Следующая важная для рынка труда программ – «Развитие кадрового потенциала». Она призвана не только дополнительно привлечь к получению образования в ИТ-сфере, но и, в-первую очередь, улучшить навыки и знания в ИТ-сфере уже со старшей школы. Это связано с тем, что при развитии цифровой экономики все больше профессий требует ИТ-знаний.

Необходимость повышения уровня образования и компетенций в ИТ-сфере вызвана тем, что количество цифровых инструментов для многих профессий постоянно увеличивается. Если некоторое время назад в основном речь шла об таких простых инструментах, как электронный документооборот и онлайн-конференции, то сейчас список значительно пополнился. Например, нейросети, как инструмент, могут применяться в различных профессиях.

Чтобы оценить динамику развития рынка труда в ИТ-сфере и особенно перспективы молодежи в нем, можно сначала оценить общие масштабы подготовки специалистов и сравнить их с аналогичными в других странах [5, с.34].

На момент 2021 года в рамках среднего профессионального образования по общему проценту от числа обучающихся

Российская Федерация в целом не отстает от лидирующих в сфере ИКТ стран, таких как Испания, Великобритания, США и даже обгоняет (см. рис. 1).

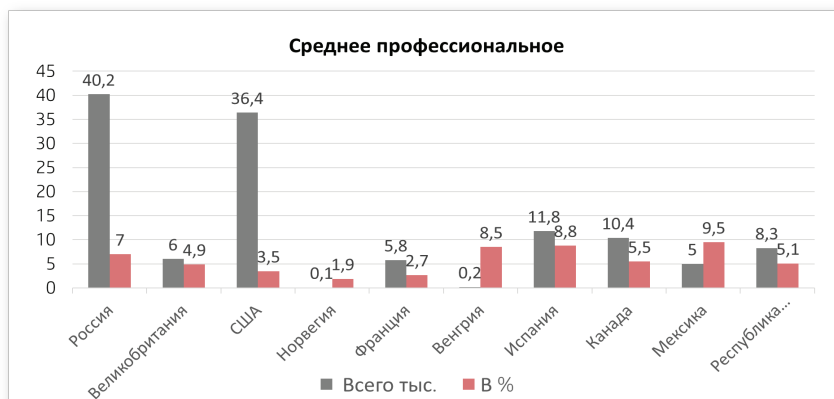


Рисунок 1. Сравнение подготовки специалистов в области среднего профессионального образования в 2021 году.

Также весьма позитивной является ситуация с выпускниками высших учебных заведений [5,с.40]. При сравнении с показателями других стран, отчетливо видно, что количество выпускников и, соответственно насыщение рынка специалистами в Российской Федерации не отстает от международных трендов развития. Более того, в процентом и абсолютном показателях обходит ряд ведущих стран в области ИКТ (см рис.2).

Еще одним интересным показателем является общее сравнение численности специалистов в области ИКТ. И вот здесь отчетливо видно, что в целом Российская Федерация отстает ведущих стран мира [1,с.36]. Однако, отчетливо видно, что чуть более половины общей численности всех специалистов – люди до 35 лет, что может говорить о том, что рынок развития ИКТ сферы для Российской Федерации в данный момент еще является достаточно молодым и еще не прошло его полное насыщение (см. рис.3). Этот фактор накладывает определенную специфику на развитие цифрового рынка труда: здесь еще могут отсутствовать устойчивые корпоративные культурные связи

и модели поведения, традиции, характерные для более развитых рынков. С другой стороны, это создает большую динамику рынка и возможность для молодых специалистов менять место работы с меньшими потерями.

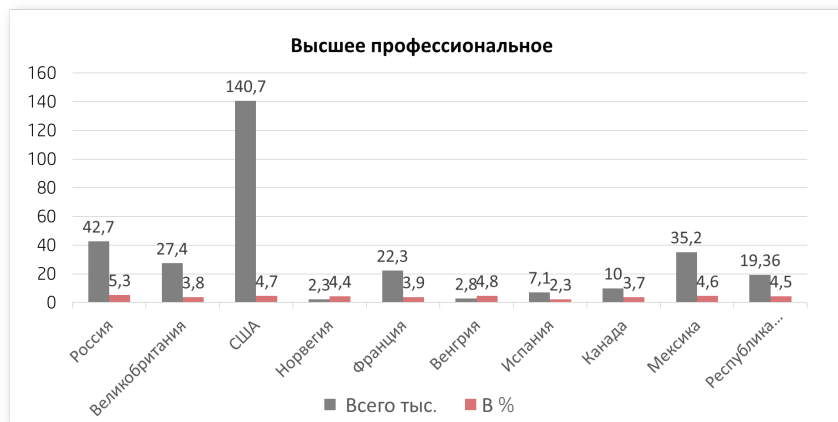


Рисунок 2. Сравнение подготовки специалистов в области высшего профессионального образования в 2021 году.

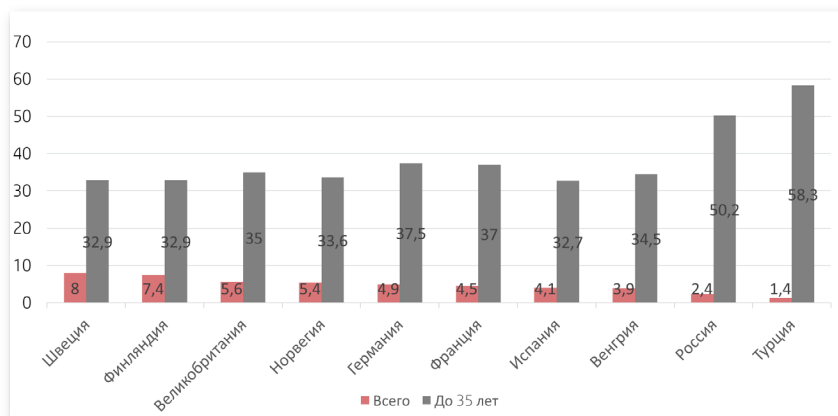


Рисунок 3. Сравнение численности специалистов сферы ИКТ.

Развитие ИКТ-сферы по мере развития влияет на все существующие отрасли и направления работы. На сегодняшний день многие профессии сложно представить без участия

информационных технологий. Это характерно, как на уровне средне профессиональной подготовки, так и на уровне подготовки специалистов высшего профессионального [4,с.235]. Более того, в данный момент выполняются меры по дополнительному насыщению рынка сферы ИКТ, а также предоставление различных льгот, что в значительной степени повышает привлекательность профессий.

Рынок труда в период цифровых трансформаций развивается бурно и активно. Одной из важных характеристик в процессе изменений является внедрение наукоемких производств, а также развитие технологий и цифровых инструментов.

При этом существует риск того, что в условиях широко привлечения к новым цифровым профессиям, может возникнуть нехватка профессий на уровне среднего профессионального – технические специальности, что в итоге может затормозить существующие процессы.

Библиографический список

1. *Иноземцев С.А., Линкина А.В.* Экономический и социальный эффект цифровой трансформации // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2022 – № 1 – С. 155-158.

2. *Козноб А.Б.* Влияние цифровизации на рынок труда // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019 – №. 4-2 – С. 177-179.

3. *Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ* [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/> (дата обращения: 20.07.2023).

4. *Обухова А.С., Беляева О.В., Ершов А.Ю.* Управление инновационной цифровизацией промышленности в условиях трансформации экономики // Вестник Академии знаний – 2022 – № 1 (48) – С. 233-239.

5. *Статистический сборник: Цифровая экономика 2022* [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/551331807.html> (дата обращения: 20.07.2023) – С. 125

6. *Соколинская Н.Э., Зиновьева Е.А.* Ключевые цифровые технологии «будущего» в России // Финансовые рынки и банки. – 2021 – № 5. – С. 42-49.

Иванов Александр Владимирович
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
e-mail: aivanov7@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Духовное развитие молодежи во все времена было связано с поиском смысла своего существования в этом мире, поиском Идеалов, новых идей, отвержением «старых» форм. Неудовлетворенность несправедливостью, несовершенством этого мира вела к появлению диаметрально разных позиций: устремленностью к созиданию (улучшение жизни людей, процветание человечества) и к разрушению (негативизм ко всему миру, деструктивизм, шовинизм, агрессивность, экстремизм и т.д.).

Если первая позиция в большинстве обществ (кроме тех, которые находятся в состоянии застоя или регрессируют) одобряется и поддерживается, то вторая позиция становится актуальной социальной проблемой общества, которая требует изучения, профилактики и коррекции.

Развитие духовности осуществляется в процессе развития духовных качеств. Развитие духовно-нравственных качеств и чувств взаимосвязано с процессом формирования определенной иерархической системы ценностей и мотивов, которые развиваются в процессе активного межличностного общения и отношений, что является психологическим новообразованием юношеского возраста. В тоже время нельзя отрицать, что связь их и ценностно-мотивационной сферы направлена и в обратную сторону, то есть уровень и способность к проявлению духовно-нравственных чувств и качеств обусловлены иерархией ценностных ориентаций, мотивацией и особенностями мировоззрения личности. Следовательно, можно предположить, что существует двусторонняя связь, так как при наличии уже сформированной иерархии мотивов и ценностей для выгодного, качественного развития социума необходимый уровень духовно-нравственных

качеств личности будет достигнут за счет определенно выстроенной структуры потребностей. Мотивы познания и общения способствуют развитию качеств и чувств личности подростка и формированию к старшему подростковому возрасту системы ценностей, обеспечивающих появлению убеждений у молодежи [2].

Духовное развитие выражается через устремленность к Истине, Любви и Красоте, обеспечивается развитием соответствующих духовных качеств: активное познание, любовь, доброта, готовность прийти на помощь, чувство прекрасного, а также волевые качества, равновесие (внутренне спокойствие), обеспечивающие их осуществление. Развитие духовных качеств осуществляется в этих трех направлениях через деятельность, познание и размышление, эмоционально-чувственное общение.

Поэтому в рамках каждого изучаемого курса вуза можно привносить знания, способы осознания и освоения духовных знаний, умений, чувств, обеспечивающих духовное развитие и саморазвитие студентов.

Важным психологическим механизмом организации образовательного процесса по освоению духовных качеств является психологическая гармония и психологическое созвучие.

«...Психологическая гармония понимается как оптимальная соразмерность, согласованность психологических характеристик человека друг с другом и с внешними средами его жизни. Она выражается в оптимальной психологической организации и функционировании индивида, является синонимом здоровой, разнообразной и интересной жизни – с наличием своего творческого дела, с функционально разнообразным образом жизни, с достаточным самопринятием и принятием в целом окружающего природного и социального мира. При этом важно понять, что человеческая гармония – не абсолютное, а оптимальное совершенство, предполагающее наличие определенных противоречий в личности, запускающих процесс метаморфоз, изменений и развития личности. В связи с вышеуказанными постулатами мы считаем, что личностная гармония – реально достижимый в жизни идеал оптимальной конфигурации личности и ее образа жизни, проявленный как самоосуществление личности» [2].

Психологическое созвучие является основанием жизнедеятельности людей, средством достижения психологической гармонии. Человек не сможет понять другого, если сознание его не воспринимает, не настроено на созвучной волне. Психологическое созвучие рассматривается как настроенность сознания на взаимодействие с объектами и субъектами познания, общения и деятельности.

Убеждения, осознанные и принятые ценности определяют соответствующее восприятие действительности. Созвучное восприятие, аттракция (как форма межличностного восприятия, основанная на возникновении положительных эмоций по отношению к другому человеку) гармонизирует процесс осознания и принятия новых знаний, смыслов, способов деятельности, чувств.

Созвучие возникает на разных уровнях и может быть представлено в разных видах: онтолого-аксиологическом (настроенность на ценностно-смысловом уровне – общих идей, взглядов, убеждений, мировоззрения, ценностей), содержательно-целевом (настроенность на реализацию целей, задач и соответствующего им содержания в процессе совместной работы), технологическом или организационно-деятельностном (настроенность на использовании определенных способов, методов, методик и технологий деятельности и общения, освоенных или совместно принятых), личностном (настроенность на основе аттракции, взаимосвязи на эмоционально-чувственном уровне). Наиболее эффективным становится созвучие, включающее все его виды, т.к. отражает целостность восприятия и осознанность развития духовных качеств.

Возникновение созвучия подготавливается в процессе выявления (диагностики) интересов, желаний, потребностей, мотивов, а затем их актуализации в процессе общения и деятельности.

Потребность, желание, мотивация (настроенность), готовность прийти на помощь – характеризуют ступени движения человека к духовному восхождению через развития качеств милосердия, сострадания, доброты, любви к человеку.

Развитие мотивации на созвучие и формирование созвучия обеспечивается с помощью учебных средств (наглядных,

словесных, практических), направленных на развитие мыслей и знаний в процессе изучения, коллективного анализа и обсуждения, освоения способов деятельности (способностей, умений), а также развития чувств.

Для развития чувств, а также освоения духовных мыслей, смыслов в буддизме используется средство бодхичитты, направленного на пробуждение осознанного сострадания на благо всего живого. Для этого человека ставят в такие условия, когда у него появляется желание совершить доброе дело в отношении другого. В рамках вуза это может быть использование различных акций, проектов, программ, учебных блоков, где возбуждается у студентов сострадание к животным, маленьким детям, старикам, инвалидам и пр.

Таким образом, молодежь в процессе духовного развития, активно осуществляющегося в созвучном и гармоническом общении и взаимодействии, должна осознать себя, свои возможности, свои особенности и таланты, ценности, интересы, мотивы, выявлять и развивать свои духовные качества, всецело подчиняясь общему потоку движения человечества по пути созидания.

Библиографический список

1. Пазекова Г.Е., Пазеков Е.В. Феноменология психологической гармонии личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-15. – С. 3399-3403; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37794> (дата обращения: 10.06.2023).
2. Рыжов Б.Н. Системная периодизация развития // *Системная психология и социология*. -2012. - №5. – С. 5-25.

Козина Елена Федоровна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kozinaef@mgpu.ru

Лихачева Татьяна Сергеевна
кандидат биологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: likhachevats@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС

Актуальность формирования у обучающихся финансовой грамотности как компонента грамотности функциональной продиктована не только действующими стандартами образования, но и потребностью современного гражданина целесообразно распоряжаться своими финансами [1, с. 93]. Исходя из определения функциональной грамотности А.А. Леонтьева, формирование финансовой как ее таксономической единицы, направленной на решение жизненных задач, будет сопровождать человека на всем протяжении обучения. С другой стороны, само общество заинтересовано в гражданах, способных принимать рациональные финансовые решения, приводящие к достижению финансового благополучия, организации предпринимательской деятельности. Согласно результатам глобального мониторинга предпринимательства «Global Entrepreneurship Monitor» (GEM), одним из ключевых факторов, влияющих на условия развития предпринимательства в стране, является наличие предпринимательского образования в начальной и средней школе. Между тем работа в данном направлении начинается уже в дошкольном возрасте, где дети сталкиваются с элементами финансовой грамотности. Так, изучая сказки, например, «Муха-Цокотуха» К.И. Чуковского, дошкольники на элементарном уровне знакомятся с понятием «деньги и операции с ними». Экономические же игры / ситуации («Магазин», «Разложи товар», «Ярмарка», «Профессии») активно используются воспитателями со времен СССР и составляют технологическую основу реализации современных программ по финансовой грамотности (М. Корнеева, В. Кузина, Л.А. Михерева, А.Д. Шатова).

Во ФГОС третьего поколения элементы финансовой грамотности заложены в требованиях к предметным результатам. В частности на ступени начального общего образования в последних интегративно по предметам окружающий мир («...о небезопасности разглашения личной финансовой информации при общении с людьми вне семьи, в сети Интернет и опыта соблюдения правил безопасного поведения при использовании

личных финансов»), математика [3, с. 69] («использование начальных математических знаний в повседневных ситуациях... в том числе в сфере личных и семейных финансов»). На ступени же основного общего образования реализуется функциональный модульный и парциальный подходы к формированию финансовой грамотности. В Примерной рабочей программе основного общего образования по обществознанию с 6 по 9 классы целые разделы посвящены финансовому образованию. Так, в 8 классе на изучение разделов «Экономика – основа жизнедеятельности человека», «Финансовые отношения в экономике» и «Рыночные отношения в экономике» отводится по 5 ч, «Домашнее хозяйство» – 3 ч, «Экономические цели и функции государства» – 2 ч. Помимо обозначенных целых разделов, имеются и отдельные темы, посвященные изучению финансовой грамотности на предметном материале иных дисциплин. В частности на уроках математики – расчет стоимости товаров и услуг, налогов; географии – региональное финансирование; информатики – нахождение и критическая оценка финансовой информации в онлайн-источниках.

По запросу в Реестре примерных основных общеобразовательных программ можно найти и программы по финансовой грамотности, рассчитанные на разные уровни образования: начального общего, основного общего (5-7 классы, 5-9 классы), среднего общего образования, – и Примерную рабочую программу курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни». Разработанные парциальные курсы «Основы финансовой грамотности» (В.В. Чумаченко, А.П. Горяев), «Финансовая грамотность» (Г.С. Ковалева и др.), «Финансовая грамотность. Новый мир» (Е.Б. Хоменко, А.Г. Кузнецова), «Финансовая грамотность на уроках Всеобщей истории и истории России» (А.Г. Худокормов, В.В. Дроздов и др.), «Финансовая грамотность» (Ю.В. Брехова, Д.Ю. Завьялов, А.П. Амосов; курсы внеурочные / ДО) поддерживаются соответствующими методическими рекомендациями и учебниками. Меж тем при реализации программ учитель может выбрать не только последние (Е.Б. Лавренова, О.Н. Лаврентьева), но и воспользоваться банком методических разработок (например, на сайте Федерального методического центра по

финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования НИУ ВШЭ), различными электронными ресурсами (школа.вашифинансы.рф, <https://dni-fg.ru/>, [2]) и тематическими книгами («Финансовая грамотность» С. Федин, «Удивительные приключения в стране Экономика» И. Липсиц, «Начинающий инвестор» Г. Карлиц, Д. Хониг, «Пес по имени Мани» Б. Шефер) для детей разного возраста.

Таким образом, просматривается содержательная и технологическая вертикальная преемственность в формировании финансовой грамотности обучающихся в триаде «ДОУ – младшие классы – средняя/старшая школа». Среди рекомендаций по реализации данного процесса хотелось бы отметить: практики решения финансовых задач с практическим содержанием (интегративная основа), проектной экономической деятельности (Образовательные проекты ПАКК), олимпиадную (СЭО – Олимпиада.ру), исследовательскую, игровую (в т.ч. онлайн – «Финзнайка»), содержащую тренинг-игры и игровое моделирование; кейс-уроки, включающие представление кейса, его анализ, «знание о незнании» с постановкой учебной задачи, решение последней/практической жизненной задачи, интериоризация/рефлексия способа решения задачи; видеоуроки (архив выпусков по финансовой грамотности Московского образовательного телеканала); экономические сказки (Т. Попова, Т. Проснякова, Т. Смирнова, Л. Стахович). Максимальной визуализации способствуют подача материала в форме комиксов, ментальные карты, кластер, мультимедийность (проекты «Смешарики. Азбука фин.грамотности», «Простоквашино»). Согласно проведенному опросу учителей-предметников, в последнее время освоению финансовой грамотности обучающимися максимально содействуют тематические квизы. Объективной же формой ее оценки служат тесты, например, демонстрационный «Основы экономических знаний» от МЦКО или подобные материалы сайта «Фин. Тестирование».

Требования актуальных стандартов образования влекут за собой необходимость соответствующих профессиональных компетенций педагога. В соответствии с Единой рамкой компетенций по финансовой грамотности был проведен опрос

студентов ИППО ГАОУ ВО МГПУ. На вопросы о видах денег, способах их пользования, финансовом мошенничестве 83% респондентов ответили, что «знают и могут обучить своих учеников по данным темам». В отношении расчета расходов и доходов (личных, семейных), понимания отличия долгосрочных финансовых целей от краткосрочных 100% студентов дали положительный ответ, т.е. «могут сами справиться с задачей и готовы научить своих учеников». На вопрос о банковских вкладах и системе их страхования только 17% ответили положительно на уровне общей осведомленности: было отмечено, что из-за отсутствия глубоких знаний по данной теме студенты не готовы обучать младших школьников. При этом 66% респондентов знают и готовы объяснить, с какими трудностями сталкиваются люди с высоким уровнем задолженности по кредитам или займам. Однако только 34% владеют информацией о работе основного правила инвестирования и могут объяснить этот материал детям.

К важнейшим упомянутым студентами дисциплинам и практикам, на которых у них сформировались знания по темам финансовой грамотности, относятся методика обучения окружающему миру, окружающий мир, математика, обществознание, ОБЖ, правоведение. Таким образом, исследование позволило обнаружить в области финансовой грамотности вопросы, требующие углубления, а также дисциплины, наиболее подходящие для этих целей.

Библиографический список

1. *Смирнова М.С., Козина Е.Ф.* Специфика формирования функциональной грамотности младших школьников в курсе «Окружающий мир» // *Nominum*. 2022. № 2. С. 87-103.
2. *Смирнова М.С., Лихачева Т.С.* Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета «Окружающий мир» // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2020. № 4 (54). С. 74-85.
3. *Смолеусова Т.В.* Методика формирования финансовой грамотности в начальной школе на основе системно-деятельностного подхода // *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2022. Т. 13. № 2. С. 66-69.

Крупеня Елена Михайловна
доктор юридических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KrupenyaEM@mgrpu.ru

ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА

1. Наукометрические характеристики исследования:

Цель исследования – нюансировать содержание понятия «правовая социализация» на основе достижений постнекласической науки, доминирующим принципом которой является междисциплинарность.

Гипотеза исследования – научная разработка феномена «правовая социализация личности» может быть уточнена, благодаря ресурсам экосистемного подхода, который формируется и в научной рациональности, в системе образования.

Методологические основания исследования (подходы и принципы):

1. Социолого-антропологический подход;
2. Культуральный подход к правовым исследованиям [5];
3. Решение научной проблемы на основе научного знания, организованного не столько по объект-предметному признаку, а преимущественно по проблемному критерию;
4. Принцип междисциплинарного синтеза как доминантный в исследовании.

Научно-теоретические основания исследования представлены конструктами: правовая социализация личности, правовая культура личности, правовая культура общества, структура правовой культуры личности, подходы в интерпретации правовой культуры личности, правомерное поведение субъекта как доминирующий показатель показателя правовой культуры личности, мотивы правомерного поведения, экосистемность и др.

2. Правовая культура общества, правовая культура личности, правовая социализация: соотношение понятий.

В общеправовой теории правовая социализация традиционно исследуется в контексте формирования правовой культуры личности наряду с целенаправленной деятельностью

различных субъектов по передаче правовых знаний, развитию на этой основе умений, приобретению компетенций, которая использует систему средств формирования – инструментов: научное развитие правовых идей и принципов права, совершенствование правовых текстов и юридической практики в направлении конституционного идеала, создание органов и структур обеспечения и контроля реализации правовых предписаний, обучение праву и популяризация знаний о достижениях правовой культуры общества. Правовая социализация личности, таким образом, это не только процесс общего влияния правовой действительности на личность, но и активное приобщение последней к достижениям правовой культуры общества. Показателем сформированности правовой культуры личности стоит признать акты юридически значимого правомерного поведения, обусловленные правовой мотивацией, усиленной значительным влиянием нравственных императивов.

3. Маркеры экосистемного подхода в динамике его становления позволяют охарактеризовать научно-педагогический концепт, который формируется в условиях перехода к обществу перманентного поиска ответов на неожиданно возникающие вопросы в условиях абсолютной неопределённости [4, с. 92–101]:

- онтологической основой экосистемности является интегративность позволяющая сочетать передовые педагогические технологии с методологическим опытом, который объективировался в процессе передачи обучающимся знаний в разных предметных областях;

- методологическая сложность в педагогике! Она актуализирует так называемую новую сложность (например, Футуркейсы – они обеспечивают взаимное проникновение внешних условий среды и способов реагирования на современные вызовы);

- трансформация связей между непосредственными участниками образовательного процесса и иными субъектами, которая детерминирует смену системы ролей (отказ от императивного администрирования при помощи линейного проектирования и контроля сверху в пользу утверждения горизонтальных связей; коллаборации и кооперации, необходимые для реализации стратегии многозадачности и др.);

- система ролевых позиций в субъектов в системе образования детерминирована функциональными позициями (тьютор – это человек, который сопровождает обучающегося в учебном процессе, и помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы; трекер – «навигатор» в процессе обучения, который следит, чтобы обучающиеся ничего не пропускали и не теряли мотивации и др.).

Вместо заключения. Содержание понятия «Правовая социализация личности», используемого в общеправовой теории для обозначения процесса активного приобщение субъекта к достижениям правовой культуры общества, получает новые перспективы для уточнения, благодаря достижениям постнеклассической науки – ее доминирующим маркером является разработка научной проблемы не по предметному, а по проблемному критерию на основе самой широкой междисциплинарности. Конкретное содержание правовой социализации и ее формы вариативны и поставлены в зависимость от многих социальных и психолого-педагогическим факторов (уровня образования, возраста обучающихся [1], его личностного профиля и др.). Ресурсы экосистемного подхода позволяют сделать акцент одновременно и на интерактивности, и на методологически сложности процесса социализации в образовательном процессе. Это открывает перспективы для сочетания передовых педагогических технологий с методологическим опытом передачи обучающимся информации о правовой культуре общества, опосредованной предметом разных сфер рационального знания: общей теории права и государства и отраслевых юридических дисциплин, представленных в школьном курсе «Обществознание»; всеобщей истории, математики, литературы и лингвистики[6], искусства [2; 3] и др.

Библиографический список

1. *Галкин Н.А., Пряхина Т.М.* Конституционная азбука. Саратов, 2023.
2. *Евин И.А.* Искусство и синергетика: учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРЕКОМ», 2017 г. (Синергетика гуманитарных наук).

3. Искусствоведение: методы точных наук в семиотике/ сост. И ред. Ю.М. Лотмана, В.М. Петрова. Изд. 5 стереотипное. М.: ЛЕНАНД, 2019.

4. *Крупеня Е.М.* Субъекты образовательных отношений: некоторые вопросы общей теории права//Образовательное право и правовое воспитание: сборник статей по итогам Всероссийского круглого стола с международным участием в Московском городском педагогическом университете 23 марта 2022 г./ под ред. Д.А. Пашенцева и Н.М. Ладнушкиной. Москва — Саратов: Саратовский источник. 2022.С .92-101.

5. Культуральные исследования права: коллективная монография/ под общей редакцией И.Л. Честнова, Е.Н. Тонкова. СПб.: «АЛЕТЕЙЯ», 2018.

6. *Пряхина Т.М., Галкин Н.А.* Конституция. Текст... Саратов. ИЦ «Наука», 2021.

Плясова Ирина Юрьевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: plyasovaiyu@mgpu.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Целью представленной работы была разработка и апробация сопровождения проектной деятельности школьника 9-10 класса студентом 2го курса педагогического колледжа в рамках дисциплины Индивидуальный учебный проект.

Были поставлены и решены следующие задачи:

1. Исследовать проведение проектной деятельности в 9-10 классах школы.

2. Разработать модель сопровождения проектной деятельности школьников 9-10 классов студентами педагогического колледжа.

3. Апробировать модель сопровождения школьников студентами педагогического колледжа.

4. Представить результаты апробации на конференции.

Также было выдвинуто два предположения:

1. Школьники 9-10 классов встречают значительные затруднения в проведении проектной деятельности.

2. Студенты педагогического колледжа обладают компетенциями и достаточным уровнем знаний для сопровождения проектной деятельности школьников 9-10 классов.

В ходе работы было проведено исследование: опрос в Google-формате школьников 9-11 классов и проведена серия интервью с преподавателями 9-11 классов. Опрос показал, что значительная доля школьников испытывают трудности с проектной деятельностью и нуждаются в дополнительной поддержке, что формы сопровождения работы большинству детей недостаточно.

Результаты приведены на слайдах ниже (рис. 1-2).

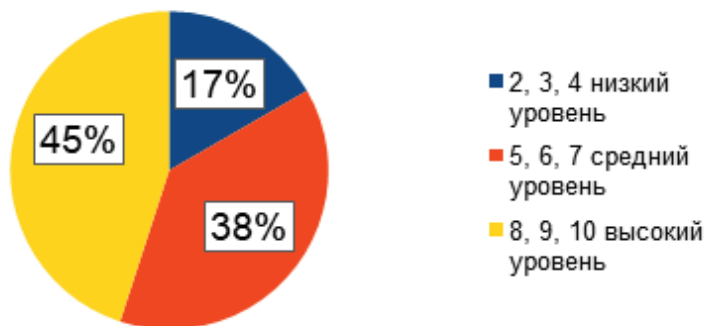


Рисунок 1. Оценка школьниками уровня своих компетенций по проектной деятельности

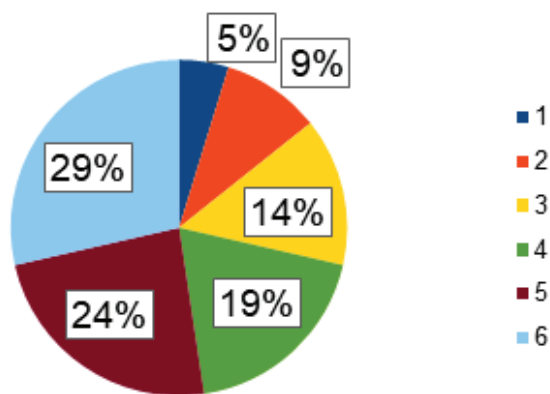


Рисунок 2. Нуждались в дополнительной помощи

В рамках данного проекта был разработан алгоритм сопровождения проектной деятельности школьника студентом педагогического колледжа, имеющим опыт проектной деятельности. Совместно с преподавателем была разработана и апробирована схема коммуникации, описаны основные этапы и приведен примерный перечень возможных затруднений во взаимодействии со школьником.

В дальнейшем совместно со школьником города Краснодара проходили онлайн-консультации по всем этапам в рамках сопровождения проекта. Была проведена разработка собственного проекта школьником и успешно защищен проект. Студентом был апробирован алгоритм сопровождения, внесены правки и защищена его собственная проектная работа по разработке модели сопровождения проектной деятельности школьника.

Исследование результатов проектной деятельности студентов за три года обучения показало, что довольно высокая доля студентов способны к самостоятельности проектной деятельности и защите собственных проектов.

48% – высокий уровень самостоятельности выполнения проекта

33% – средний уровень

19% – низкий уровень

По итогам проведения всех этапов проектов команд студентов за три года (54 проекта).

Вместе с тем исследование показало, что сопровождение проектной деятельности школьников в том числе подразумевает не только наличие компетенций проведения проектной деятельности, но и довольно высокого уровня коммуникации, иного уровня самоорганизации и рефлексии.

Таким образом, мы можем сказать, что довольно значимая доля наших студентов имеет достаточно навыков для сопровождения проектной деятельности школьников. Однако, модель сопровождения нуждается в доработке. Мы планируем продолжить исследование сопровождения проектной деятельности школьников студентами педагогического колледжа – в следующем 2023/2024 учебном году.

Библиографический список

1. Бобкова Л.Г. Опыт организации проектной деятельности студентов в педагогическом колледже / Л.Г. Бобкова, М.А. Ефимова // Методист. – 2018 – №3 – С. 51-54.

2. Методические рекомендации по организации проектного обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования / И.С. Казакова, Е.Ю. Миньяр-Белоручева, М.С. Емельяненко, С.В. Герасименко. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. – 90 с.

Шевченко Наталья Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nishevch@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОНСТАНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Современный подход к преподаванию предполагает единство знаний, ценностных отношений и познавательной деятельности обучающихся. Это обосновывает необходимость изменения в социализации старшеклассников. Наряду с этим, многообразие информационных каналов, многослойность информации требуют выявления универсальных констант социализации и обновления модели социализации старшеклассников.

Для выявления универсальных констант социализации старшеклассников было проведено исследование. Гипотеза исследования: старшеклассники будут успешны, если будут учтены в образовательном процессе следующие методологические основания универсальных констант их социализации: бъективность фактов в проектировании образовательной среды; особенности возраста старшеклассников; социально-педагогический, культурологический подходы, междисциплинарность к организации деятельности старшеклассников; соотнесение этапов социализации и особенностей возраста старшеклассников; факторы изменчивости социокультурной среды и ее центров социализации старшеклассников; изменение социализации

старшекласников на уровне макро-, мезо- и микро- условий/ факторов; всесторонность информации о видах деятельности, взаимодействия и всех взаимосвязей, влияющих на результат социализации старшекласников.

Методологические основания

Методология в педагогике – система отправных положений педагогической теории о принципах, подходах к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования; способах внедрения открытых знаний в практику. Теоретической частью методологии универсальных констант рассматриваются социологический, культурологический, подходы; соответствующие им принципы и закономерные связи между разноуровневой образовательной средой школы и успешностью социализации старшекласников после выпуска. Нормативной частью методологии универсальных констант рассматриваются системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса обучающихся, нацеленность на достижение образовательных результатов; педагогические технологии и техники, приемы интерактивного диалога.

Исследование универсальных констант социализации старшекласников. Некоторые результаты исследования

Исследовалась сущность универсальных констант социализации старшекласников с позиции социологического и других подходов в ценностно-операциональном и содержательно-технологическом аспектах [2]. Механизм социализации имеет субъективный характер и осуществляется в коммуникации с различными отдельными людьми, группами. Личность – часть общества, которое и рождает ее. Поэтому общественная оценка, признание личности определяющим образом влияют на ее социализацию. Педагогическая природа социализации определяется целенаправленным взаимодействием обучающихся [2]. Было определено, что воспитание способствует тому, что социализация от форм прямых воздействий, от совместных актов деятельности взрослых и детей постепенно преобразуется в самоконтроль поведения, в личную инициативу и ответственность обучаемого. Установлено, что для современных старшекласников важно общение и разнообразная деятельность, имеющая смысловое значение для них. Доказано, что

использование цифровых инструментов и гаджетов в образовательном процессе важно для актуализации, активизации восприятия и анализа информации. Осуществлен социально-педагогический анализ влияния механизмов стимулирования на социализацию старшеклассников. Исследовано влияние педагогического инструментария на социализацию обучающихся юношеского возраста с учетом заявленных принципов. Определены оптимальные условия для достижения планируемых образовательных результатов в условиях социокультурной трансформации, изменения требований к школьной молодежи. Исследован комплекс аксиологических компонентов среды образовательной организации, их неравномерность в разных центральных точках среды. Обозначен комплекс барьеров социализации, которые следует учитывать при проектировании модели образовательной среды в организации. Успешность социализации старшеклассников во многом будет зависеть от того, насколько успешно ими преодолены барьеры социализации, т.е. педагогами решены социально-психологические проблемы этого кризисного возраста.

Инструменты выявления универсальных констант социализации современных старшеклассников. Образовательная среда как инструмент социализации

Ведущими инструментами выявления универсальных констант социализации современных старшеклассников стали: отбор учебного содержания по гуманитарным предметам; использование принципов проблематизации, технологизации и интерактивности в организации образования; разнообразная деятельность обучающихся; создание динамичной среды; учебное сотрудничество при постоянной ротации состава команд; диалоги по актуальным темам для общества; выявление личностного и цифрового портрета учащихся; создание образовательной среды с пересечением центральных точек интересов и активизации и др. [1]. Было доказано, что образовательная среда – в полном смысле «мозаичное общество», постоянно меняющее центры притяжения, отличающееся предельной динамикой связей и зависимостей. В ней определяющую роль играют универсальные константы социализации старшеклассников. Исследовано, что развитие личности старшеклассника

происходит не только в общении, социальной активности и эмпатии, но также через систематическое включение его в решение образовательных задач развивающего, проблемного характера в рамках урочной деятельности. При этом важно включать и менять компоненты среды для целенаправленного развития исследовательской направленности личности: мотивационно-смыслового, эмоционально-волевого, когнитивного, операционально-технологического, рефлексивного компонентов.

Универсальные константы социализации старшеклассников

В исследовании универсальными константами социализации старшеклассников определены следующие:

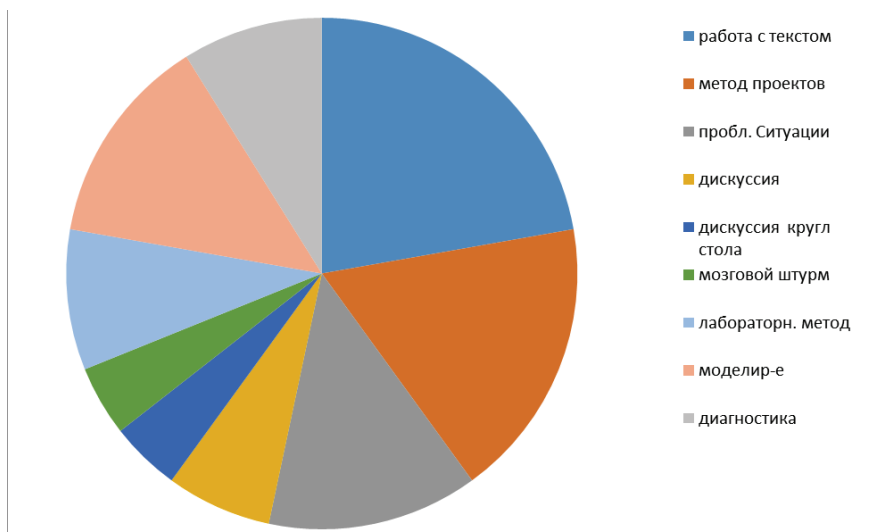
- приоритет гуманистической парадигмы в образовании, реализующей на практике цель идентификации личности обучающегося;
- использование системно-деятельностного подхода в проектировании образовательного процесса;
- индивид преобразуется в личность в ходе трех процессов: деятельности, общения и самопознания;
- реализация индивидуального образовательного плана старшеклассника (включая учебную и внеурочную деятельность);
- создание открытой, интерактивной и динамичной среды в образовательной организации на основе сетевого принципа;
- воспитание патриотизма, гражданских качеств как основы развития идентичности у старшеклассника;
- развитие способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития;
- развивающееся ученическое самоуправление;
- формирование корпоративной культуры у обучающихся (партнерские отношения и сотрудничество: вовлечение старшеклассников в различные виды совместной деятельности между собой и взрослыми);
- активные, интерактивные техники обучения в сочетании с педагогическими технологиями;

- цифровизация и технологизация образовательного процесса.

Модель универсальных констант социализации старшеклассников

Структурно модель включает также: методологическое основание, систему специальных понятий, этапы, принципы, педагогические условия, технологическую составляющую, функции, результат. Особенности стимулирования социализации старшеклассников определяются своеобразием социокультурной среды образовательной организации, ее динамичностью и гибкостью, открытостью по отношению к меняющимся потребностям и интересам обучающихся, в частности – к их самоопределению и самореализации; спецификой механизмов идентификации. Модель среды образовательной организации, стимулирует и активизирует развитие старшеклассников за счет ее компонентов, отвечающих особенностям возраста и направлениям развития современного общества [1].

Педагогические техники и приемы, включающие механизмы универсальных констант социализации старшеклассников



Библиографический список

1. *Тарханова И.Ю.* Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу? Вестник Костромского государственного университета, Т. 26, №2, 2020, с. 13-19.

2. *Шевченко Н.И.* Социально-личностный подход к социализации старшеклассников: Компетентностный подход в образовании: коллективная монография. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 339 с.

Секция
ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ:
В ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ

Джуад Юлия Юрьевна
кандидат философских наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: DzhuadYuYu@mgpu.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Актуальность данной темы, по мнению автора, в социально-политическом контексте, в котором в настоящее время система российского образования. В связи с событиями не только последних лет и месяцев, но и дней, в нашей стране крайне остро стоит проблема сохранения и наращивания человеческого капитала. В этих условиях президент страны и другие органы власти разрабатывают определенный комплекс мер в направлении решения данной проблемы. В частности, одной из таких мер стали поправки в миграционное законодательство, внесенные указом президента в мае 2023 года [2].

Согласно этим поправкам, основной акцент миграционной политики делается на облегчение правового положения и адаптацию иностранных граждан к жизни в нашей стране. Важнейшими средствами и механизмами реализации этих целей являются не только упрощение бюрократических процедур, но и эффективность функционирования системы образования. Об этом свидетельствует такой пункт обновленной концепции как необходимость способствовать «повышению интереса активной иностранной молодежи к российскому образованию и изучению русского языка, в том числе за рубежом, и обеспечение доступности соответствующих услуг» [2].

Москва – это мегаполис, который всегда был многонациональным, и в ближайшее время эта тенденция будет только нарастать. Готова ли к этому наша система образования, и, в частности педагоги? Контент-анализ СМИ и социально-психологические исследования показывают, что готовность

педагогов к работе в межкультурных коллективах обучаемых находится на очень невысоком уровне. Педагогов эта неумолимая реальность пугает, вызывая ряд методических и психологических затруднений, а также большое количество негативных эмоций. Все вышесказанное актуализирует проблему формирования у современных педагогов межкультурной компетентности.

Под межкультурной компетентностью понимается интегративная характеристика личности педагога, предполагающая наличие у него знаний, умений, навыков и опыта для успешного осуществления профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде [3, с.7].

Структура межкультурной компетентности включает в себя три компонента [3]:

1) Культурно-когнитивный

Наличие знаний об этнокультурном многообразии России и мира и современных тенденциях миграционных процессов, их влиянии на культуру и социум.

2) Мотивационно-ценностный

Готовность к восприятию культурного разнообразия, осознание уникальности культур, терпимость к культурно-специфичному мышлению и поведению

3) Деятельностно-поведенческий

Умение эффективно действовать в поликультурной среде, разрешать и профилактировать конфликты, актуализировать потенциал межкультурного коллектива и этнокультурных аспектов учебного материала.

На последний пункт необходимо обратить особое внимание, ведь согласно анализу проведенных исследований и интервью с педагогами, которые можно найти в открытом доступе, большинство из них считает мультикультурную среду препятствием для достижения результатов образовательного процесса, фактором, снижающим его эффективность и ухудшающим результаты образовательной деятельности.

Занимая противоположную сторону в этой дискуссии, автор данной статьи придерживается точки зрения, согласно которой не мультикультурность сама по себе является препятствием, а неэффективно организованная среда обучения.

И, поскольку центральным системообразующим звеном этой среды является педагог, то цепочка снова замыкается на его межкультурной компетентности, на способности организовать инклюзивную образовательную среду.

Инклюзивная образовательная среда – это прежде всего безопасная психологическая среда. Это такая среда, в которой каждый представитель поликультурного коллектива сможет проявить максимальный потенциал и не будет при этом бояться быть непринятым. Это среда, где нет дискриминации и поэтому в ней субъекты обучения проявляют себя ради обретения новых знаний и опыта. И как следствие это несет положительный эффект не только для обучения и личностного роста отдельно взятого субъекта мультикультурного коллектива, но и в конечном счете на благо всего образовательного учреждения [1].

Положение о позитивном влиянии многообразия (в том числе культурного) на результаты деятельности систематически доказывается в исследованиях, проводимых в бизнес-среде. В крупнейших международных корпорациях таких как «Гугл», «Майкрософт», «Нетфликс», «Твиттер», «Пепси К°», «Ай-Би-Эм», «Мастеркард», «Икеа» и многие другие на сегодняшний день активно внедряется DEI-культура (Diversity, Equity/Equality & Inclusion) – «культура многообразия, равенства и инклюзивности» [1, с. 3]. Это часть корпоративной культуры, которая позволяет каждому сотруднику быть собой и максимально раскрывать свой потенциал, что положительно влияет на вовлеченность, мотивацию и удовлетворенность трудом команды, на инновационность и креативность решений, а в конечном счете – на рост компании и ее рентабельность.

Исследования по результатам внедрения DEI в практику взаимодействия в межкультурных коллективах в международных корпорациях действительно показывают наглядно рост показателей эффективности и результативности их работы относительно коллективов с более однообразным социокультурным составом сотрудников. Это подтверждает, что межкультурность – это большой ресурс, а вовсе не препятствие, но при условии обеспечения инклюзивной среды.

В системе отечественного образования, в том числе и в МГПУ ведется существенная практическая работа по инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также и теоретические исследования данной проблематики. Но исследований и практик по межкультурной инклюзии на взгляд автора статьи пока недостаточно. Из этой констатации следует необходимость активизировать работу теоретическому исследованию и практическому развитию межкультурной компетентности педагогов, причем как действующих в коллективе МГПУ, так и будущих, тех, которые обучаются на различных специальностях в наших институтах. Компетенцию первых необходимо повышать, а вторых формировать. В образовательном процессе на сегодняшний день есть достаточно много эффективных методов и методик для этого, таких как культурный ассимилятор, межкультурный тренинг, этнографические олимпиады и др., позволяющие задействовать и развивать не только когнитивный уровень, но что немаловажно, уровень умений, способностей действовать и затрагивающих ценностно-мотивационную сферу деятельности современного педагога. Этими разработками нужно шире пользоваться в учебном и внеучебном процессе при создании учебных курсов, элективов, курсов повышения квалификации, проведения внеучебных мероприятий.

Библиографический список

1. Бабат К., Кинунен Т. Многообразие. Инклюзивность. Равенство. Первая книга о diversity & inclusion на русском языке. М., 2022. 370 с.
2. Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. № 342 «О внесении изменений в Концепцию государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019-2025 годы, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 31 октября 2018 г. № 622» // URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1623644/> (дата обращения: 15.06.2023 г.).
3. Формирование межкультурной компетентности: методические подходы и тестовые материалы / Е.Ф. Теплова, А.А. Шевцова, Е.А. Омельченко. М., 2019. 170 с.

Киселёв Вячеслав Юрьевич
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kiselevvyu@mgrpu.ru

**«ТВОРЧЕСКАЯ ЛЕГЕНДА»
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА
КАК ФЕНОМЕН ЗРИТЕЛЬСКИХ
ВПЕЧАТЛЕНИЙ И ДРАЙВЕР
ТВОРЧЕСКИХ ПОИСКОВ**

Феномен зрительской памяти состоит в том, что говоря о прошедшем недавно или много лет назад зрелищном событии, мы очень часто вспоминаем только что-то одно, но ставшее поистине легендарным и уникальным:

— Полёт Олимпийского Мишки на церемонии Закрытия олимпиады-80 в Москве

— «Лунная походка» в шоу Майкла Джексона

— фильм «Андрей Рублёв» А.Тарковского

— чудо-голос Робертино Лоретти

— «плывущий хоровод» ансамбля танца «Берёзка» и т.д.

Такие творческие эпизоды, концертные номера, образы уникальных исполнителей, спектакли, кинофильмы, театрализованные представления...по праву называются словом «Легенда» – мы о них помним и рассказываем следующим поколениям.

Поиск: выявления и реализация «творческой легенды» студентами Департамента СКД и сценических искусств МГПУ по предмету «Режиссура» могут быть направлены в различные области входящие в понятие «социокультурный зрелищный проект»: замысел проекта, определение темы и идеи, эпизоды сценария, выбор локации, времени года и времени суток, исполнительское мастерство, режиссерские «находки», музыка, аудиовизуальные решения, сценография, костюмы, хореография и многое другое.

В декабре 2021 г. к 80-летию Битвы под Москвой группа СКД-191 под руководством Киселёва В.Ю. провела

художественно-патриотическую акцию-представление «До свидания, девочки!». Для этой программы были придуманы и реализованы уникальные решения в рамках ИКИ, о чём еще много лет будут рассказывать очевидцы:

— Представление было сыграно не в теплом концертном зале, а в зимнем морозном снежном ландшафте, зритель как будто бы оказывался в атмосфере зимы 1941 года.

— В литературный сценарий были заложены эпизоды, посвященные прабабушкам наших студенток – им в 1941 году было примерно по 20 лет – так же, как и нынешним студенткам, например. финальный «Бессмертный Полк Прабабушек» никого не оставил равнодушным и, конечно, запомнился и участникам, и зрителям навсегда.

— Акция проходила вокруг здания ИКИ, на разных площадках: парадная лестница, площадь, аллеи, задний двор, спортплощадка и т.д. – зритель следовал за актерами, попадал в разные иммерсивные ситуации и сам становился участником действия. Эта творческая работа получила высшую лауреатскую награду на Первой Премии в области массовых мероприятий «Золотая Легенда» в номинации «Лучшая студенческая работа» (*фото прилагается*)



За два учебных года в период с сентября 2021 по апрель 2023 года группой СКД-191 на занятиях по режиссуре было осуществлено еще несколько социокультурных проектов, в которых мы старались найти и, что очень важно, реализовать в сценическом пространстве разнообразными «творческими легендами», которые абсолютно точно запомнятся зрителю, например:

– апрель 2022 г. – Петровская Ассамблея к 350-летию со дня рождения Петра Первого в Галерее Ильи Глазунова.

– июнь 2022 г. – Рок-Фестиваль к 60-летию Виктора Цоя с финальным выходом на крышу ТЦ Москворечье.

– ноябрь 2022 г. – Первый праздник День Вузовского Педагога в ИКИ.

– март 2023 г. – Театрализованный Конкурс «Творческие приключения на острове Островский» к 200-летию русского драматурга – Университетская школа МГПУ.

– апрель 2023 г. – Создание ТВ-фильма по театрально-литературной программе «Играем Островского» в Музее крестьянского быта «Жили-Были» – г. Сергиев Посад.

Предложения к МГПУ:

— В Год Педагога и Наставника осуществить в ноябре 2023 года Первый общеуниверситетский Праздник-чествование, посвященный Вузовскому Педагогу, с тв-включением со всех институтов МГПУ. Это профессиональный праздник, которому всего несколько лет – он празднуется 19 ноября в день рождения М.В. Ломоносова

— В мае 2024 года в честь 225-летия со дня рождения А.С. Пушкина осуществить Первый Общеуниверситетский Поэтический Батл-Бал на центральной площадке МГПУ.

Библиографический список

1. *Киселев В.Ю., Фролов А.С.* – Особенности обучения будущих специалистов сферы социально-культурной деятельности основам режиссуры театрализованных представлений – Бюллетень Международного Центра «Искусство и Образование» – №2 2022 г. с,345-358

2. *Киселёв В.Ю., Московская Н.В., Умеркаева С.Ш.* – Театрализованная ассамблея «Виват, Петр Первый! – Виват, Россия! – Виват, Глазунов! Бюллетень Международного Центра «Искусство и Образование» – №2 2023 г. ЯЯ79

3. *Медведь Э.И., Грибкова Г.И., Киселева О.И.* – Анализ современного состояния профессиональной подготовки специалистов в сфере креативного досуга – Коллективная монография «Профессиональная подготовка кадров к художественно-творческой деятельности в сфере досуга». Ученый центр «Перспектива» 2022 год. с 8-17

Кремнева Татьяна Леонидовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kremnevatl@mgpu.ru

Тютченко Александр Максимович
кандидат исторических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tutchenkoam@mgpu.ru

Зотова Марина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zotovamv@mgpu.ru

АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Профессорско-преподавательский состав кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий осуществляет подготовку бакалавров и магистров по направлениям «Социальная работа», «Организация работы с молодежью», «Практическая психология в социальной сфере: техники и методы».

Соответственно, студентам рекомендуются темы для их научно-исследовательских работ, связанные с профилем подготовки. Учитывая проведение специальной военной операции, магистрантам в 2023 году с учетом места их работы и должности были предложены, например, такие темы: «Социально-психологическая работа по адаптации военнослужащих по призыву к службе в Российской армии»; «Социально-психологическая работа по подготовке граждан к военной службе» и другие.

За последние несколько лет тематика научных исследований преподавателей и студентов, обучающихся по направлению социально-психологическая работа, стала очень разнообразной. Так, например, в соответствующей статье автором предложены компоненты социально-психологической работы [4, с. 131-133],

которые студенты раскрывают в своих исследованиях, исходя из конкретной темы.

Актуальность положений социально-психологической работы возрастает, особенно если вспомнить, с какой эпидемиологической ситуацией недавно столкнулся весь мир. Больше всего пострадали люди старшего и пенсионного возраста, условия карантина их коснулись жестче всего. Это крайне негативно отражалось на социально-психологическом и физическом состоянии пенсионеров. Поэтому тема одной из магистерских диссертаций стала такой: «Влияние онлайн-занятий на социально-психологическое состояние пожилых людей (в рамках проекта «Московское долголетие»)». Департаментом труда и социальной защиты населения было проведено исследование на предмет выявления потребности в онлайн-занятиях среди пенсионеров. Было выявлено, что 88% опрошенных проявили заинтересованность.

В группах пенсионеров проводилась специальная программа онлайн-занятий по направлению гимнастика, которая включала в себя как теоретические занятия, так и практические. Исходя из результатов работы, онлайн-занятия оказали положительный эффект на социально-психологическое состояние людей, посещавших занятия минимум шесть месяцев, у людей также улучшилось и физическое развитие: количество людей с чрезмерно нервно-психическим напряжением уменьшилось на 62%.

Другое исследование проводилось на тему «Медиация как процесс урегулирования конфликтов в центрах социального обслуживания», которое тоже имело высокую степень актуальности, так как сотрудники Центров социального обслуживания, сталкиваясь с проблемами различного характера, не всегда разрешают их силами двух сторон [1; с. 190]. На базе столичных семейных центров есть службы медиации, которые готовы принимать граждан по вопросам детско-родительских отношений; межличностных, семейных и супружеских конфликтных ситуаций, проблем, связанных с бракоразводными процессами. Однако службы медиации в структуре центров социального обслуживания до недавнего времени еще не существовало, что и привело к выбору данной темы исследования.

Был проанализирован опыт ТЦСО «Мещанский» в вопросах решения конфликтов между потребителями социальных услуг и сотрудниками учреждения. Автором была доказана высокая потребность в медиации сотрудников Центра и получателей услуг. На материалах исследований магистрантки, она же главный специалист ТЦСО «Мещанский», сделаны были выводы о качественном разрешении конфликтных ситуаций с помощью процедуры медиации.

Исследование проводилось в постковидный период, когда стало возможным апробировать автономную модель службы медиации. Было выявлено, что она ведет себя эффективнее, чем сборная модель. Такой результат показали проведенные интервью с привлеченными к исследованию сотрудниками и краткий опрос участников процедуры медиации [3].

Представим одну из множества бакалаврских работ, посвященную актуальной проблеме совершенствования системы наставнической деятельности в процессе адаптации студенческой молодежи «Наставничество как способ адаптации студенческой молодежи в ООО «ХОЛЛ СЕРВИС». Исследование действующей системы наставнической деятельности студенческой молодежи выявило проблему недостаточного сопровождения вновь пришедших молодых сотрудников при наличии определенного потенциала организации для ее улучшения. Была разработана программа для улучшения наставнической деятельности студенческой молодежи в ООО «Сервис Холл», которая включила в себя создание регламентов работы наставников, механизмов мотивации и поощрения наставников, организации цикла семинаров для наставников для того, чтобы повысить их теоретическую базу, а также вспомогательные материалы в виде информационного стенда и памятки по регламентам работы молодых сотрудников.

Представим еще одно исследование, которое стало лауреатом конкурса научно-исследовательских работ обучающихся («КОД науки») на тему «Социально-психологическое благополучие педагогов в общеобразовательной школе». Исследование эмоциональных, психологических и социальных вопросов благополучия педагогических работников свидетельствуют о наличии эмоционального выгорания, о низком уровне

психологической культуры, о неудовлетворенности социальным статусом и социальной апатии, что негативно сказывается на выполнении профессиональной деятельности.

Целью работы стало повышение уровня социально-психологического благополучия педагогических работников. Выборка респондентов для проведения эмпирического исследования составила 124 педагогических работника, которые по результатам анкетирования были разделены на группы в зависимости от социально-демографических характеристик. Все педагоги экспериментальной группы выразили желание и готовность принять участие не только в диагностических мероприятиях, но и в разработанной краткосрочной тренинговой программе по улучшению социально-психологического благополучия, которую назвали «ПроАКТивность».

В ходе беседы участники программы подтвердили, что действительно чаще стали испытывать интерес к жизни и легче относиться к повседневным трудностям, а если трудности и вызывали ухудшение эмоционального фона, то педагоги старались проявить сострадание к себе, принять свои сложные чувства и осознать их глубинные причины.

Итак, как мы видим, через проработку подобных и других тем ВКР, которые были представлены, обучающиеся глубоко прорабатывают нравственные аспекты как объектов, так и субъектов процесса, реализуя также и свой научный и воспитательный потенциал.

Библиографический список

1. *Зайцева С.Д., Кремнева Т.Л.* Программа по разрешению конфликтов посредством медиативных практик в работе с населением // Научные достижения и открытия. – Пенза. 2021. С. 188-191.

2. *Кремнева Т.Л.* Роль волонтерского движения в процессе становления социальной работы и подготовки специалистов // Гуманитарные науки. – Ялта. 2022. № 3 (59). С. 30-35.

3. *Кремнева Т.Л.* Опыт разрешения конфликтов посредством медиации в организациях социального обслуживания // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. № 12 (126). DOI: 10.23670/IRJ.2022.126.102

4. *Тютченко А.М.* Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе // Системная психология и социология. – 2013. № 7 (I). С. 129-135.

Назаренко Людмила Владимировна
кандидат биологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nazarenkol@mgpu.ru

Зверева Марина Валентиновна
кандидат медицинских наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zverevamv@mgpu.ru

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Современной школе требуются учителя, способные привлекать школьников к исследовательской деятельности, воспитывать в них интерес к самостоятельным разработкам, решению творческих задач при освоении школьных предметов. Готовые знания быстро теряют свою актуальность и становятся малозначимыми.

Для того, чтобы уметь так работать с учениками, необходимо самим будущим педагогам формировать компетенции научно-исследовательской деятельности.

Именно поэтому система, предполагающая научное творчество, приобретает все большее значение. Одним из перспективных и зарекомендовавших себя способов построения такой системы является научный кружок студентов в ВУЗе.

Приобщение студентов к работе в студенческом научном кружке (СНК) позволяет подготовить их к научно-исследовательскому виду профессиональной деятельности, как того требует государственный стандарт, сформировать в них способность к научному анализу, повысить культуру мышления, способность критически оценивать информацию и полученные опытным путем результаты исследования, готовность к самостоятельной работе [3, 4].

Большинство студентов, отвечая на вопрос о своей мотивации, отмечают интерес к новым знаниям и стремление к самореализации и выбору особо значимых для себя научных направлений.

На протяжении существования кафедры биологии и физиологии человека ИЕСТ одним из важнейших направлений работы педагогического коллектива являлась организация и курирование кафедральных научных кружков. Поскольку на кафедре проводится научная работа и по экологии, и по физиологии растений и животных, и по методике преподавания, возникает несколько научных кружков. Студент в течение своего обучения в университете может попробовать себя в различных областях и выбрать наиболее близкую своим интересам.

Основной целью научного кружка является содействие в повышении уровня научной подготовки студентов, формирование потребности к научному творчеству, углубление и закрепление полученных в процессе обучения знаний.

Виды деятельности, используемые при организации работы студенческих кружков:

- Обсуждение проблем естествознания;
- Обсуждение новых научных данных, представленных на конференциях и симпозиумах;
- Подготовка докладов по актуальным темам естествознания;
- Обучение методологии научного исследования;
- Овладение методиками научных исследований в области естествознания;
- Обучение написанию научных статей и представления результатов исследования на конференциях и научных семинарах.

В последние годы основными направлениями научно-исследовательской работы студентов-биологов были изыскания в таких областях как:

- 1) Структура и функционирование природных и антропогенных экосистем;
- 2) Совершенствование содержания естественнонаучного образования и образовательной среды;

3) Формирование у обучающихся ответственного отношения к своему здоровью и установки на здоровый образ жизни.

Конечно, важно оценить эффективность работ научных кружков. Это может быть сделано по-разному, однако объективной оценкой может служить количество опубликованных научных работ, в особенности публикаций студентов младших курсов, которые занимаются научными исследованиями не из необходимости защиты диплома, а из научного интереса и стремления к самореализации.

Мы оценили количество публикаций за период 2019–2022 гг. и увидели, что оно достаточно велико, причем доля публикаций младшекурсников составляла около 30% с некоторым уменьшением на пике пандемического периода (см. Рисунок 1).

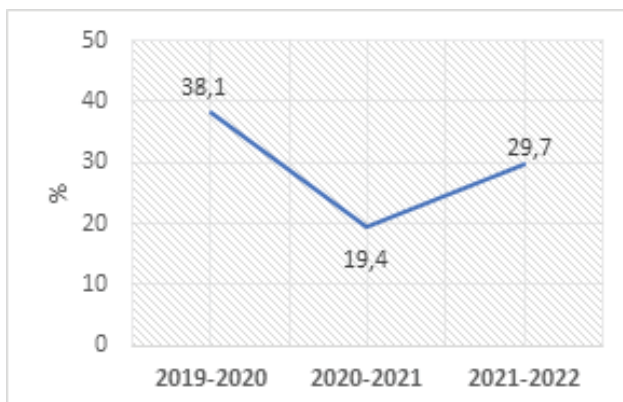


Рисунок 1. Динамика количества публикаций студентов младших курсов среди всех студенческих публикаций, %

Период пандемических ограничений вызвал снижение возможностей проведения исследований, однако сам стал предметом исследования. Так студенты биологического направления провели анализ влияния дистанционного обучения на образ жизни, питание, состояние зрительной системы обучающихся [1, 2]. Ожидаемо было выявлено снижение остроты зрения более, чем у трех четвертей участников исследования за период с осени 2020 до весны 2021 года, увеличение зрительной утомляемости.

По режиму питания, согласно проведенному опросу школьников и студентов, наоборот произошло некоторое улучшение. Оно было связано с увеличением кратности приемов пищи, наличием завтраков, приема горячей пищи [2].

Конечно, в исследовательской деятельности студентов педагогического направления важно то, что их результат может применяться в работе педагога. Как показывает опыт студенческих кружков, выходя из стен университета выпускники активно применяют свои компетенции в педагогической деятельности, например, в поиске путей оптимизации подготовки школьников с учетом необходимости сбережения их физического здоровья и психологического благополучия.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов в студенческих научных кружках является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания востребованных специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности новейшие достижения научно-технического прогресса.

Библиографический список

1. *Бобкова С.Н.* О проблеме соблюдения правил гигиены зрения при дистанционном обучении / С.Н. Бобкова, М.В. Зверева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 39-42.

2. *Богданова Е.А.* Исследование особенностей питания обучающихся при очной и дистанционной формах обучения / Е.А. Богданова // Шаг в науку : Сборник статей по материалам V научно-практической конференции молодых ученых (III всероссийской), Москва, 17 декабря 2021 года. – Москва: Меди-агруппа «ХАСК», 2022. – С. 571-575.

3. *Колодезникова С.И., Гуляев П.Д.* К проблеме организации деятельности студенческого научного кружка в современных условиях. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 11 (165). – С. 146-149.

4. *Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В.* Студенческий научный кружок – ресурсный центр научно-педагогических работников. //Балтийский гуманитарный журнал. – 2021.– Т. 10.– № 2(35). – С. 27-29.

Маслова Наталья Николаевна
кандидат исторических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: MaslovaNN@mgpu.ru

Нидерман Ирина Абрамовна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: NidemanIA@mgpu.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование подходов к формированию гражданской и культурной грамотности школьников – «Cultural and civic literacy» как элемента функциональной грамотности в настоящее время продолжает оставаться актуальными. Об этом свидетельствуют усилия российского и международного педагогического сообщества по выявлению существующих практик социального воспитания, формирования исторической памяти, исторического мышления (например, интерес представляет проблематика докладов и их обсуждение на Международных научно-практических конференциях с элементами научной школы «Историческая наука и образование в XXI веке», (г. Новосибирск, 2021, 2023 гг.), Первом Всемирном конгрессе школьных учителей истории (Москва октябрь 2021), Международной конференции «Северное сияние» (г. Стокгольм, 2021 г.), и др.[1,2].

После 2018 года в международных публикациях задача формирования гражданской и культурной грамотности трансформируется в задачу формирования глобальной компетенции школьников, а в России – во внимание к факторам, влияющим на процесс культурной, социальной памяти, к механизмам коммеморации, к условиям формирования российской гражданской и культурной идентичности, позитивных ценностных ориентиров на основе осмысления исторического опыта страны и мира. Эта задача занимает ведущее место в новых

образовательных Стандартах, программах воспитания школьников и федеральных рабочих программах по истории. В фокусе общественных обсуждений – историческая и культурная грамотность, интерактивные методики и диалоговые формы изучения трудных вопросов истории, педагогические риски и плюсы работы с источниками в открытой информационной среде.

Интерес представляет определение, сформулированное вместе со студентами на основе анализа новых нормативных документов 2021-2023 гг: гражданская и культурная грамотность – специфическое направление функциональной грамотности, её ценностно-интегративный компонент, имеющий собственное предметное историческое содержание, ценностную основу (культура памяти, историческая память, историческое мышление), нацеленный на формирование универсальных компетентностей или «мягких» навыков XXI века – критического мышления, творчества, сотрудничества и коммуникации у школьников. Этически-нравственная подоплека гражданской и культурной грамотности как компонента, функциональной грамотности, к сожалению, не всегда очевидна для педагогов и разработчиков соответствующих учебно-методических материалов

Как подготовить будущего учителя истории и обществознания к решению задач формирования гражданской и культурной грамотности? Студенты педагогических вузов, должны быть знакомы с результатами национальных и международных исследований [4,6,8], опытом формирования гражданской и культурной идентичности/грамотности в образовательных организациях г. Москва, педагогическими инструментами сохранения исторической (культурной) памяти, развития позитивной гражданской активности и ценностной самоидентификации современных школьников [3,5].

Авторы доклада предлагают размышления о направлениях совершенствования курса «Методика обучения истории» в личностном и профессиональном развитии студентов и накопленном опыте подготовки будущих учителей к решению задач формирования гражданской и культурной грамотности школьников (Рис.1).

Модель методической подготовки будущего учителя истории к формированию гражданской и культурной грамотности школьников



Рисунок 1. Направления методической подготовки будущего учителя истории к формированию гражданской и культурной грамотности школьников.

Важным фактором является способность студентов педагогических вузов осуществлять собственную исследовательскую деятельность, реализуя заявленные в современных нормативных документах России многоуровневый и многоаспектный подходы к формированию гражданской и культурной идентичности, предлагая обучающимся широкий контент для осмысления региональной истории (московедение 3.0.), диалоговые формы организации учебного процесса, реализуя приоритет проектно-исследовательских методов обучения.

На практических занятиях будущие учителя истории и обществознания вовлекаются в обсуждение, выявляя особенности учебных заданий по формированию гражданской и культурной грамотности. Студенты находят собственные ответы на вопросы; почему такие задания называют комплексными и контекстными; как задача формированию гражданской и культурной грамотности школьников коррелируется с формированием на уроках истории метапредметных умений и предметных знаний; в чем проявляется компетентностная ориентированность заданий; и др.

На основании ежегодного анкетирования студентов 3 курса ИГН (ИОЗ, ИЯЗ) «Сто слов о курсе методика обучения истории» обновляется система практических заданий,

тематик и инструкций для методических разработок студентов; выявляются актуальные для личностного развития методики, элементы исторического содержания. Как следствие, на педагогических практиках студенты активно используют: приемы организации учебного диалога о прошлом с использованием карикатур при изучении «трудных вопросов истории»; прием – «сторителлинг» – при изучении истории страны через призму личных, семейных воспоминаний традиций и историй прием «проблемный вопрос урока», за которым следует диалог учителя и детей, вопрос.

Важно, чтобы проблемный вопрос был не искусственно сконструирован или выдуман учителем, а являлся интеллектуальным или нравственным вызовом, создающим учебную ситуацию для формирования аргументированной позиции школьника в любой творческой форме – эссе, выступления с аргументами, создания коллажа с пояснением, вопросов для интервью с историческим деятелем, сценария; и др.

Будущему учителю доступны методические ресурсы, созданные вузовскими преподавателями в 2022-2023 гг, в том числе, в сотворчестве со студентами. Планируется продолжить работу в рамках программы исторического просвещения и воспитания молодежи «Школа историка», выпуск серии учебно-методических пособий, предназначенных для студентов педагогических вузов, учителей истории, педагогов дополнительного образования [7,9,10,11,12]. Будущим учителям истории предстоит освоение коммеморативного направления в программе обучения и воспитания школьников при посредстве обновленной системы практических заданий, тематик и инструкций для методических разработок по истории и обществознанию в соответствии с основными направлениями воспитательной деятельности: гражданского воспитания; патриотического воспитания; духовно нравственного воспитания; ценности научного познания и исторического мышления для достижения результатов, заявленных в новом поколении Стандартов: «личностная позиция по отношению к прошлому и настоящему Отечества», «бережное отношение к культурному наследию», «умение применять исторические знания в современном поликультурном обществе».

Библиографический список

1. *Northern Lights* on Civic and Citizenship Education. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2021. A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS. Editors: Heidi Biseth, Bryony Hoskins Lihong Huang. Open Access Copyright: 2021 – 160 p.
2. *Всемирный конгресс* школьных учителей истории. 04-06 октября 2021. Москва. [Электронный ресурс] URL: <http://congress.schoolhistorians.ru/> (дата обращения 20.06. 2023)
3. *Маслова, Н.Н.* Гражданская грамотность: подходы к формированию / Н.Н. Маслова, И.А. Нидерман // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика / Под редакцией А.А. Сорокина. Том Выпуск VI. – М.: Книгодел, 2019. – С. 340-354.
4. *О программе ICCS* в Российской Федерации, отчет ФГБУ ФИОКО от 08.06.2016 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ocmko.ru/index.php?option=comcontent&view=article&id=798&Itemid=202> (дата обращения 06.06.2023)
5. *Половникова, А.В.* Компоненты гражданской идентичности и условия ее формирования / А.В. Половникова, А.А. Бочихина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2023. – № 1. – С. 71-75.
6. *Положевец П.* Рывок, который потряс мир. И нас самих // Учительская газета. № 48. 28 ноября 2017 г. [Электронный ресурс] URL: <http://ug.ru/archive/72444>; Ч. 2 (№ 49. 5 декабря 2017 г.) <http://ug.ru/archive/72537>; Ч. 3 (№ 50. 12 декабря 2017 г.) <http://ug.ru/archive/72636>; Ч. 4 (№ 51. 19 декабря 2017 г.) <http://ug.ru/archive/72719>; Часть 5 (№ 52 от 26 декабря 2017 г.) <http://ug.ru/archive/72837> (дата обращения: 06.06.2023.)
7. *Практикум для историка.* От Руси к Российскому государству (IX-XV вв.): исторические задачи и решения. Вып. 1 / А.А. Сорокин, А.В. Половникова, Н.Н. Маслова [и др.], М.: Книгодел, 2023. – 55 с.
8. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности* / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж.Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

9. *Школа историка*. Всё начинается с исторических источников. История в искусстве. Выпуск 2: Учебно-методическое пособие / [Т.М. Апостолова, А.А. Сорокин, А.В. Половникова [и др.]. – М.: Книгодел, 2023. – 76 с

10. *Школа историка*. Всё начинается с исторических источников. Выпуск 1: Учебно-методическое пособие / [Т.М. Апостолова А.А. Сорокин, А.В. Половникова, [и др.]; М.: Книгодел, 2022. – 92 с.

11. *Школа историка*. События. Отечественная история. Власть и общество в IX-XV вв.: учеб.-метод. пособие. Вып. 1/ Т.М. Апостолова, А.А. Сорокин, А.В. Половникова, [и др.]. Департамент образования и науки г. Москвы, ГАОУ ВО МГПУ, Центр публ. истории, Каф. методики преподавания истории, обществознания и права; рец. В.В. Кириллов. – М: Книгодел, 2023. – 45с.

12. *Школа историка*. События. Отечественная история. Культура и духовная жизнь в IX-XV вв.: учеб.-метод. пособие. Вып. 2 / Т.М. Апостолова, А.А. Сорокин, А.В. Половникова, [и др.]. Департамент образования и науки г. Москвы, ГАОУ ВО МГПУ, Центр публ. истории, Каф. методики преподавания истории, обществознания и права; – М.: Книгодел, 2023. – 47 с.

Рябова Марина Эдуардовна
доктор философских наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ryabovaMEh@mgpu.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОЙ ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Совокупность многочисленных факторов, касающихся качества обучения иностранным языкам, актуализирует вопросы содержания языкового образования, приоритет в котором принадлежит ценностной базе как основополагающему понятию. Осмысление значимости ценностной основы содержания языкового образования выступает основной целью исследования.

Важным слагаемым языкового образования в вузе является изменившаяся социокультурная ситуация в мире и стране,

которая привела к новым закономерностям. Нельзя не согласиться с авторами, что «смена научной парадигмы в языковедении поставила вопрос о переосмыслении лингвистических задач, пересмотре принципов изучения ряда категорий» [1, с. 33]. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам интенсифицировало проникновение смыслов западной культуры в родной язык, погружающих обучающихся в другой культурный контекст. Приобщение к чужой культуре характеризуется освоением социокультурного содержания, пропускаемого через призму родного языка. Отсюда следует, что коммуникативное пространство субъекта языкового познания конструируется концептами, прецедентными феноменами родной культуры, образующими ценностную картину мира, принимаемую за норму.

Поскольку усвоение обучающимся чужой культуры и иностранного языка происходит взаимосвязанно, лингводидактика проявляет все больший интерес к категории ценности. Как известно, в процессе обучения иностранному языку обучающийся находится по меньшей мере на пересечении двух, а чаще трех или более лингвокультур, где одна является родной, а остальные иностранными, т.е. чужими. Именно об этом говорит Е.Г. Тарева, указывая на приобретение знаний в области иностранного языка одновременно с расширением своей картины мира в двух направлениях [6, с. 38]. Это многокомпонентное лингвокультурное мозаичное поле содержит мощный потенциал для развития интеллектуальной культуры личности, который можно и нужно реализовывать вместе с воспитательными задачами.

С каждой новой изученной лексической единицей в языковое сознание обучающегося транспонируется образно-ассоциативный комплекс другой культуры. Это и языковые клише, и стереотипы, и ассоциативные образы, значимые для ментальной культуры изучаемого языка. Следует заметить, что речь идет о динамических моделях, определенных алгоритмах восприятия, схематизации, актуализации поступающей информации. Эти модели играют чрезвычайно важную роль в деятельности человека, так как большинство из них оказывается национально детерминированными. Совокупность ментальных

черт отражает традиционные структуры образов восприятия, архаические ценности, вплетенные в повседневность индивида.

Безусловно, степень проникновения иноязычных единиц во многом определена той лингвокультурой, к которой принадлежит индивид. Культура включает многочисленные иерархические сети, которые состоят из значений, символов, помогающих определить своего. Как сказал Гегель, ценностно то, что признается своим [2]. Векторы валентности, направленные от одной когнитивной единицы к другой, ассоциативные связи между ними, клише и штампы сознания, всё это, как показали исследования [4], оказывается не столько индивидуальным, сколько общенациональным. Система ценностей, используемая в качестве содержания языкового образования, становится тем пространством существования, благодаря которому формируется интеллектуальная личность. А.А. Колесников подчеркивает, что «очевидно, что становление личности именно в контексте общественных процессов представляет собой ценностную основу образования в целом, поэтому данный аксиологический ориентир – социализация с учетом индивидуально-личностных особенностей и возможностей – позволяет говорить об антропосоциоцентрической образовательной парадигме, определяющий совокупность методических подходов в обучении ИЯ» [5, с. 90].

Погружение в цифровое пространство выявило огромную разницу форматов обучения иностранным языкам. Если совсем недавно ведущим принципом была передача готовой информации предметной области «иностраный язык» средствами изучаемого языка, как проводника в чужой образ мира, где ведущую роль играл преподаватель и учебник, авторитет которых был неоспорим, то сегодня совершенно очевидно, что облик методической системы изменился. Как известно, в цифровой реальности существует большой спектр коммуникационных технологий, позволяющих соприкоснуться с аутентичной языковой информацией для формирования и развития иноязычных навыков и умений. Это породило ситуацию, ставшую типичной, когда обучающиеся перепроверяют предоставляемые сведения, и могут даже поправлять преподавателя, если обнаруживают несоответствие. И более того, наталкиваясь

в электронной среде на искаженную информацию, обучающиеся безапелляционно доверяют ей, и могут не согласиться с предлагаемым образцом. Конечно же, это может быть и достоверная информация, но как отличить надежный источник от ненадежного? Распознать ложные ценности и антиценности, фейки и обманы довольно затруднительно. Обучающиеся сами не всегда могут в этом разобраться. А ведь существует и еще один немаловажный аспект, когда в просторах Интернета можно встретить информацию даже в рамках одной профессиональной сферы или группы, представители которой привержены разным ценностным установкам, что приводит к конфликтам, порой довольно острым.

Как утверждает С.Г. Герасимова, изучение «деятельности человека привело лингвистов к мысли об уникальности «человека говорящего», так как человек одновременно являет собой субъект речевого процесса, выдвигает намерения, анализирует их и проектирует дальнейший процесс дискурса» [с. 98]. В этой связи, в качестве приоритетных линий содержания языкового образования можно обозначить формирование интеллектуальной личности, воспитание индивида с морально-нравственными установками, устойчивым мировоззрением, научным сознанием, гражданской порядочностью. Ценностный компонент содержания языкового образования должен реализовывать воспитательную функцию и формировать нравственную культуру.

Сказанное позволяет сделать вывод о необходимости пересмотра содержания языкового образования и воспитания с позиций фундаментальных российских ценностей, включая патриотические, гражданские, как приоритетные.

Библиографический список

1. Викулова, Л.Г. Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свои» - «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь») / Л.Г. Викулова, О.А. Кулагина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2(12). – С. 33-42. – EDN REVTHB.

2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: АСТ, 2021. – 766 с.
3. Герасимова, С.А. Антропоцентрический подход к языку / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2011. – № 2(8). – С. 96-100. – EDN OWTЛВH.
4. Зубкова, Я.В. Признак институциональности в академическом дискурсе / Я.В. Зубкова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2010. – № 2(12). – С. 84-89. – EDN NWZPQX.
5. Колесников, А.А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А.А. Колесников // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 2(38). – С. 89-100. – DOI 10.25688/2076-913X.2020.38.2.10. – EDN VSTAHH.
6. Тарева, Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. – С. 34-44. – EDN WWXSJW.

Чурилова Ирина Михайловна
кандидат исторических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ChurilovaIM@mgpu.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В современном быстро меняющемся мире молодежь занимает особое место в контексте всех социальных слоев населения. Зачастую вчерашний школьник, попадая в открытую студенческую среду, сталкивается с рядом вызовов взрослого мира: пропагандой экстремизма, насилием, насаждением псевдоценностей, антипатриотическими настроениями в обществе. К сожалению, он не всегда может с ними справиться (это как у А. Тойнби концепция «вызова и ответа»). В этом ключе

особую роль в воспитании будущей молодежи должны играть Вузы, особенно если речь идет о формировании патриотической грамотности студентов, что, несомненно, очень актуально.

За последние двадцать-двадцать пять лет проблеме патриотического воспитания молодежи в педагогических вузах уделяется мало внимания. Ряд авторов разбирают сущность и содержание вопроса на уровне теоретических разработок и анализа советского прошлого [1;3;4]. Стоит отметить, что именно в СССР на воспитании патриотизма в человеке строилось государство и общество. И отношение к ценностям было абсолютно иное, чем сейчас.

В период перестройки произошло снижение значимости понятия «патриотизм». Пропаганда популярных западных ценностей не привела ни к чему хорошему. Молодое поколение изменило своё отношение к духовно-нравственным ценностям и идеалам.

Под угрозой неправильного восприятия среди молодежи встали также общепринятые культурные ценности [1, с. 32]. Чрезмерное принятие нетрадиционной культуры привело к очень серьезным последствиям, а популярное слово «толерантность» поставило под удар традиционные институты брака и семьи.

В настоящее время в нашей непростой внешнеполитической ситуации в образовательной политике России патриотическое воспитание молодежи является одним из приоритетных направлений. Именно оно стало одной из основных задач всей национальной политики.

В мае 2015 года Правительство РФ утвердило «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В этом документе определены приоритетные задачи в сфере воспитания молодежи. Важнейшей считается «воспитание у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовность к защите интересов отечества, ответственность за будущее России». Безусловно, что дальнейшая работа в этом направлении позволит в полной мере реализовать стратегию, а также сформировать истинных патриотов нашей страны.

С 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «Патриотическое воспитание» в рамках

национального проекта «Образование», который направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Отдельным пунктом в этой программе прописано развитие воспитательной работы в образовательных организациях общего и профессионального образования, проведение мероприятий патриотической направленности. Причем не только в рамках компонента урочной деятельности, но и внеурочным мероприятий.

Содержание понятия «патриотизм» в своих работах раскрыли как отечественные, так и западные мыслители. Начиная с древней Руси, историки, философы, общественные и политические деятели стремились добраться до самой сути. Владимир Мономах, М.В. Ломоносов, В.Г. Белинский, Ф.М. Достоевский, Н.А. Бердяев – все они внесли весомый вклад в проблему патриотизма. И это далеко не весь список великих ученых.

В толковом словаре Владимира Ивановича Даля слово «патриот» трактуется как «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [2, с. 1090]. На сегодняшний день существует более 500 определений понятия «патриотизм».

Истинный патриотизм – это преданная любовь каждого человека к родной стране, его активная гражданская позиция по отношению к социально-значимым явлениям и процессам.

Взгляды современной молодежи продолжают закладываться именно в вузе. Несложно догадаться, что и духовно-нравственные качества тоже. Упор делается на сохранение национальных традиций. Всё это поможет в дальнейшем преумножить богатства нашей страны.

Основной целью патриотического воспитания должно стать привлечение молодежи к занятиям в военно-патриотических клубах и объединениях, их интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое развитие; формирование интереса к образованию и профессиональной карьере. А педагогические вузы способствуют формированию гражданской позиции на основе основных и дополнительных курсов.

Несомненно, что проще всего реализовать цели и задачи патриотического воспитания молодежи в военном учебном заведении. В качестве такого примера приведу ВУНЦ «ВВС

ВВА им. Ю.А. Гагарина и Н.Е. Жуковского» (г. Воронеж), где ежегодно проводятся научные чтения по данной проблематике, мероприятия военно-патриотической направленности, которые способствуют развитию курсантов. Кроме того, на каждом учебном занятии обсуждается практическая значимость темы для будущей профессии.

В 2022-2023 учебном году на базе гуманитарного института МГПУ была разработана дополнительная общеразвивающая программа для студентов «Воинская слава России», которая позволит на основе углубленных знаний о военной истории и военной культуре России сформировать у молодежи представления о выдающемся военном прошлом нашей страны и её духовно-патриотических ценностях. Кроме того, на лекционных и практических занятиях по истории особое внимание уделяется нашему выдающемуся прошлому и, конечно, современным героям, которые так искренне и истинно защищают нашу Родину.

Указом президента РФ В.В. Путина с сентября 2023 года на 1 курсе введена новая дисциплина: «Основы российской государственности». Курс включает как лекционные, так и семинарские занятия, в общей сложности он рассчитан на 72 часа. Данный предмет позволит продолжить воспитание патриотических чувств у современной молодежи. Реализация данного курса оптимизирует работу педагогов вуза в этом направлении, обеспечив наибольшую значимость патриотических чувств для современного студента.

В приоритетных задачах современного педагогического вуза стоит воспитание полноценной гармоничной всесторонне развитой личности, которую невозможно сформировать без патриотического настроения. Именно это позволяет духовно развиваться будущему поколению педагогов. Наша основная задача сегодня – активизировать эти чувства студентов на основе нашего богатого прошлого страны. О том, какое будет наше будущее – зависит от воспитания нашей молодежи.

Библиографический список

1. *Бухтоярова И.М., Китаева Н.А., Фарберова О.Е.* Восприятие традиционных ценностей в юношеской среде:

к постановке проблемы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №1-2. С. 30-33.

2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т.3, третье исправленное и значительно дополненное издание под редакцией проф. И.А.Бодуэна-де-Куртенэ – С-Пб.-М.: т-ва М.О. Вольфъ, 1907. С.1090.

3. *Нефедова А.С.* Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 5. С. 71-76.

4. *Павлов С.В.* Проблемы патриотического воспитания молодежи // Вестник РМАТ. 2013. №1 (7). С. 68-72.

Секция
ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ:
В ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ

Антонова Наталия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: n73@mail.ru

Щербакова Елена Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: elena08041966@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Становление будущего учителя происходит не только при изучении определенных специальных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического блока. Особую роль в этом процессе играет педагогическая практика, которая является важной частью профессиональной подготовки будущих учителей. Практика является связующим звеном между теоретической подготовкой и решением практических задач, дает толчок к самовоспитанию, самосовершенствованию. Ведущей становится идея непрерывности практики у студентов педагогического направления, которую высказывали ещё О.Д. Грохольская, Л.М. Куликова, Н.Д. Никандров, А.И. Пискунов и другие [1,3].

Остановимся на психолого-педагогической практике, проходящей на 3 курсе педагогического бакалавриата. Согласно учебному плану на данный вид практики отводится 72 часа (2 зачетные единицы), при этом на контактную работу заложено всего 4 часа, а остальные 68 – на самостоятельную работу студентов. [4,5].

Организация педагогической практики осуществляется университетом на основе договоров с организациями, деятельность которых соответствует профессиональным

компетенциям, осваиваемым в рамках педагогической практики. Основанием для прохождения педагогической практики в данной организации являются Договор университета с организацией и Распоряжение о направлении на практику, подписанные директорами институтов или заменяющими их лицами.

В число школ, являющихся базами практики для студентов Московского городского педагогического университета, входят ведущие общеобразовательные организации г. Москвы и Московской области. Руководство педагогической практикой осуществляет факультетский руководитель практики, назначенный от университета из числа лиц, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, и руководитель практики из числа работников профильной организации. За каждым студентом также закреплен групповой руководитель практики, осуществляющий непосредственное взаимодействие, контроль, методическое сопровождение и регулярное консультирование по вопросам. На весь период прохождения практики на обучающихся распространяются действующие в структурных подразделениях университета и профильных организациях правила внутреннего трудового распорядка, а также правила охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности.

На установочной конференции студенты информируются о сроках, целях и задачах практики, ее содержании, отчетной документации. Учащиеся обеспечиваются необходимой документацией: программой практики, индивидуальными заданиями; формами Дневника, Отчета и Отзыва о прохождении психолого-педагогической практики. Структура и содержание практики состоят из двух взаимосвязанных частей: теоретической и практической.

Теоретические задания:

— Изучение Закона Об образовании в РФ (ФЗ №273), нормативно-правовых документов и локальных актов, регламентирующих образовательную деятельность образовательной организации. Итог: эссе на тему «Профессиональная деятельность педагога: профессиональные задачи и пути их решения».

— Анализ программы воспитания обучающихся. Итог: эссе «Актуальность и проблемы духовно-нравственного воспитания».

— Использование психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Итог: эссе на одну из тем на выбор – «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» или «Психолого-педагогические технологии в обучении, воспитании и развитии обучающихся с особыми образовательными потребностями».

— Анализ результатов образовательной деятельности школьников конкретного класса. Студенты самостоятельно диагностируют и фиксируют возникающие трудности, наблюдают за работой учителей и учащихся на внеурочных занятиях, беседуют с педагогами школы. Проводится анализ, намечаются пути устранения сложностей во время организации внеурочных занятий. Итог: эссе «Основные трудности в обучении и возможности их корректировки на внеурочных занятиях».

Практические задания: анализ посещенных уроков и внеурочных мероприятий, проводимых учителями школы; проведение психолого-педагогической диагностики коллектива учащихся (или одного учащегося); планирование и проведение внеурочного мероприятия.

Проблемы при организации практики:

– временные, обусловленные условиями пандемии коронавируса COVID-19 (сложности с посещением школ, проведением внеурочных мероприятий, которые были запрещены и т.п.) [2];

– постоянные (отсутствие разрешений на психолого-педагогическую диагностику учащихся, несогласованность действий руководителей от школ и конкретных учителей и т.п.).

Результаты практики определяются следующими педагогическими условиями: совершенствование преподавателем учебно-методических комплексов и программ практики; организация работы по формированию у студентов компетенций самостоятельной деятельности; постоянное мотивирование учащихся, направленное на активизацию самостоятельной деятельности, воспитание у студентов самостоятельности как основополагающего личностного качества; направленность самостоятельной деятельности в период практики на будущую

профессию; своевременный и систематический контроль с использованием современных компьютерных технологий за процессом выполнения самостоятельной работы в период практики; использование регулярных способов поощрения лучших студенческих работ (конспектов уроков и воспитательных мероприятий, анализов, дневников, презентаций); востребованность содержания и форм обучения субъектами образовательного процесса; высокая мотивация в обучении, формирование собственного устойчивого учебного интереса к педагогической деятельности; ответственность за выполнение порученных заданий; реализация индивидуального и дифференцированного подходов к студентам; установление тесной взаимосвязи руководителей практики от университета с учителями образовательной организации.

Библиографический список

1. Антонова Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей // Мир науки, культуры, образования, 2019, №5 (78), С. 5-7.

2. Антонова Н.Н. Особенности организации психолого-педагогической практики студентов в период пандемии // Мир науки, культуры, образования, 2021, №5 (90), С.8-10.

3. Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание. Особенности личностной составляющей развития специалиста-профессионала // Научные исследования в образовании. 2013, № 1, С. 18-24.

4. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза как важнейшая составляющая организации учебного процесса: Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр: Сборник научных трудов. Выпуск 18. – М.: ИГУМО и ИТ, 2015. – С.213-219

5. Щербакова Е.В. Дидактические условия организации самостоятельной работы на уроках в V-IX классах сельской школы с малой наполняемостью учащихся, автореферат дисс. канл. пед. наук / Мордовский гос. пед. ин-т, 1996. – 20 с.

Быховская Ирина Марковна
доктор философских наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bykhovskayaim@mgpu.ru

Люлевич Ирина Юрьевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: lyulevichiya@mgpu.ru

Дзигуа Дмитрий Валтерович
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: dziguadv@mgpu.ru

Швед Наталия Гавриловна
кандидат исторических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: shvedng@mgpu.ru

Юдина Елена Юрьевна
кандидат исторических наук,
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: yudinaeyu@mgpu.ru

Игнатенко Елизавета Михайловна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: solovtsovaem@mgpu.ru

**ТВОРЧЕСКИЕ СТУДИИ
КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ
КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ
«РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

На этапе развития новой цифровой дидактики в рамках изменений, происходящих в системе образования России, каждая образовательная организация стоит перед сложным выбором: актуализировать классические педагогические

методы, внедрять новые проективные методики в образовательный процесс или использовать «микс» классических и прогрессивных методик в образовательном пространстве университета для формирования новой модели современного выпускника.

Следуя тенденциям изменения образовательных практик, университет или направление подготовки выбирает определенные области профессиональной деятельности, подготовка кадров для которых может рассматриваться в качестве долгосрочной стратегии развития образования. Одним из таких векторов является подготовка PR-специалистов. Стремительное внедрение новых медиатехнологий, появление нейросетей и их активное проникновение в нашу жизнь, изменяет привычное видение классической работы специалистов в этой области. Выстраивание образовательного процесса здесь во многом базируется на концепциях «обучение длиною в жизнь» («lifelong learning») [4, p.21] и «4К» (коммуникация, кооперация, креатив, критическое мышление) [5, p. 178], реализация которых ставит перед преподавателями направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» новые задачи.

В рамках обучения по программе бакалавриата «Спортивная журналистика и медиакоммуникации в спорте» студенты готовятся к решению различных профессионально-творческих задач, которые представлены ниже на рисунке (рис.1)

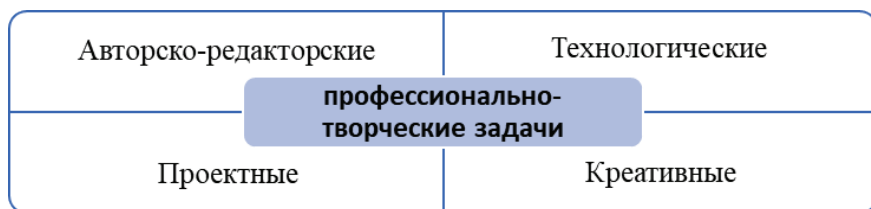


Рисунок 1. Профессионально-творческие задачи студентов

Авторско-редакторская деятельность в дисциплине «Творческие студии» выстраивается с учетом специфики разных типов СМИ и новых медиа. В данном аспекте с помощью креативных методик (облако ассоциаций, визуальные метафоры и пр.) студенты обучаются не только написанию и редактированию текста в соответствии с требованиями

различных типов СМИ, но и развивают креативное мышление. Внедрение в образовательную деятельность креативной составляющей позволяет решать несколько актуальных задач: формирование гибкого мышления, генерация мультимедийных текстов, геймификация.

Проектная деятельность в контексте дисциплины «Творческие студии» представляет из себя разработку и реализацию индивидуального или командного проекта в сфере связей с общественностью. Создание мультимедийных медиапроектов (социокультурных, спортивных, педагогических) решает следующие задачи: генерация стратегического мышления, развитие креативного потенциала при разработке и ведении проекта формирование межкультурной компетентности.

Без креативных методик сформировать творческие компетенции у будущих медиаспециалистов практически невозможно. По этой причине, дисциплине «Творческие студии» отводится отдельное место в обучении специалистов РиСО. В данной практической дисциплине студенты не только развивают свой интеллект, учатся генерировать актуальные творческие идеи, но и овладевают навыками реализации своих проектов (от концепта до практического внедрения). Креативные методы позволяют решать профессиональные задачи: повышение уровня креативности (от Mini-C до Big-C), расширение спектра коммуникативных навыков, формирование культурной компетентности [1, с.100-102]

Технологическая деятельность в дисциплине «Творческие студии» – это участие обучающихся в создании и реализации медиапродукта с применением мультимедийных технологий. Технологический аспект в организации практико-ориентированных методик обучения решает такие задачи, как: формирование цифровой грамотности, развитие медиаграмотности, овладение навыками создания креативного контента в различных формах (статьи, посты в социальных сетях, мультимедийные лонгриды).

Проектная дисциплина «Творческие студии» позволяет полностью реализовать практико-ориентированный компетентностный подход. Выделим два важнейших компонента этого процесса:

1. Творческий медиапроект – актуальный, интерактивный, интересный формат профессиональной подготовки медиаспециалистов [2, с.147-150]. Здесь преподаватели дают студентам реализовать свой креатив, показать свой творческий потенциал, разделить функционал в управлении медиапроектом.

2. Медиапроект как целенаправленное решение профессиональной задачи – командный проект, ограниченный по времени и бюджету, который реализуют участники образовательной деятельности: студенты, эксперты, представители потенциальных работодателей. В данном направлении преподавателем ставятся более четкие и строгие форматы реализации и отчетности: подготовка проекта под «ключ» (анализ каналов для продвижения создание сметы, формирование контентной стратегии, планирование проекта по диаграмме Ганта и др).

Анализируя данные аспекты, остро встаёт вопрос о том, как развивать креативность студентов в соответствии с моделью креативности Four C (рис 2) [3, p.10-12]

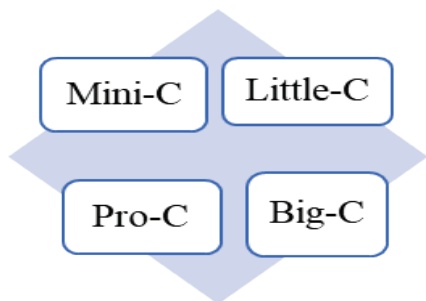


Рисунок 2. Модель уровней креативности Four C

В данной модели, которую преподаватели используют в практической реализации дисциплины «Творческие студии», выделяются 4 уровня:

1. Mini-C – уровень идей, которые значимы для отдельной личности. Креативность данного уровня возникает у студентов на этапе «Мозгового штурма» по разработке медиапроекта, например, когда студенты придумывают своё определение медиапроекта или продумывают рубрикации (хештеги) для проекта.

2. Little-C – уровень идей, который включает в себя решение повседневных профессиональных задач. Креативность данного уровня позволяет обучающимся решать однотипные, но часто возникающие задачи. Например, студенты придумали как продвинуть свой проект через инфлюенсеров с помощью создания брелоков с енотами (символом направления «Реклама и связи с общественностью»). Фактически, студентами не было создано какого-то абсолютно нового типа продвижения, но они использовали свое креативное мышление для решения профессиональной задачи.

3. Pro-C – это уровень, который появляется у студентов 2-4 курсов в результате «прокачки» своей креативности с помощью регулярной практики и решения проектных задач различного уровня. Студенты интересно и качественно выполняют работу, например, пишут вовлекающие, эмоциональные медиатексты

4. Big-C – этот уровень появляется не у всех студентов. Данный уровень у обучающихся выражается в разработке уникальных идей и создании концептуальных проектов. На этом уровне происходит некий профессиональный «прорыв» и признание медиаспециалиста креатором на профессиональном рынке.

Практику применения данной модели рассмотрим на примере медиапроекта «Многа Букав» студентов 2 курса направления подготовки «Спортивная журналистика и медиакоммуникации в спорте» ИЕСТ МГПУ (табл.1)

Таблица 1. Применение модели креативности на примере медиапроекта «МногаБукав»

Проект	Уровень креативности	Пример практического задания
https://vk.com/mnogob	Mini-C	Придумать рубрики для медиапроекта «Многабукав» в соответствии с запросами целевой аудитории.
	Little-C	Придумать коллаборацию с другим медиапроектом в соответствии с рубриками издания.
	Pro-C	Создать видеоролик в соответствии с интересами целевой аудитории, используя методику креативности Уолта Диснея.
	Big-C	Создание контент-стратегии для коротких видео.

Подводя итоги, можно отметить, что по описанной методике, с помощью реализации креативно-проектных заданий, но с усложнением функционала, происходит выстраивание образовательного процесса для студентов со 2 по 4 курс. В результате освоения дисциплины «Творческие студии» студенты, с одной стороны, овладевает основным функционалом современного медиаспециалиста (фактчекинг, медиаграмотность, написание мультимедийных текстов, контент-маркетинг, медиапроектирование), а с другой, с помощью разработки собственного проекта, выполнения упражнений на развитие творческого потенциала, тренируют свою креативность, что позволяет им подниматься от уровня Mini-C до уровня Vic-C и становиться креаторами, востребованными на современном профессиональном медиарынке.

Библиографический список

1. *Игнатенко, Е.М.* Культурный интеллект и культурный капитал как составляющие современной подготовки специалистов для социальной сферы / Е.М. Игнатенко // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 3(47). – С. 97-111. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.47.3.9
2. *Соловцова, Е.М.* Студенческие медиапроекты как часть корпоративной культуры вуза / Е.М. Соловцова, Д.В. Дзигуа // Бюллетень института естествознания и спортивных технологий: Сборник научных статей. Том Выпуск II. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 145-153.
3. *Kaufman J.C., Beghetto R.A.* Beyond big and little: The four-c model of creativity //Review of general psychology. – 2009. – Т. 13. – №. 1. – С. 1-12.
4. *Kumar A.U., Kumar A.K.* Life-Long Learning Practices: A Conceptual Analysis //Engineering Pedagogy Towards Outcome-Based Education. – CRC Press, 2023. – С. 23-32.
5. *Kovács I., Zarándné K.V.* Digital marketing employability skills in job advertisements-must-have soft skills for entry-level workers: a content analysis //Economics & Sociology. – 2022. – Т. 15. – №. 1. – С. 178-192.

Герасимова Светлана Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Педагогическая коммуникация как особая разновидность профессиональной деятельности реализуется в ситуации контактного или дистантного общения. При рассмотрении особенностей этого вида коммуникации значимым представляется определение социокультурных оснований педагогической деятельности. В данном случае трансляция социального опыта в педагогической практике происходит при помощи речевых кодов и ключевых стратегий коммуникативного поведения. При этом значимыми составляющими становятся: дидактическое отношение субъектов обучения педагога / учащегося, учебная ситуация, учебно-познавательные задачи, система способов деятельности, направленных на усвоение содержания в конкретной предметной области [5, с. 8].

В этом контексте ключевыми представляется стратегичность как коммуникативно-прагматическая категория, применяемая в преподавании и представленная в современных учебных изданиях. Целевым назначением учебных изданий является «удовлетворение информационных, научных, образовательных, культурных и иных потребностей в книге» педагогов и учащихся [1, с. 4–5]. В связи со сказанным встает вопрос о выборе учебно-методического комплекса (далее – УМК) по английскому языку для общеобразовательных организаций, который бы обеспечивал готовность и способность учащихся к социально-культурной, научно-исследовательской, и, в конечном итоге, профессиональной деятельности.

Немаловажную роль при использовании выбранного УМК играет один из его основных компонентов – «Книга для учителя» (Teacher's Book). Примером таких изданий, позволяющих наиболее полно и системно ознакомиться с принципами, на которых построены УМК по английскому языку («Rainbow

English», «Новый курс английского языка для российских школ»), являются «Книги для учителя», созданные научно-педагогическим коллективом в составе О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой, Е.А. Колесниковой и предназначенные для разных ступеней обучения в различных образовательных учреждениях.

Современное образование, направленное на формирование культуры личности учащегося, требует нового подхода к методике преподавания английского языка. Значимым в таком случае выступает использование коммуникативно-прагматических стратегий в преподавании, направленных на решение общедидактической задачи – побуждать школьников к творческой и поисковой работе. Одной из таких стратегий, основанной на кооперативном (диалоговом) подходе, становится метадискурсивная стратегия, реализуемая с помощью тактики использования аппарата ориентировки издания (сведений пояснительного характера, дополняющих основной текст и помогающих лучше понимать его, облегчая пользование УМК). Не менее важна работа с дидактическим аппаратом «Книги для учителя» (Teacher's Book). В частности, в процессе работы применяется тактика антиципированной программной композиции [6, с. 156], которая обращает внимание на поисковую систему издания (содержание, предисловие, рекомендуемое планирование уроков, методические рекомендации, тексты аудиозаписей, ключи к заданиям) и выступает своеобразным и ретроспективным аппаратом ориентировки читателя.

Считаем, что в процессе преподавания практической дисциплины надо исходить из того, что ориентиром для читателя является, по сути, «информирование, имеющее направляющий, указывающий, поисковый, предваряющий, обозначающий характер» [3, с. 47]. Важным представляется решение проблемы удобочитаемости, иначе говоря возможности «привлечь зрительное внимание и кратко, но как можно точнее указать на содержание и характер актуальной информации», заключенной в том или ином разделе УМК [3, с. 3], в том числе за счет шрифтового варьирования (использование более крупного кегля, жирного начертания, подчеркивания, курсива). Именно

удобочитаемость является достоинством «Книги для учителя» (Teacher's Book), где «знаки читателя» (по У. Эко) присутствуют практически на каждой странице, притягивая взгляд адресата к ключевым моментам рассуждений по конкретным вопросам.

Стратегичность анализируемых жанров заключается в создании условий для адекватной работы с основным текстом учебника, где наблюдаются традиционные приемы авторского присутствия: концептуальное озаглавливание разделов и параграфов, смысловое акцентирование с помощью заголовков на основе визуального кода. Имя самих авторов «Книги для учителя» (Teacher's Book) становится значимым компонентом всего УМК. Мы полагаем, что в данном случае имена авторов выступают в качестве авторитетных источников информации, поскольку наибольшее потенциальное воздействие на адресата, получающего информацию, оказывают знатоки-эксперты, а также те, кто предьявляет убедительные аргументы. Компетентность и авторитетность авторов «Книги для учителя» позволяют говорить о них, как о личностях, проявляющих коммуникативное лидерство и осуществляющих непосредственное участие в передаче знаний [4].

Немаловажную роль в работе с читающей аудиторией играет контактоустанавливающая функция «Книги для учителя», когда в финале обращения к коллегам авторы Teacher's Book апеллируют непосредственно к педагогам и надеются, что работа с УМК окажется плодотворной: «Желаем вам больших творческих успехов в работе и верим, что нелегкий учительский труд никогда не перестанет доставлять вам радость. Надеемся, что работа по предлагаемому УМК будет приятной и принесет хорошие результаты, а ученики порадуют учителей своими успехами и достижениями в овладении английским языком» [2, с. 6].

Таким образом, работа с различными источниками информации (опорный учебник, электронные ресурсы и т.д.), дополняющими друг друга, повышает мотивацию в изучении и освоении английского языка как иностранного. Результаты использования коммуникативно-прагматической (метадискурсивной) стратегии в учебно-дидактических текстах «Книги для учителя» задают вектор оптимизации в преподавании английского языка. Такой подход позволяет учителю заглянуть

за горизонт учебника и опереться на интеллектуальную силу авторских коллективов.

Библиографический список

1. Афанасьев А.Д. Становление и развитие системы учебного книгоиздания для высшей школы (вторая половина 1950-х – начало 1990-х гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук (05.25.03). М.: МГУП, 2009. 47 с.

2. Афанасьева О.В. Английский язык. Книга для учителя. 5 кл.: к учеб. О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, Е.А. Колесникова. М.: Дрофа, 2014. 205 с.: табл. (ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт)) (Вертикаль) (Rainbow English).

3. Васильев С.Л. Удобочитаемость газеты и журнала. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2010. 150 с.

4. Видулова Л.Г. Французский литератор XVII века: энциклопедическая доминация, лингвистическая компетенция, коммуникативное лидерство // Древняя и Новая Романия, 2016. Т. 17. № 1 (17). С. 266-278.

5. Герасимова С.А. Учебно-дидактический текст в педагогической коммуникации: лингвопрагматический аспект. М.: МГПУ, 2015. 224 с.

6. Димова Г.В. К проблеме дискурсивной ответственности преподавателя в процессе университетской интеракции. // Вестник ИГЛУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2005. № 4. С. 152–161.

Демидова Наталья Игоревна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: DemidovaNI@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускнику педагогического вуза. Эти требования зафиксированы в основной общеобразовательной программе

для каждого профили педагогического направления, которая разрабатывается на основе Федерального образовательного стандарта высшего образования.

Преподавателями института педагогики и психологии образования читаются дисциплины, которые входят в «Психолого-педагогический модуль». Данный модуль включен в ООП разных институтов ВО МГПУ, его изучение осуществляется в течение 4 семестров. В арсенале преподавателя широкий спектр методов обучения, их выбор обусловлен поставленными педагогическими задачами.

Опыт работы в институте естествознания и спортивных технологий позволяет утверждать о целесообразности использования, в том числе, активных методов обучения в рамках изучения студентами дисциплин «Педагогика» и «Организация, контроль и оценка качества образования».

Активные методы – это форма взаимодействия студентов и преподавателя, при которой они взаимодействуют друг с другом не в качестве пассивных участников, а активных.

Современные вызовы времени, в частности, новый формат работы в MS Teams обусловил поиск методов, которые позволили бы максимально активизировать студентов, в том числе, на лекционных занятиях. По способу изложения лекционного материала выделяют проблемную, лекция – визуализацию, бинарную лекцию, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками и др.

На одной из лекций по педагогике была проведена лекция с запланированными ошибками. В начале студентам была дана установка, что в тексте лекции и презентации будут преднамеренно допущены ошибки, которые по её завершении необходимо назвать. Полученные ответы студентов, их обоснования, их размышления позволяют судить о вовлеченности в содержание лекционного материала.

Активизировать студентов возможно посредством их в подготовке и проведении лекции. Например, на лекции по теме «Внутренняя оценка качества образования» рассматривался вопрос о национальном исследовании качества образования (НИКО). Группе студентов было предложено подготовить

материал к лекции, используя данные отчета, размещенные на официальном сайте Федерального института оценки качества образования и дополнить лекцию преподавателя конкретными примерами НИКО. Таким образом, теоретические вопросы, рассматриваемые на лекции преподавателем были дополнены конкретным практическим материалом, представленные 4 студентами, время выступления каждого из них лимитировалось 3-4 минутами.

Однако, чаще методы активного обучения используются на практических занятиях, в рамках которых под руководством преподавателя в учебной аудитории, направленных на углубление научно-теоретических знаний и их прокладное применение.

Оправданными являются использование на практических занятиях игровых методов. Студенты второго курса еще не имеют опыта преподавания предметов обучающимся школы. Изучая особенности организации образовательного процесса, мы предлагаем им ознакомиться с методами и приемами обучения, которые демонстрируют участники конкурса «Учитель года» на платформе YouTube. Они познакомились с технологией TED-формата, анализировали видео мастер-класса учителя русского языка А.В. Шрамко, одной из участниц конкурса и в малых группах студенты готовили выступление и презентацию к выбранной теме части урока, используя данную технологию. При этом в ходе подготовки они могли использовать готовые конспекты, размещенные на электронном ресурсе МЭШ. Осваивая технологию TED-формата, студенты приобретают умения публичных выступлений, которые востребованы в процессе обучения в вузе, помимо этого технология позволяет студентам готовиться к профессиональным конкурсам, в частности, к конкурсу «Я-профессионал».

Сформированность коммуникативных компетенций является одной из ключевой для будущего педагога. Поэтому целесообразно использовать метод дискуссии по актуальным проблемам. Так, мы предложили тему дискуссии «Педагогика – наука или искусство?», предварительно студенты изучили одноименную статью П.П. Каптерева. На практическом занятии три подгруппы должны были отстаивать противоположные точки зрения, используя метод «Мозгового штурма».

Также целесообразно использовать метод пресс-конференции. Содержанием пресс-конференции мы предложили нормативные документы, предварительно студенты изучали документы, формулировали вопросы и уже на практическом занятии, выступали в роли участника пресс-конференции, помимо журналистов, играя роли различных должностных лиц разных уровней управления системой образования. При этом студенты в течение практического занятия менялись ролями, поэтому они могли выступать в роли журналиста, а затем в роли должностного лица или наоборот. Такой метод содействует освоению правовых норм.

Изучение нормативных документов также осуществлялось с использованием метода «Пилы». Первоначально студенты распределяются по *группам 4-6 человек* для работы над документом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Каждый член малой группы находит материал по своей части. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных малых группах, встречаются и обмениваются данной информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Далее они *возвращаются* в свои малые группы и обучают всему новому, что узнали сами от других членов малых групп. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания.

Развитие аналитических способностей студентов, умение применять теоретические знания педагогики и психологии возможно при использовании Кейс-технологий. Мы предлагали ситуации, участниками которых были обучающиеся, учителя и родители.

Рефлексия, проводимая по окончании курса дисциплин среди студентов, свидетельствует о верном выборе нами методов обучения. Студенты отмечали задания, которые стимулировали их взаимодействие в процессе выполнения, задания, предполагающие использование игровых методов.

Таким образом, использование активных методов обучения содействует вовлечению студентов в образовательный процесс, их повышение мотивации, стимулирование самостоятельности деятельности, эффективное усвоение большого объема учебной информации; развитие творческих способностей и аналитического мышления.

Библиографический список

1. *Кудинов С.И.* Активные методы обучения: учебное пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова. 2017. 172 с.
2. *Миэринь Л.А.* Современные образовательные технологии в вузе: учено-методическое пособие / Л.А. Миэринь, Н.Н. Быкова, Е.В. Зарукина. 2015. 169 с.

Казмирчук Ольга Юрьевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kazmirchuk@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МГПУ К УЧАСТИЮ В ГОРОДСКИХ КОНКУРСАХ (НА ПРИМЕРЕ КОНКУРСОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА)

Когда в 2020-2021 уч. г. из-за эпидемии коронавируса российские ВУЗы, в том числе и МГПУ, перешли на дистанционный формат обучения, я читала студентам-филологам курс «Трудные случаи орфографии и пунктуации». Преподавание данного предмета предполагает большое количество упражнений, направленных на отработку базовых правил [2, с.110-112]. В дистанционном формате традиционные задания (диктант, например) лишались своей обычной продуктивности (об особенностях преподавания гуманитарных дисциплин в дистанционном формате см. [5, с.33; 6, с. 42; 7, с.34-35]), поэтому я прибегала к творческим заданиям [8, с.86]: написание целостных текстов с использованием словарных слов, придумывание коротких стихотворений, иллюстрирующих орфографические правила, и т.п. К концу семестра я собрала «коллекцию» текстов, обладающих некоторыми художественными достоинствами, а в Москве ежегодно проводятся конкурсы юношеского литературного творчества, информацию о которых легко найти в интернете. Мой выбор пал на конкурс «Слова, спасающие мир», проводимый в марте-апреле ГБПОУ «Воробьёвы Горы». Я предложила студентам перечитать и отредактировать свои тексты, потом отправила эти тексты на конкурс. Почти все участники из МГПУ стали в тот год призёрами конкурса, а первое место

заняла Стусова Вероника с рассказом о теракте в школе (столь серьёзную тему Вероника раскрыла, работая со словарными словами).

Позже, читая студентам 1-го курса «Русский язык и культуру речи», «Мышление и письмо», я целенаправленно давала ряд творческих заданий, выполнение которых позволяет обучающимся стать участниками литературного конкурса. Так, например, я диктую студентам слова, прошу подобрать к этим словам языковые или речевые антонимы [10, с.79-83], а потом предлагаю написать связанный текст (эссе, рассказ, стихотворение), используя все имеющиеся слова.

Не меньшим «творческим» потенциалом обладает и тема, связанная с фразеологизмами [1, с.10; 4, с.85]. Я предлагаю студентам не только собрать материал об истории возникновения того или иного фразеологизма [9, с.49] (что позволяет расширить знания в области русской истории и русской культуры [3, с.223-224]), но и прошу придумать текст, в котором бы обыгрывалось прямое или переносное значение того или иного устойчивого оборота.

Подобная практика позволила первокурсникам Института гуманитарных наук и Института культуры ГАОУ ВО МГПУ в 2022 г. снова принять участие в конкурсе литературного творчества «Слова, спасающие мир». По числу участников и их результативности МГПУ в тот год опередил другие образовательные учреждения, поскольку на конкурс помимо индивидуальных подборок были представлены и коллективные работы: литературные альманахи.

Литературного альманах – сборник произведений разных авторов, тексты в альманахе обычно объединяются по тематическому или жанровому признаку. Студенты-филологи представили на конкурс альманах, составленный из рассказов, в основе которых лежат фразеологизмы, студенты Института культуры – альманах хайку (древнейшая форма японской поэзии, нерифмованное трёхстишие из 17 слогов). Работа студентов над альманахами стала удобней и проще благодаря коммуникационной платформе Microsoft Teams, используемой в МГПУ. Платформа позволяла всем участникам процесса высказывать своё мнение и вносить в общий текст правки практически в любое время

суток. Работа над альманахами так увлекла студентов, что они охотно занимались этим в свободное от университетских занятий время (нельзя не сказать спасибо педагогам ИГН, Захаровой М.В. и Кузьминой О.В., руководившим деятельностью студентов). Оба альманаха на конкурсе были удостоены дипломов лауреата 2 степени, а победителями в личном первенстве стали филологи-первокурсницы Ковтунец Софья и Титова Елизавета, ещё 20 студентов МГПУ заняли призовые места.

В 2022-2023 учебном году студенты МГПУ традиционно приняли участия в конкурсе «Слова, спасающие мир» (литературные альманахи, сделанные в ИГН, были признаны лучшими). Участвовали студенты и в ещё двух московских конкурсах: конкурс «Арт-лето» (его лауреатом стала студентка-филолог Иванова Ирина, дипломантом – студент-историк Мазин Дмитрий) и Московский открытый конкурс-фестиваль авторской книги (лауреаты – филологи-первокурсники Шипова Наталья, Плиско Ярослав, дипломант – Иванец Арина).

Так творческие задания, выполняемые на занятиях по лингвистическим дисциплинам, дают студентам возможность продемонстрировать и владение материалом, и способности к самостоятельному созданию литературных текстов, что впоследствии позволяет обучающимся участвовать в городских конкурсах, тем самым расширяя социальный опыт и культурный кругозор.

Библиографический список

1. *Абрашина Е.Н.* Типы значений фразеологизмов: проблема формирования и разграничения // Русистика и компаративистика: сб. науч. ст.: В 2-х кн. Вып. VII – Кн. 1: Лингвистика. – М.: МГПУ, 2012. С. 7–12.

2. *Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин: Учебное пособие* / Под ред. Ж.В. Ганиева; авт. ст.: Ж.В. Ганиев, В.В. Шаповал, И.Г. Добродомов, Н.Ю. Муравьева, Н.К. Онипенко, Н.М. Девятова, М.В. Захарова, Е.Н. Абрашина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 348 с.

3. *Горелкина А.В.* Фразеологизм как фрагмент языковой картины мира и хранитель культурной информации (лингвокультурологический и методический аспекты) // Проблемы

современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVII. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2019. С. 221–232.

4. *Казмирчук О.Ю.* Особенности функционирования фразеологизмов в художественных текстах (материал для работы со студентами) // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи: сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием [27-28 мая 2022] / под науч. ред. Т.П. Курановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 84–91.

5. *Качанова А.А., Сабурова С.В.* Специфика этикетных норм речи в цифровой среде начала XXI века // Казанская наука — 2021. - №6. - С. 33-35.

6. *Колышева Е.Ю.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании методических дисциплин // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 апреля 2022 года / Отв. редактор В.А. Коханова. Том Выпуск XX. – Ярославль: Ремдер, 2022. С. 40–53.

7. *Лапутина Т.В., Иванилова И.В.* Презентация на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XXI / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2023. С. 34-40.

8. *Михайлова И.Д.* ОДИ-образные и рефлексивные технологии в преподавании филологических дисциплин в вузе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XVIII. – М.: МГПУ, Ярославль: Ремдер, 2020. С. 85-92.

9. *Пустовит М.Ю.* Работа с научным письменным текстом на занятиях по русскому языку и культуре речи // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск X / Отв. ред. В.А. Коханова. – М.: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2012. С. 48–52.

10. *Русский язык и литература.* Часть 1. Русский язык: учебник А.В. Алексеев, Т.В. Лапутина, И.Д. Михайлова, Е.Н. Абрашина, А.В. Горелкина, Н.Ю. Муравьева, Н.М. Девятова, Л.В. Маркина; под ред. канд. филол. наук А.В. Алексеев. – М.: Инфра – М, 2020. – 363 с.

Кравцов Лев Геннадиевич
кандидат психологических наук
заведующий лабораторией ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

СФОРМИРОВАННОСТЬ И ВОСТРЕБОВАННОСТЬ «ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ» У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегия развития МГПУ от «отраслевого» университета к университету «городского типа» среди ряда ключевых трансформаций подразумевает переход от традиционной интерпретации педагогики как относительно самостоятельного «профильного» знания к ее расширенной трактовке как универсального и «сквозного» аспекта любой человеческой деятельности, который связан с обучением других и самого себя. Такая педагогика представляет собой не столько «корпус учений и систем», сколько живую сознающую и изменяющую себя практику, в которой изучение человеческой деятельности и ее конструирование идут рука об руку. В этой связи современные тенденции развития педагогического знания делают актуальной задачу разработки «проектной дидактики», позволяющей строить как «основной педагогический процесс», так и подготовку самих педагогов в формате «проектной деятельности».

Однако осмысленное и субъектное участие в «проектной деятельности» предполагает достаточно высокую степень личностной, культурной и интеллектуальной зрелости человека, без достижения которой эта деятельность становится вырожденной и отчужденной. Тот обширный комплекс компетенций и способностей, который одновременно выступает и главным условием психологической готовности человека к «проектной работе», и ее основным «образовательным результатом», может быть обозначен речевым оборотом «проектное мышление». Таким образом, «проектное мышление» представляет собой не только чисто интеллектуальную способность, позволяющую эффективно ставить и решать проектные задачи, но, скорее, систему разноплановых компетенций, творческих,

организаторских, коммуникативных, которые позволяют человеку планировать, осуществлять, регулировать, рефлексировать «проектную деятельность», а также овладевать ею.

Основная проблема осмысления механизмов становления «проектного мышления», интересующая нас в рамках данного исследования, заключается в том, что, с одной стороны, система образующих его компонентов может складываться только в рамках соответствующих «проектных практик», тогда как, с другой стороны, вовлечение в эти формы работы уже предполагает некоторую степень сформированности «проектного мышления». В сущности, это главная проблема генезиса всех культурных способностей человека [1], и нас интересовала конкретика ее решения применительно к внутренним механизмам обучения «проектной деятельности».

В качестве гипотезы исследования были выдвинуты два следующих предположения. Во-первых, скорее всего, «проектное мышление» формируется «рефлексивным путем», и тогда набор «рамочных представлений» о нем, его «концептуальная идеология», возникает раньше, чем обслуживающие его работу внутренние механизмы. Во-вторых, предположительно, наиболее трудным моментом в работе «проектного мышления», который в этой связи формируется позже других его функциональных особенностей, выступает специфическая для любого проектирования связка конструирования с исследованием. Поэтому способность сделать исследовательские задачи внутренней органичной частью своего проекта, скорее всего, будет наиболее дефицитной у респондентов нашего исследования.

Для эмпирической проверки этих гипотез в исследовании были использованы методические средства трех видов. Во-первых, для изучения когнитивных предпосылок «проектного мышления» на выборке студентов четырех курсов Института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского МГПУ были проведены две методики на интеллект: тест на понимание логических связей и отношений, в редакции М.Войнаровского, и тест на сформированность понятийного мышления на материале выделения существенных признаков, в редакции С.Я.Рубинштейн. Во-вторых, на этой же выборке был проведен разработанный сотрудниками лаборатории ИСПО

им. К.Д. Ушинского авторский опросник, направленный на обнаружение освоенных студентами ИСПО знаний о проектировании и особенностях его использования в повседневной и профессиональной деятельности. В-третьих, сотрудниками нашей лаборатории была проведена экспертная оценка по заранее разработанным критериям учебных студенческих проектов на предмет сформированности у них различных компонентов «проектного мышления».

Среди полученных результатов к наиболее ярким фактам следует отнести обнаружившиеся различия в успешности выполнения студентами тестовых методик с опросником. Больше половины респондентов (от 60% до 75%) продемонстрировали существенно более высокие результаты в понимании общей логики и принципов построения проектной деятельности в рамках опросного метода, нежели в умении ориентироваться на логические и существенные понятийные связи в рамках тестовых методов. Мы склонны интерпретировать этот факт как косвенное подтверждение нашей первой гипотезе, так как опросник в большей степени выявляет эксплицитные представления учащихся о проектировании, в то время как выполнение тестовых заданий связано с решением реальных логических и понятийных задач.

При сопоставлении результатов опросника с данными метода экспертной оценки учебных проектов студентов к наиболее характерным фактам можно отнести различия в показателях, свидетельствующих о степени сформированности исследовательских и организаторских компетенций в составе «проектной деятельности». Говоря обобщенно, большая часть респондентов показала заметно более высокий уровень владения организаторскими, коммуникативными и предпринимательскими компетенциями в рамках проектной работы, нежели исследовательскими навыками. Мы полагаем, что этот факт говорит в пользу нашей второй гипотезы и свидетельствует о трудностях интеграции исследовательских и практических задач в составе проектирования, особенно в контексте педагогической проблематики [3].

Осмысляя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Вне сформированности у студентов базовых когнитивных предпосылок, которые обеспечивают «психологическую

готовность» к проектному мышлению, проектная деятельность выполняется ими «формально» и «отчужденно», оказываясь не «востребованной».

2. Учебные практики проектирования, используемые в контексте среднего профессионального педагогического образования, задают «зону ближайшего развития» проектного мышления, в которой складывается специфическая для данного вида мышления мотивация и понимание релевантных ему задач.

3. Существенным компонентом обучения проектному мышлению выступают рефлексивные представления о нем, описывающие его строение, логику и т.п.

4. Исследование и конструирование образуют два независимых «генетических корня» проектного мышления, постепенно объединяемых в нём в «психологическую систему» [2].

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

2. *Выготский Л.С.* О психологических системах. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982, с. 109–131.

3. *Кравцов Л.Г.* Перспективы и трудности интеграции исследовательской и педагогической позиции в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Организационная психолингвистика, 2021. № 2(14). М.: Агентство социально-гуманитарных технологий. С. 57–73.

Леонтьева Алесья Вячеславовна
кандидат философских наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: lealesya1979@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИНИЦИИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ В ТЕКСТЕ НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Объектом исследования является автор текста научного содержания с позиции носителя научного знания и

коммуникатора, то есть как коммуникативно-познавательный субъект, осуществляющий языковое и когнитивное взаимодействие с реципиентом, читателем. Таким образом, проводится анализ особенностей речетворчества учёного, автора текста научного содержания как субъекта текстовой деятельности и как инициатора рефлексии.

Учёный, исследователь, являясь субъектом научного знания и познания, осуществляет ментальное и языковое конструирование действительности в сфере научного знания, то есть в своей профессиональной области, и создаёт определённым образом организованное когнитивное и языковое пространство и взаимодействие, в частности посредством текста научного содержания [1].

Важно понимать, что в рамках такого взаимодействия учёный обретает позицию субъекта текстовой деятельности [2, с. 82]. И несмотря на то, что научный текст в определенной степени обладает ригидной природой, будучи регламентированным форматом и стилевыми характеристиками, в том числе будучи привязанным к локальным требованиям каждого отдельного научного мероприятия, в результате научного анализа вскрываются и индивидуальные авторские аспекты смыслоформулирования в тексте научного содержания.

Следует отметить, что в научном тексте выделяется особая форма рефлексии и, соответственно, определённые формы и средства смыслоформулирования, поскольку субъект научного знания сотворяет научный текст с целью инициирования рефлексии реципиента, получателя текста. Наблюдается высокая степень рефлексии не только над освещаемой научной проблемой, но и над тем, как выстроить траекторию движения научной мысли для реализации максимального когнитивного взаимодействия с коммуникантом.

Напомним, что среди выделяемых интеллектуальных стилей выделяют определенные научные традиции создания научного текста в зависимости от национально-культурной идентичности.

Отметим для сравнения два зарубежных стиля: англо-американский (англо-саксонский) и германский (тевтонский) [3]. Для первого характерны прежде всего диалогичность,

толерантность к реципиенту (reader-friendly; very easy to follow), то есть толерантный по отношению к читателю стиль, понятный для читателя;

Для второго типична более высокая степень академичности, то есть та самая педантичность, передача научного знания в формате «вертикальных» отношений, когда первостепенной целью является сообщение научных фактов, а не создание комфортных («тепличных») условий для реципиента. Что касается проанализированных нами работ, представленных русскоязычными монографиями и научными статьями ВАК, следует отметить реализуемый в большей степени идиостиль, то есть авторский почерк в монографиях, по сравнению с научными статьями. Это обусловлено техническим регламентом публикаций такого рода, универсальным форматом научной работы, в том числе продиктованным локальными требованиями отдельно взятого издания.

Проведённый анализ авторского научного текста выявил следующие признаки:

- элементы лингвокреативности;
- показатели идиостиля учёного как субъекта текстовой деятельности;
- характерные средства вербализации для маршрутирования когнитивного взаимодействия и рефлексии реципиента;
- диффузную рекуррентность.

Выделенная специфика вербализации научного знания свидетельствует об осознанном выборе учёным языковых средств и когнитивных структур, подчас несколько девиантных для научного стиля, как стратегии инициирующей рефлексии. Подобная кооперация обладает признаками *бриколажа*, поскольку создаются условия для нюансирования смыслов, маршрутирования внимания читателя. Например, именно в научном тексте метафора способна обретать дополнительную весомость как стратегия и осознанный выбор в том числе в силу определённой девиантности в условиях научного стиля; авторские ремарки в круглых скобках также обладают большим функционалом и в рамках убеждающей риторики, и для инициирования рефлексии.

Библиографический список

1. *Леонтьева А.В.* Рефлексия в ментальном и языковом конструировании действительности: предпосылки и грани семантической диффузности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 2(43). С. 40-45.

2. *Чернявская В.Е.* Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: Книжный дом «Либроком», 2017. 240 с.

3. *Galtung J.* Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing Saxonic, Teutonic, Gallic and Nipponic approaches. Social Science Information. 1981. 20(6). P. 817–856. URL: <https://doi.org/10.1177/053901848102000601> (дата обращения: 21.07.2023).

Мальшакова Ирина Леонидовна
кандидат экономических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: MalshakovaIL@mgpu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Современное образование нацелено на подготовку человека, обладающего критическим мышлением, способного к нестандартным решениям, к организации своей деятельности в быстро меняющихся условиях, умеющего взаимодействовать с другими и эффективно работать в команде. Это далеко не все, что необходимо молодому человеку для будущей профессиональной деятельности. К необходимым навыкам стоит отнести также системность мышления, умение ставить цели и планировать их достижение, информационную грамотность, стрессоустойчивость и многое другое. Но одним из приоритетов образования, безусловно, является развитие навыков коммуникации и групповой работы. Решать многоплановые проблемы различной степени сложности лучше всего в сотрудничестве экспертов, обладающих разнообразными взглядами, накопленными знаниями и навыками. Однако не всегда получается

наладить внутригрупповое взаимодействие таким образом, чтобы эффективность и результативность работы группы была значительно выше, чем индивидуальная работа каждого из экспертов. Поэтому крайне важно в процессе обучения сформировать навык командной работы при целеполагании, планировании и реализации задуманного. В данной работе предлагается обзор актуальных методов технологии обучения в сотрудничестве, которые находят свое применение как в высшем образовании при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла, так и в среднем общем образовании.

При работе по технологии обучения в сотрудничестве предполагается разбиение учебной группы на малые рабочие группы по 5-6 человек. Малые группы выполняют задания, предварительно изучив фрагмент нового материала. Главный принцип кооперации малой группы – совместное обучение, а не просто совместное выполнение чего-либо. Идея обучения в сотрудничестве – каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих. Обучение в сотрудничестве построено на деятельностном подходе [2, 4]. Обучающиеся, работая в малых группах, изучают новый материал, решают поставленные задачи и передают свой опыт другим малым группам. По данным проведенного среди студентов ГАОУ ВО МГПУ опроса, в котором участвовало более 240 студентов, 71,4% респондентов ответили, что среди занятий социально-гуманитарной направленности должны преобладать практические занятия [1]. Среди дисциплин, которые должны опираться на практико-ориентированные задания, были названы педагогика, психология, иностранный язык, история, методика преподавания дисциплин, право, экономика, менеджмент, психология.

Наиболее востребованными методами технологии обучения в сотрудничестве являются: метод структурированного противоречия, обучение в командах достижений, «ажурная пила», метод «учимся вместе», трехступенчатое интервьюирование. На занятиях по дисциплинам «Методика обучения обществознанию» и «Методика обучения экономике» в институте гуманитарных наук и институте экономики, управления и права ГАОУ ВО МГПУ наиболее часто применяется метод

«ажурная пила». Алгоритм применения данного метода следующий: 1) отбирается учебный материал, удобный для разделения на смысловые блоки («распиливания»); 2) учебный материал делится на части по количеству малых групп (или обучающиеся делятся на малые группы по количеству частей учебного материала); 3) каждая малая группа получает задания по своей части материала; 4) малые группы выполняют задания и представляют полученные результаты всем обучающимся; 5) в завершении занятия проводится контроль усвоения всего учебного материала обучающимися [3]. Формы контроля могут быть разные. Как показывает текущий контроль, применение практико-ориентированных заданий на занятиях, построенных по технологии обучения в сотрудничестве, позволяет сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции студентов. В ходе прохождения производственной педагогической практики в школах столицы студенты нашего вуза успешно применяют методы обучения в сотрудничестве на своих занятиях и получают положительный отклик как от обучающихся, так и от практикующих педагогов (рис. 1).

Технология обучения в сотрудничестве может найти широкое применение как в системе высшего образования, так и на уровне среднего профессионального образования и в школах. Занятия будут развивать навыки командной работы одновременно с изучением предметной области и решением практических задач. Наряду с возможностью самостоятельного поиска нового знания развиваются навыки деловой коммуникации, формируются компетенции по планированию деятельности, развивается творческий подход. Студенты педагогического направления могут проводить в ходе педагогической практики занятия на основе технологии обучения в сотрудничестве и получать обратную связь для последующего анализа и совершенствования методов. Перспективы дальнейшей работы направлены на создание лаборатории современных педагогических технологий, которая займется разработкой методических материалов к урокам дисциплин социально-гуманитарного цикла и тренингами по проведению занятий по технологии обучения в сотрудничестве.



Рисунок 1. Студенты группы ОЭ-191 ГАОУ ВО МГПУ применяют технологию обучения в сотрудничестве на занятиях по финансовой грамотности в ГБОУ «Школа №2100»

Библиографический список

1. *Басик Н.Ю., Купалов Г.С., Мальшакова И.Л.* Значение практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке российских педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. - том 15, № 1. - С. 50-62

2. *Мальшакова И.Л.* Задания на основе двигательной активности при изучении дисциплин социально-гуманитарной направленности // Педагогическое образование и наука. – 2023. - №1. – С. 61-64

3. *Мальшакова И.Л.* К вопросу о технологии обучения в сотрудничестве в гуманитарном образовании высшей школы

// Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. А.А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2021. – С. 345-351

4. *Мальшакова И.Л.* Проведение уроков обществознания в парадигме деятельностного подхода // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. А.А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2022. – С. 66–73

Рычихина Элина Николаевна
доктор социологических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: richihinaen@mgrpu.ru

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Существуют достаточные основания считать современный социум обществом риска, которое несет в себе угрозу катастроф. Учитывая наличие внутренней связи между рисками и конфликтами, вполне оправдано было бы считать современное общество «обществом конфликта». При этом конфликтность в современном обществе отражается зеркально в системе образования, представляющая собой противоречивую среду: с одной стороны, она направлена на формирование индивидуальной независимой личности, а с другой – ученик находится в зависимости от учительского и ученического коллектива. В школе происходит существенное ограничение степеней свободы обучающегося, что проявляется в требованиях жесткой дисциплины, подчинении, отсутствие возможности выбора преподавателя, предмета, аудитории, обязательное посещение занятий и т.д. Все это способствует необходимости формирования такого учителя, который способен в условиях конфликтности образовательной среды создавать условия для конструктивного взаимодействия всех его участников. «Наличие конфликта, равно

как и нахождение в нем продолжительное время, способствует ухудшению психологического климата в коллективе, снижению уровня и результативности обучения, появлению проблем в поведении школьников» [2, с. 96].

Конструктивное разрешение и урегулирование возникающих конфликтов, их профилактика во многом зависят от конфликтологической компетентности учителя, под которой понимаем: способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации. При формировании конфликтологической компетентности надо учитывать, что «субъекты, входящие в образовательную среду, формируют ее, исходя из собственных представлений, преломляя через призму своих ценностей» [1, с.39].

Комплексное понимание конфликтологической компетентности учителя складывается из четырех компонентов: 1) система качеств, характеризующих индивидуальность и личность – аксиологический компонент; 2) содержательный блок (знания) – информационный компонент; 3) операциональный блок (умения); 4) гносеологический компонент, который включает в себя не только развитие собственных конфликтологических знаний, но и создание условий для самообразования и обучения учащихся конструктивному поведению в конфликте. При этом базовым основанием является толерантность, как проявление умения понимать причины тех или иных поступков участников образовательного процесса. Ее совершенствование и развитие может осуществляться в процессе сотрудничества учителя с учениками и учениками между собой. Практическая деятельность базируется на двух основаниях: работе непосредственно с конфликтом и работой над собой. В первом случае необходимо умение владеть многообразными социальными технологиями, направленными на профилактику и управление уже возникшим конфликтом, минимизировать негативные

проявления конфликта. Во втором случае необходимо овладение, применение и обучение других в условиях конфликта применять технологические приемы психогигиены, направленные на повышение эмоциональной устойчивости и умения контролировать себя в условиях нестандартной ситуации, а также умение работать со стрессом и иметь сформированные навыки стрессоустойчивости.

Для выявления значения конфликтологической компетентности было проведено два опроса: экспертный и массовый. Проведенный опрос 30 экспертов – работников различных образовательных организаций показал, что около половины респондентов (49,8 %) заявили о том, что сами руководители образовательных учреждений не готовы к реализации программы развития конфликтологической компетентности. Опрошенные эксперты также отметили, что реализация такой программы вызовет серьезные трудности в связи с отсутствием необходимых кадров. С таким мнением согласно 67,4 % респондентов. Опрос 158 студентов ГАОУ ВО МГПУ показал, что большая часть студентов – 61% - оценивают свои знания в недостаточной степени. Определяя то, где и как формируется конфликтологическая компетентность, студенты отмечают значимость собственного опыта (на своих ошибках). При этом больше половины (почти 56%) отмечают важность совмещения различных способов формирования конфликтологической компетентности. Более трети респондентов отмечают значимость изучения конфликтологии в образовательной организации как в обязательном формате дисциплин, так и в дополнительном. Роль конфликтологических знаний студентами оценивается достаточно высоко. Средняя оценка по семибальной шкале составила 5,4.

Конфликтологическая компетентность предполагает наличие теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликте. Ее совершенствование и развитие может осуществляться в процессе сотрудничества участников образовательного процесса. работе непосредственно с конфликтом и работой над собой. Поэтому учителю необходимо владеть многообразными социальными технологиями, направленными на профилактику конфликтов или управление уже возникшими конфликтами для минимизации их негативных проявлений.

С другой стороны, учителю необходимо овладение, применение самому и обучение других конструктивному поведению в конфликте, умению применять в этих условиях технологические приемы психогигиены, направленные на повышение эмоциональной устойчивости, умения контролировать себя в условиях нестандартной ситуации и работать со стрессом.

На основании проведенного теоретического анализа и анализа результатов вторичных данных, а также авторского эмпирического исследования можно констатировать важность формирования конфликтологической компетентности особенности в педагогическом вузе. Особенностью работы в этом направлении является необходимость включения в учебные планы педагогических вузов дисциплины конфликтологической направленности, обучение которых должно осуществляться современными методами. Например, традиционную лекцию целесообразно заменять проблемной с использованием современных компьютерных и мультимедийных технологий. При проведении практических занятий используются интерактивные методы проведения семинарских занятий, в том числе: с элементами сократовского метода, мозгового штурма, игровых методов и др. Для более широкого распространения конфликтологического знания целесообразно проведение конференций, в которых принимали бы участие и учителя, и обучающиеся, и их родители.

Развитие конфликтологической компетентности в процессе обучения в педагогическом вузе не отменяет необходимости использования возможностей внеучебной деятельности, в том числе и в организации на их базе примирительных служб.

Таким образом, в современных условиях необходима комплексная подготовка в педагогическом вузе для формирования конфликтологической компетентности учителя, выступающего в качестве одного из основных участников работы с молодым поколением в области развития навыков конструктивного поведения в конфликте.

Библиографический список

1. Романова Е.С., Рычихина Э.Н. Социально-психологический портрет московского школьника: Монография. - М.: Издательство ООО «Ритм», 2021. — 108 с.

2. Рычихина Э.Н. Роль школьных служб примирения в конфликтологическом просвещении // Научно-практический журнал «Системная психология и социология». – 2017. – Т. 3. - № 23. С.95-104.

Смирнова Ирина Владимировна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SmirnovaI@mgpu.ru

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В настоящее время школьная театральная педагогика становится особенно актуальной для теории и практики образования. Особую остроту эта проблема приобретает, когда речь идет о профессиональной подготовке педагогов.

Цель нашего исследования: выявить потенциал применения театральных технологий в современной педагогике.

Задачи исследования:

— Раскрыть возможности театральной педагогики в общеобразовательном процессе.

— Определить предпосылки для использования элементов театральной педагогики в профессиональной подготовке студентов педагогических учебных заведений.

— Выявить специфичность актерских проявлений в педагогической деятельности.

— Познакомить с основными приемами театральной педагогики, разработанными для повышения мастерства педагогического воздействия.

Почему для педагога есть глубокий смысл в том, чтобы обратиться к смежной сфере – сфере театрального искусства и соотнести содержание своей деятельности с деятельностью актерско-режиссерской?

Дело в том, что театральной педагогией разработаны и апробированы приемы и методы работы, с помощью которых в оптимальные сроки, наиболее эффективно можно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, развить

творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, способность к импровизации. «Театральные технологии помогают овладеть процессом творчества, мастерством межличностного взаимодействия, развивают творческий потенциал личности в целом, содействуют выявлению и становлению педагогических способностей и умений» [2, с 11].

С внедрением театральной педагогики в общеобразовательные процессы стало очевидно, что школа не может обойтись без профессионала, который синтезировал бы в себе качества педагога и режиссера. «В процессах рождения новой школы, педагогики совместного поиска «целостного человека», осваивающего мир всем комплексом своих возможностей – пластикой, голосом, словом – театр «обнимает» собою весь учебный процесс, в котором каждый урок мыслится спектаклем, учитель – актером и режиссером, а ученики – сотворцами» [1, с. 7].

Предпосылкой для использования элементов театральной педагогики, прежде всего ее технологий, в становлении профессиональных качеств будущего учителя является принципиальное тождество и творческая однотипность педагогической и актерской деятельности.

Труд педагога и труд актера имеют много общего: представители обеих профессий работают с людьми, имеют общую цель – возбудить мысли и чувства аудитории; та и другая деятельность обучает и воспитывает, требует высокого уровня физической, психической и социальной культуры; тот и другой труд подвижен, изменчив; только в актерской и педагогической профессиях мы встречаемся с уникальным совпадением личности творца и инструмента творчества; наконец, тот и другой труд – яркое искусство самовыражения.

Однако, актерская и педагогическая деятельность не простые разновидности одного и того же, и необходимо осознавать специфичность каждого вида труда при профессиональной подготовке студентов педагогических учебных заведений. Акцент при их подготовке стоит делать не только на развитии умения предьявлять себя, но на развитии умения видеть и оценивать себя и других, что в первую очередь предполагает развитие эмпатии и рефлексии. Студентам важно осознать то, что целью заимствования элементов театральной педагогики в процессе

их профессионального становления является не воспитание актера, но педагога с качествами актера, которые проявляются в зависимости от педагогических задач.

Овладение основами актерского мастерства нужно будущему учителю для того, чтобы научиться читать и понимать и свое, и ученическое, поведение и уметь использовать свою поведенческую «грамотность» для создания условий, раскрепощающих, окрыляющих учеников на уроке. «В театре хороший актер выражает себя в образе. А хороший учитель занят другим. Он улавливает образы, которыми пытается себя выразить сам ребенок. Учитель – зеркало, а не позер перед ним. Режиссеры на театральной сцене стремятся показать борьбу идей, мнений. И чем эта борьба острее, тем интереснее и зрителям. В школе же «борьба» идей, мнений, интересов протекает совсем иначе. Чем тише и осторожнее – тем полезнее, педагогически эффективнее» [3, с. 45].

На занятиях, которые проводят преподаватели департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств по дисциплине «Технологии профессиональных коммуникаций и сценическое мастерство педагога» студенты университета знакомятся с ведущими концепциями современной театральной педагогики в школе:

- «социо-игровой стиль в образовании», авторы – канд. пед. наук Е.П. Ершова и д-р пед. наук В.М. Букатов (Москва);
- «методика открытого режиссерско-педагогического действия», разработанная проф. В.А. Ильевым (Пермь);
- «режиссура и педагогика корня», разработана учениками режиссера, канд. искусствоведения С.В. Клубкова на основе его авторской методики (Москва);
- «театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды», разработана на основе театрально-педагогических идей Г.Л. Риаса коллективом сотрудников гимназии №205 «Театр» (Екатеринбург);
- «система педагогической режиссуры», разработчик – директор НОУ «Центр педагогических технологий «Евгеника» Е.В. Кожара (Санкт-Петербург).

Педагогами департамента разработаны средства формирования у студентов разных специализаций социо-игрового

стиля обучения как контекста профессиональной деятельности.

Первый этап освоения театральных технологий – дать возможность испытать себя в качестве ученика и изнутри увидеть, что же происходит с теми, кого мы учим, взглянуть на себя со стороны. На практических занятиях студентам предлагается так разработать и провести дидактические игры, т.е. перевести учебный материал в игровые проблемные задания, чтобы не нарушались все «золотые правила» социо-игровой интерактивности, а именно:

1. двигательная активность обучающихся,
2. смена мизансцен, ролей, темпо-ритма на уроке,
3. работа учеников малыми группами.

На занятиях студенты в игровой форме нарабатывают навыки своих профессиональных коммуникаций и накапливают содержимое своего «режиссерского репертуарного портфеля» – набор интерактивных средств и способов обучения. Создавая у студентов мотивацию к дальнейшей педагогической работе, условия для активной творческой самореализации, формируя необходимые навыки коммуникации и самовыражения путем включения методов театральной педагогики в существующие формы обучения, мы делаем путь овладения будущими учителями профессионального педагогического мастерства более эффективным.

Библиографический список

1. Антонова О.А. Школьный театр в истории образования России (XVII–XXI вв.). – Монография – СПб., 2006. – 347с.
2. Булатова О.С. Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя: дис. ... канд. пед. наук: ВАК РФ 13.00.01/ Булатова Оксана Сергеевна; Тюмень, 1999. – 196 с.
3. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – Изд. 2, перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
4. Ильев В.А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве): Уч. Пособие (2-е издание,

исправленное и дополненное) для студ. пед. учеб. заведений и студ. худ.- пед. факультетов институтов искусства и культуры: – Пермь, 2004. – 277с.

5. *Поселягина Л.В.* Воспитание студентов в Вузе средствами театра // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 55-66.

Сорокин Андрей Александрович
кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SorokinAA@mgrpu.ru

Половникова Анастасия Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: PolovnikovaAV@mgrpu.ru

Рутковская Елена Лазаревна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: RutkovskayaEL@mgrpu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование функциональной грамотности школьников сегодня рассматривается как один из основных индикаторов результативности деятельности национальных образовательных систем. Российское образование не является исключением. Требования, связанные с формированием функциональной грамотности обучающихся включены в Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Функциональная грамотность целесообразно трактовать как интегральное качество личности, которое характеризуется способностью к компетентному и эффективному

действию, умением находить оптимальные способы разрешения проблем и воплощать найденные решения. «Функциональная грамотность включает в себя языковую грамотность, математическую грамотность, естественнонаучную грамотность, ИКТ-грамотность, финансовую грамотность, культурную и гражданскую грамотность. Немаловажную роль должны играть сегодня навыки критического мышления, умения решать проблемы, творческая и коммуникативная активность. Как значимые личностные качества с позиции образовательного результата рассматриваются такие качества, как любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная осознанность» [2, с.56].

Исходя из тезиса о том, что формирование функциональной грамотности школьников является условием и одним из требований реализации ФГОС всех уровней общего образования необходимо констатировать, что формированию функциональной грамотности должно соответствовать создание особого образовательного пространства в школе, основанного на межпредметном взаимодействии учителей и позволяющего достигать метапредметных образовательных результатов. «Способность решать жизненные задачи в различных ситуациях жизнедеятельности акцентирует в качестве важного образовательного результата ФГОС ООО 2021 года, включивший положения о функциональной грамотности, которую необходимо формировать на данной ступени)» [1, с.77]. Отсюда можно сформулировать актуальную проблему, которая должна найти решение в рамках реализации программ «Педагогическое образование» в высшей школе: научить будущего учителя моделировать и содействовать моделированию образовательного пространства, которое позволило бы формировать функциональную грамотность обучающихся в единстве решения предметных и метапредметных задач.

Можно выдвинуть предположение, которое уже находит подтверждение даже на уровне первичного анализа: уровень функциональной грамотности характеризует развитие личности и педагога, и обучающегося. Соответственно, сам процесс реализации программ «Педагогическое образование» в высшей

школе предполагает проведение определенного исследования в контексте изучения механизмов, которые обеспечивают развитие компетенции студентов педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, способствующего формированию функциональной грамотности школьников.

В рамках данного исследования была сформулирована гипотеза о том, что реализация программ «Педагогическое образование» в высшей школе, которые обеспечивают развитие компетенции студентов педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, способствующего формированию функциональной грамотности школьников, будет успешной, если:

- носит планомерный и целенаправленный характер;
- базируется на согласованности действий преподавателей, ведущих основные дисциплины и их готовности к реализации поставленной задачи;
- обеспечивает особый характер включенности студентов в образовательный процесс с учётом личной заинтересованности студента, организации группового взаимодействия, участия студентов в практикоориентированных занятиях с обязательной фиксацией достигнутых результатов;
- включает проведение регулярной рефлексии данной работы со студентами

При общих подходах организация работы по реализации основных программ «Педагогическое образование» на уровне бакалавриата и уровне магистратуры имеет свои существенные отличия.

В настоящее время преподаватели Института гуманитарных наук осуществляют работу с программами бакалавриата «История и иностранный язык», «История и обществознание», «Право и обществознание», «Обществознание и экономика». Студенты программ бакалавриата демонстрируют свои первые педагогические этюды, выходят на педагогические практики, знакомятся с научными конференциями, включаются в написание выпускных квалификационных работ. Уникальные проекты, разработанные для студентов бакалавриата – «Школа историка» и «Школа профессионального роста», нашли свое описание в ряде публикаций [3; 4; 5; 6].

На уровне магистратуры обучение идет по программам «Теория и методика обучения обществознанию и истории», «Формирование функциональной грамотности в социально-гуманитарном образовании». Студенты магистратуры выполняют многоаспектные комплексные задания в контексте формирования функциональной грамотности школьников, обязательным элементом обучения включаются в научные публикации и непосредственно участвуют в научных конференциях, являясь зачастую практикующими педагогами, проводят постоянную рефлексию организации образовательного пространства, в том числе и в рамках обозначенной проблемы.

Только целенаправленная слаженная работа профессорско-преподавательского состава по организации работы со студентами педагогических вузов по моделированию образовательного пространства, обеспечивающего формирование функциональной грамотности школьников, позволяет говорить о качестве реализации программ «Педагогическое образование» в высшей школе и обеспечивает приход в школу педагогов, готовых решать данную актуальную педагогическую задачу.

Библиографический список

1. Рутковская Е.Л., Половникова А.В., Сорокин А.А. Потенциал курса обществознания в контексте формирования ценностных отношений обучающихся при реализации программ основного общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика, 2022. Т. 1. № 6 (88). С.73–85.

2. Рябов В.В. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: Монография / [В.В. Рябов, А.А. Сорокин, В.В. Шаповал, А.В. Половникова, И.А. Нидерман и др.] под науч. ред. И.М. Реморенко, В.В. Рябова. М.: Книгодел, 2017. 184 с.

3. Сорокин А.А. Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов: Монография / [А.А. Сорокин, Г.В. Калабухова, А.В. Половникова, В.В. Шаповал, А.М. Гореев и др.]. М.: Книгодел, 2021. 116 с.

4. Сорокин А.А., Половникова А.В. Заочный тур Всероссийской студенческой олимпиады «Я – профессионал»: дефициты подготовки будущих учителей обществознания //

Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Выпуск VIII : Сборник научных статей под ред. А.А. Сорокина. М.: Книгодел, 2021. С. 32-43.

5. *Сорокин А.А., Половникова А.В.* Подготовка педагога к организации учебного процесса в логике формирования функциональной грамотности обучающихся // КарДУ ХАБАРЛАРИ, 2020. № 4(46). С. 178-183.

6. *Сорокин А.А., Половникова А.В.* Подготовка учителей истории и обществознания в ходе реализации программ высшего образования: от формирования ценностный установок до алгоритмов формирования умений будущих профессионалов // Инновационная деятельность в образовании: Материалы XVII международной научно-практической конференции под общ. ред. Г.П. Новиковой. Ярославль – Москва: Канцлер, 2023. С. 57-65.

Секция
НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ
И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дьячкова Светлана Сергеевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ssd_19@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД
ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

По причине увеличения эмиграционных процессов в мире, товарооборота, заключения различных договоров на международном уровне, людям становится важным пользоваться при работе и решении различных вопросов не только английским в качестве международного языка, но и использовать для достижения успеха, другие иностранные языки. Владение несколькими иностранными языками стало задачей для педагогического сообщества, так как это является залогом востребованности на рынке труда будущих лингвистов. Этот вопрос также актуален и с методической точки зрения, владение вторым иностранным языком это важная составляющая лингво-профессиональной компетенции специалиста.

Методисты считают необходимым использование языкового опыта первого иностранного языка учащихся при овладении вторым иностранным языком. Это важно для успешного формирования иноязычной компетенции второго иностранного языка.

В Институте иностранных языков МГПУ второй иностранный язык по программе начинается со второго семестра первого курса. И все чаще, в качестве второго иностранного языка учащиеся выбирают испанский язык. На наш взгляд столь высокий интерес к данному языку спровоцирован следующими факторами:

- количество говорящих во всем мире;
- статус испанского языка в мире;
- рабочий язык международных компаний;

- культура и традиции Испании и стран Латинской Америки.

Цель исследования – при помощи сопоставительного подхода выявить сходства и различия английского (первого иностранного языка) и испанского (второго иностранного языка) и тем самым снивелировать трудности при овладении вторым иностранным языком и повысить уровень второго иностранного языка при его обучении в языковом вузе.

Исходя из поставленной цели, определены следующие задачи:

- ✓ изучение типологических аспектов в преподавании двух языков;

- ✓ определение методики и условий организации деятельности обучающихся и преподавателя на первых этапах проектирования программ обучения.

Внимание в обучении второму иностранному языку отводится на формирование межкультурной компетенции, как отмечают Е.Я. Григорьева и Е.И. Черкашина и мы поддерживаем их позицию, что «...показателем владения которой (*межкультурной компетенцией*) является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения его культурного контекста...» [2, с.138], а именно взаимодействия двух культур. В работе особое внимание уделяется интерактивной работе в группах. Процесс обучения второму иностранному языку строится на нахождении особенного, общего и единичного в двух языковых системах.

Фонетика испанского языка в отличие от английского языка не является сложной для обучающихся. В испанском и английском языках присутствуют монофтонги (англ. *cat, pen, but* – кот, ручка, но (союз); исп. *pan, sol, sal* – хлеб, солнце, соль), дифтонги (англ. *price, time, bike* – цена, время, велосипед; исп. *tiempo, dueño, puerta* – время, хозяин, дверь), трифтонги (англ. *fire, shower, hour* – огонь, душ, час; исп. *estudiáis, Paraguay, no estudiáis* – учитесь (наст. время изъявит. наклонение 2 лицо мн. число), Парагуай (государство в Южной Америке), не *учитесь* (повелит. наклонение 2 лицо мн. число).

На начальном уровне обучения испанскому языку в качестве второго иностранного языка, необходимо обратить

внимание, что существуют в двух языковых системах существуют вспомогательные глаголы и сделать акцент на сходство и различие их употребления.

Также необходимо отметить важную роль лексики при преподавании второго иностранного языка при помощи сопоставительного подхода. Как отмечает Е.В. Бирюкова «... сопоставительное изучение лексики языков показывает связь своеобразия языковой формы с понятием при описании одной и той же ситуации...» [1, с.10].

Приведенные выше примеры взаимосвязанного обучения двум языкам, могут помочь при создании программ обучения испанскому языку как второму иностранному при помощи сопоставительного подхода в языковом вузе.

Еще в первой половине 20 века советские ученые начали активно разрабатывать и внедрять сознательно-сопоставительный метод в преподавании, но они применяли его при преподавании первого иностранного языка и искали сходства и различия с родным языком [3, с.44].

Мы считаем, что для успеха, прогресса студента и группы в целом, необходим индивидуальный подход в рамках лично-ориентированного обучения. Е.Г. Тарева в своей статье отмечает, что необходимо «... выработать собственные подходы... ориентированные на размышление в диалоге с обучающимся» [4, с.277-278]. Также не стоит забывать о индивидуальных особенностях каждого студента. Несмотря на то, что мы готовим будущих преподавателей-лингвистов, неизвестно в каких вузах им предстоит работать, с каким профилем, с каким типом мышления им придется столкнуться. Общеизвестно что, доминирование левого полушария присуще людям с логическим мышлением, аналитическим складом ума, а если доминирует правое полушарие головного мозга, то это люди более эмоциональные, с абстрактным мышлением. Если левое полушарие головного мозга отвечает за понятийно-логическое мышление, то правое полушарие отвечает за образно-чувственный аспект мышления.

В группе гуманитариев, встречаются люди у которых левое полушарие развито лучше, чем правое. Поэтому задача

преподавателя найти индивидуальный подход к каждому студенту. Мы полностью согласны с Е.И. Черкашиной, которая считает, что «преподаватель, моделируя процесс обучения иностранного языка, должен исходить из этих психофизиологических различий...» [5, с.61].

Создание занятий по второму иностранному языку (испанскому), необходимо планировать, обращая внимание на уровень владения первым иностранным языком, в данном случае английским, приводить доступные для понимания примеры с учетом психофизиологических особенностей студентов и заострять внимание на сходствах и различиях между двумя языками, первым и вторым иностранным языком.

Библиографический список

1. *Бирюкова Е.В.* Языкознание: сравнительная типология немецкого и русского языков: Учебник для бакалавриата и магистратуры / Е.В. Бирюкова, О.А. Радченко, Л.Г. Попова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство ЮРАЙТ», 2018. – 173 с. – ISBN 978-5-534-08014-8.

2. *Григорьева Е.Я.* Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры / Е.Я. Григорьева, Е.И. Черкашина // *Rhema. Рема.* – 2019. – № 3. – С. 133-147. – DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147.

3. *Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики* / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк [и др.]. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. – 272 с. – ISBN 978-5-4469-1737-2.

4. *Тарева Е.Г.* Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? / Е.Г. Тарева // *Язык и культура.* – 2021. - №53. – С. 270-289. DOI: 0.17223/19996195/53/17

5. *Черкашина Е.И.* Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* – 2012. – № 5(120). – С. 58-64.

Кирдяева Ольга Ивановна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KirdyaevaOI@mgpu.ru

Коструб Елена Валентиновна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KostrubEV@mgpu.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЗАДАНИЙ ОЛИМПИАД ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Изучение иностранного языка не представляется возможным без изучения и освоения значительного объема внеязыковой информации, касающейся истории страны изучаемого языка, ее географического положения, политического устройства, национальных традиций, культуры, бытовых реалий, коммуникативного и поведенческого этикета ее носителей, национальных символов страны изучаемого языка, которые “наиболее ярко отражают менталитет нации и ее систему ценностей”. [6, с. 63]

Именно лингвострановедческий подход в преподавании позволяет осваивать языковую специфику изучаемого языка в ее неразрывной связи с культурой и жизнью носителей того или иного иностранного языка. Более того, как отмечает Е.Г. Тарева, понимание собственной культуры «в ее сопоставлении с культурой иного лингвосоциума становится глубоко осознанным и многогранным» [4, с.38]. Следует отметить, что “использование страноведческой информации в учебном процессе помогает повысить познавательную активность учащихся, расширяет их коммуникативные возможности, способствует созданию мотивации на уроке” [1, с.28].

Освоение лингвострановедческого материала, включающего в себя довольно широкую и разнообразную тематику, в конечном итоге ведет к формированию лингвострановедческой компетенции как целостной системы фоновых знаний, способствующих успешно осуществлять межкультурную коммуникацию. Данный подход также можно охарактеризовать как

“лингводидактическое направление, в рамках которого в процессе обучения иностранному языку происходит акцентуация языковых единиц с национально-культурной семантикой (логоэпистем, безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения и т.д.)” [3, с. 18].

В качестве материала для исследования были проанализированы задания Всероссийской олимпиады школьников, а также материалы 8 олимпиад, входящих в Перечень Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на 2022-23 годы. Среди них и Олимпиада “Учитель школы будущего”, которая уже более 13 лет проводится ИИЯ МГПУ.

Внимательно изучив большое количество комплектов олимпиадных заданий, мы пришли к выводу, что задания лингвострановедческого блока чаще всего направлены на проверку фоновых знаний о ключевых исторических событиях и персоналиях, о литературных произведениях и их авторах, о памятниках культуры и их месте нахождения, о географических и культурных особенностях Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии или Соединенных Штатов Америки. Вопросы, касающиеся других англоговорящих стран, в которых данный язык является государственным, отсутствуют или представлены в минимальном объеме. тем не менее практика проведения олимпиад различных уровней показывает, что задания лингвострановедческого блока “зачастую являются самыми сложными и непредсказуемыми для учащихся” [2, с. 62].

Исследование показало, что, как правило, задания, содержащие лингвострановедческий компонент могут:

- быть представлены отдельными вопросами, не выделенными в блок заданий;
- являться частью лексико-грамматического блока (Use of English);
- представлять собой отдельный раздел, направленный на проверку сформированности лингвострановедческой компетенции;
- привлечены в качестве необходимых фоновых знаний при выполнении заданий на аудирование, чтение, письмо и говорение.

Наиболее частотными типами заданий, включающих в себя лингвострановедческий компонент, являются задания следующих форматов:

- 1) Множественный выбор (Multiple Choice);
- 2) Верно – Не верно (True – False);
- 3) Установка соответствий (Matching);
- 4) Установка множественных соответствий (Multiple Matching);
- 5) Установка правильной последовательности (Sequencing);
- 6) Выберите лишнее (Odd one out);
- 7) Письмо (эссе, официальное/неофициальное письмо, статья, новостная статья, обзор, рецензия и т.д.);
- 8) Говорение (монологическая, диалогическая речь);
- 9) Оригинальные/ нечастотные форматы (объясните...../ переведите и т.д.).

Проведенное исследование показало, что фоновые знания лингвострановедческого характера помогают участникам различных олимпиад более успешно справляться с заданиями на проверку сформированности навыков аудирования, чтения, письма и говорения.

В звучащих или печатных текстах могут содержаться упоминания о прецедентных именах, или *cultural references*, которые «вмещают в себя знания о многоаспектных явлениях и ситуациях, кодируют информацию о них и, становясь культурными знаками» [5, с.71]. Подобного рода имена культуры могут представлять собой упоминания известных авторов или литературных персонажей страны изучаемого языка, названия периодических изданий, популярных деятелей культуры и искусства, музыкальных групп и их композиций и т.д. Выделение в потоке звучащей речи и декодирование имен культуры может потребовать у участников олимпиад определенного количества времени и создать дополнительные трудности при выполнении олимпиадных заданий. Лингвострановедческие знания, в свою очередь, способствуют снятию трудностей и более успешному и оперативному выполнению заданий того или иного блока.

При выполнении заданий по говорению и письму участникам олимпиад необходимо учитывать целевую аудиторию

или конкретного адресата, на которого направлено устное или письменное высказывание. Следует обратить внимание на стиль и графическое оформление различных форматов заданий раздела “Письмо” (Writing): доклада, эссе, резюме, личного или официального письма и т.д. При составлении монологического или диалогического высказывания необходимо обладать умением правильно начать и закончить разговор, важно соблюдать нормы вежливости, принятые в стране изучаемого языка, уметь корректно высказать собственную точку зрения, используя необходимые коммуникативные модели речевого поведения.

Таким образом, в процессе изучения иностранного языка как средства общения учащимся помимо освоения языкового материала (фонетического, грамматического, лексического) необходимо овладеть фоновыми знаниями представителей изучаемого языка, так как успешный процесс межкультурной коммуникации в целом основан на общности данных фоновых знаний лингвострановедческого характера участников общения. Знания лингвострановедения во многом помогают участникам различных олимпиад более эффективно справляться с заданиями многих конкурсов. Фоновые знания по лингвострановедению применимы не только при выполнении заданий чисто страноведческой направленности, но и при выполнении тестов по аудированию, чтению, говорению и письму.

Библиографический список

1. *Кирдяева О.И.* Использование интернет-ресурсов (видео-контента) в изучении лингвострановедческих реалий на занятиях по английскому языку / О.И. Кирдяева // Преподавание иностранных языков и новые подходы к академическому сотрудничеству в эпоху интернета: Сборник научных трудов и материалов международной научно-практической конференции, Москва, 26 марта 2018 года / Ответственный редактор Боброва Екатерина Александровна. – Москва: ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «РЕЛОД», 2018. – С. 27-31. – EDN YVUFSP.

2. *Кирдяева О.И.* Политическая система Соединенного Королевства. Парламент / О. И. Кирдяева // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 61-66. – EDN XUXWWD.

3. *Тарева Е.Г.* Культуросообразные подходы в языковом образовании: эклектика vs синергия? // Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк [и др.]. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. – 272 с. – ISBN 978-5-4469-1737-2. – EDN JRGICT.

4. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. – С. 34-44. – EDN WWXSJW.

5. *Чупрына О.Г.* Прецедентные явления в британской литературе о подростках (лингвокультурологический подход) / О.Г. Чупрына // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 3(15). – С. 71-79. – EDN STSOPZ.

6. *Kirdyaeva O.I.* The USA: Symbols of the nation / O.I. Kirdyaeva, E.V. Kostrub // Foreign Languages at School. – 2019. – No. 9. – P. 63-66. – EDN SYPLSR.

Корнеева Марина Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KorneevaM@mgpu.ru

Долгоновская Лилия Яковлевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: dolgonovskajalj@mgpu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РАКУРСЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В 2014 году в указе Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина об утверждении Основ

государственной культурной политики подчеркивается приоритетность гуманитарных наук как «наук о человеке, его духовной, нравственной, культурной и общественной деятельности» [6], а также необходимость гуманизации и гуманитаризации общего и профессионального образования. Это обусловлено тем, что на фоне квантового скачка в развитии техники и технических наук недостаточные вложения в качественное обновление личности в логике гуманитаризации и гуманизации образования создают угрозу гуманитарного кризиса. Вопросы гуманизации и гуманитаризации образования вызывают исследовательский интерес не одно десятилетие, однако исследования, посвященные гуманитаризации профессионального образования посредством цикла дисциплин «Иностранный язык» представлены недостаточно.

Федеральный закон об образовании не только дает право педагогу вести образовательную деятельность в логике гуманитаризации, но и обязывает его к этому, поскольку **образование является единым процессом воспитания и обучения**, то есть рассматривается не только как совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, но и **ценностных установок**, в том числе в целях не только интеллектуального, но и **духовно-нравственного развития** [3]. Сложно говорить о том, что цикл дисциплин естественнонаучного, технического циклов, составляющих основу лингвистических профильных программ обучения высшего образования, может в достаточной мере воплотить воспитательную функцию образования как института подготовки высших профессиональных кадров. Это определило проблематику исследования: как организовать процесс преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении лингвистического профиля, чтобы он имел не только обучающий, но и воспитательный характер и, таким образом, выполнял требования законов, регулирующих образовательную деятельность в Российской Федерации.

Интеграция гуманитарной составляющей в иноязычное обучение студентов неязыковых направлений подготовки зиждется на идеях междисциплинарности, что означает «взаимосогласованное использование образов, представлений, методов и моделей дисциплин как естественнонаучного,

так и социогуманитарного профиля» [1], то есть формирование единой научной картины. Разграничение гуманитарных и естественнонаучных дисциплин приводит к фрагментарному видению мира, то есть к неспособности охватить комплексность проблем, понять связи между вещами, находящимися для нашего сегментированного сознания в разных областях знания. Реформа образования должна опираться на идеи целостности и фундаментальности образования с учетом парадигмальности современной науки, «перехода ее в междисциплинарную стадию постнеклассической науки» [1].

В 19 веке с возникновением великих революций в математике, физике постепенно в науку пришли сложные самоорганизующиеся системы, в которых целое не определяется полностью суммой частей, а возникают системные качества целого [4]. К таким системам относятся как биологические существа, так и многие социальные системы, в данном случае язык как концентрат действительности, как концентрат культуры. Для данной системы характерна, в первую очередь, открытость, постоянный обмен информации с внешней средой. Такая система способна наращивать в процессе развития уровни своей организации, свою системную сложность. Эти процессы сейчас описываются синергетикой, которая эти саморазвивающиеся системы феноменологизирует. Системы с саморазвитием – пролог к новой картине мира, общенаучной. Это будущее науки 21 века, в логике которой будут осуществляться научные открытия [5]. Перед нами стоит задача освоения этой категориальной сетки и приложение ее в область изучения иностранных языков. Так, для методики обучения иностранным языкам это переосмысление ее основных компонентов: цели, задач, принципов, подходов и т.д. [7] Важно учитывать аксиологические установки, поскольку они выступают регуляторами развития системы.

В логике эволюции научной картины мира постепенно происходило переосмысление основ лингвистики, и сфера ее интереса переместилась от аспектов структуры языка к вопросам его функционирования, что выдвинуло дискурс-анализ на центральную позицию современной лингвистики; более общее

понимание обучения дискурсу подразумевает функциональное, практическое владение языком [2]. Так, практическую направленность дискурса подтверждает его открытость, динамичность, контекстуализованность, т.е. акцент на ситуации общения.

Библиографический список

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е испр. — М.: Издательство ЛКИ, 2008 – 240 с.

2. Гураль, С.К. Обучение студентов направления подготовки «Прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода / С.К. Гураль, М.А. Корнеева. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. – 148 с. – ISBN 978-5-94621-977-8. – EDN ZSTPWW.

3. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – М.: Просвещение, 2010.

4. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. М.: София, 2003. – 336 с.

5. Постнеклассика: философия, наука, культура : коллективная монография / В.С. Степин, Л.П. Киященко, В.И. Аршинов [и др.] ; Ответственные редакторы: Л.П. Киященко и В.С. Степин; Российская академия наук, Институт философии, Национальная академия наук Украины, Центр гуманитарного образования. – Санкт-Петербург : Мирь, 2009. – 672 с. – ISBN 978-5-98846-037-4. – EDN QWVKAФ.

6. Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» // Собрание законодательства РФ. - <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения 01.06.2023).

7. Gillespie, D. Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural contexts / D. Gillespie, S. Gural, M. Korneeva // Language and Culture. – 2021. – No. 55. – P. 134-142. – DOI 10.17223/19996195/55/9. – EDN ZGOEAQ.

Логачёва Виктория Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Самара
e-mail: LogachevaVG@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В образовательном процессе центральную роль занимает компетентностный подход, который предполагает необходимость формирования комплекса взаимосвязанных и профессионально значимых компетенций. Для осуществления «межкультурного диалога» необходимо знание о культуре страны изучаемого языка. Особое внимание на занятиях иностранного языка нужно оказывать формированию социокультурной компетенции студентов. С помощью данной компетенции происходит включение обучающихся в «диалог культур».

Соловова Е.Н. пишет о том, что «социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности и предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций, их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия (ксенофобии) по отношению к другим культурам» [6, с.8-9]. По мнению Тер-Минасовой С.Г., «социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества» [7, с 30].

На формирование социокультурной компетенции студентов языковой специальности большое влияние может оказать изучение художественной литературы, которая, в свою очередь, способна обеспечить обучающихся необходимой информацией о культуре изучаемой страны. Аристова Е.А., Улитина С.Г. утверждают, что «невозможно изучать иностранный язык без приобщения к культуре и искусству страны» [2, с.100].

Исследователи отмечают важную роль чтения поэтических произведений на занятиях английского языка. «У каждого языка свой мир звуков, и именно поэзия дает возможность почувствовать музыкальную, эстетическую сторону языка и насладиться красотой его звучания» [2, с. 100].

Интересна точка зрения И.Г. Морозовой, согласно которой включение небольших фрагментов из художественных текстов, а также стихотворений на иностранном языке «способствует формированию навыков чтения и тренирует память, пополняет «культурный багаж» обучающегося, что в целом повышает мотивацию при изучении языка» [4, с.317]. Исследователь также пишет и об умении использовать в речи иноязычные пословицы и поговорки, крылатые выражения, афоризмы и известные цитаты из литературных произведений зарубежных классиков [4].

Морозовой И.Г. предложена стратегия по отбору текстов для чтения. Автор предлагает осуществлять выбор произведений на основе отражения в них страноведческих знаний. По мнению исследователя, «любое художественное произведение имеет культурно-историческую окраску, и среда, в которую погружено действие, может быть понята читателем, если у него есть фоновые знания, без которых чтение не только не принесет пользы, но и превратится в скучное и утомительное занятие» [4, с.324]. Следовательно, необходимо объяснить обучающимся о месте и времени действия событий художественного произведения, чтобы у них сформировалось представление об историческом периоде, который описывает автор. Из текста можно узнать и об отдельных регионах страны, о традициях, принятых в обществе определенного исторического времени.

Обращение к классическим художественным произведениям необходимо для формирования культуры речи студентов, потому что в классических текстах можно увидеть другую лексику, синтаксические конструкции, отличающиеся от тех, которые встречаются в современных произведениях. Сегодня, когда в письменной речи можно встретить частое использование разговорных и жаргонных слов, классическое художественное произведение демонстрирует высокий слог, сложные синтаксические конструкции, что, в свою очередь, может

оказать влияние на обучающихся, повысить уровень их грамотности.

Согласно Пироговой О.Е., «разнообразие литературных текстов создает большие возможности для формирования вторичной языковой личности посредством накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания из различных ее областей, будь то литература, политика или повседневная жизнь» [5, с.234].

Важным критерием отбора материала, как утверждает Морозова И.Г., является новизна. Обучающийся при этом должен обладать определенными полученными лингвистическими и экстралингвистическими знаниями. «Материал для чтения следует выбирать и структурировать таким образом, чтобы учащийся находил точки соприкосновения со своим жизненным опытом, так как при входе в чужой мир важно опираться на собственный культурный багаж» [4, с.319].

Андриевская Н.П. также рассматривает роль художественной литературы в процессе обучения иностранного языка. По мнению исследователя, «при знакомстве с художественной литературой другого народа учащиеся получают представление о тех культурных кодах, которые лежат в основе языка, и обретают такие основы, на которые в дальнейшем они могут опираться при интерпретации текста на иностранном языке» [1, с.12].

Латухина М.В. подчеркивает важность изучения «норм речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации» [3, с.128]. Незнание этих норм может стать причиной непонимания между людьми, и коммуникация в таком случае не состоится.

Художественное произведение работает с сознанием читателя и способно научить избегать стереотипных и иногда ошибочных представлений о культуре. Обращение к аутентичным текстам способно оказать эффективное воздействие на педагогический процесс. «Культурный опыт страны» ярко отражается в художественных произведениях английских писателей прошлого и современности. Произведения необходимо изучать непосредственно на занятиях, при таком условии студенты будут более внимательны. В процессе чтения английских

художественных текстов преподавателю важно обратить внимание учащихся на культурно-исторический контекст произведения, биографию автора, на форму общения героев, темы для обсуждения.

Для повышения социокультурной компетенции студентов будет интересным чтение по ролям классических английских произведений во время проведения занятий, рассмотрение сюжетов в контексте исторического периода, обращение к традициям английской культуры, запечатленных на страницах писателей и поэтов, сравнение классических и современных художественных произведений. Подобное изучение иноязычной литературы поможет обучающимся рассмотреть произведения не как искусственно созданные тексты, а как исторический документ, отражающий культурный процесс определенной эпохи.

Библиографический список

1. *Андреевская Н.П.* Роль художественного текста в обучении иностранному языку // Минск: БГУ, 2016. Т.3. С. 12-21.
2. *Аристова Е.А., Улитина С.Г.* Английская поэзия как средство формирования социокультурной компетенции у студентов - будущих переводчиков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2015. № 1(11). С. 98-106.
3. *Латухина М.В.* Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый, 2014. №20. С. 127-129.
4. *Морозова И.Г.* Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции СПб.: Государственная полярная академия, 2012. С. 317-327.
5. *Пирогова О.Е.* Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Тверь, 2014. № 1. С. 231-235.
6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.

Лысова Ольга Юрьевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Самара
e-mail: olgha_lysova@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ XXI ВЕКА

Обучение филологов в XXI веке должно быть связано с формированием компетентностно-квалификационных свойств бакалавров и магистров, содействующих качественному решению задач в области лингвистических прикладных научных знаний.

Объектом нашего внимания является лингвострановедческая компетенция, то есть «основанная на знаниях, умениях и навыках способность человека извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею в целях успешной (полноценной) и разнообразной коммуникации» [1, с. 1253]. Данная компетенция соотносится с страноведческой и лингвокультурологической компетенциями и включает в себя такие четыре составляющие, как: основные фоновые знания (сведения о географических, экономических, исторических культурологических реалиях России), основные умения (правильное понимание и реакция на поведение носителей языка, выбор оптимального стиля речевого поведения), основные навыки (отбор и эффективное использование языковых единиц русского языка со страноведческим компонентом значения), особые качества и способности коммуникантов, связанные с объективной оценкой страноведчески маркированной ситуации общения и под.

Лингвострановедение изучает факты языка, содержащие информацию о русской культуре, природе, экономике, общественном устройстве страны, её фольклоре, художественной литературе, искусстве, особенностях быта, обычаях и истории народа. В этом случае учёные обращаются к национально-культурной семантике языка, которая наиболее отчётливо отображается в таких его строевых единицах, как фразеологизмы и поговорки. Именно эти устойчивые выражения фиксируют

и передают последующим поколениям значимый общественный опыт, являясь ценностным компонентом разнообразных актов коммуникации.

На занятиях по современному русскому языку формированию и совершенствованию страноведческой / лингвострановедческой компетенций способствует изучение лексики, фразеологии с помощью специальных лексикографических пособий, в нашем случае, словарей XXI века.

Выражение «словари XXI века» можно понимать двояко: во-первых, это могут быть все словари, изданные за последние 23 года (то есть в 21 веке); во-вторых, так называют словари нового типа, которых не было прежде, ориентированные на характеристику новейших направлений в лингвистике.

Особый проект нашей страны – «словари XXI века» – объединяет в себе первое и второе. Данный проект осуществляется в сфере разработки и издания современных, актуальных, фундаментальных, базовых и школьных словарей русского языка. Программа проекта формируется объединённым научно-редакционным советом издательства «АСТ-Пресс» и Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (председатель совета – академик Александр Михайлович Молдован). В основе каждого словаря лежат современные научные исследования, основные достижения лексикографии XX-XXI вв. Все издания проходят обязательную экспертизу РАН.

Словари, предназначенные для использования в системе общего и высшего образования, проходят апробацию на ведущих пилотных площадках страны. Составителями разработаны следующие серии словарей: фундаментальные словари; настольные словари русского языка, в том числе для школьников; справочники русского языка; словари интеллектуальных гурманов; электронные словари; академический учебник, словари для учителей, тематические подборки.

Концептуально новый лингвострановедческий словарь «Россия» (М., 2007) содержит богатейшую научно-учебную информацию: комплексное описание единиц русского языка, обладающих национально-культурным фоном.

Обратимся к примеру словарной статьи, содержащейся в «Большом лингвострановедческом словаре», которая может

выступать базовым дидактическим материалом в учебном процессе. На стр. 537 представлена статья под заголовком «Соловей». Здесь информация подаётся с учётом определённых принципов расположения и разъяснения материала, с обязательной его семантизацией – показом смысла слова. Так, предлагается краткая энциклопедическая справка о том, какую птичку называют соловьём: как она выглядит, где обитает, чем славится на русской земле. Далее следует описание национально-культурного фона бытования лексемы: сведения и устойчивые ассоциации носителей языка: соловьиные «трели считаются в России самым красивым птичьим пением» [2, с. 537], если «русские о певце скажут, что он поёт как курский соловей, это значит, что ему сделали комплимент» [там же]. Продолжает словарную статью информация о наиболее известных фактах отражения реалии в литературе, музыке, изобразительном искусстве; в частности, в народной поэзии (старинная солдатская песня «Соловей» и стихотворение А.А. Дельвига, положенное на музыку А.А. Алябьевым). В завершении статьи сообщается о наиболее устойчивых языковых и речевых единицах, связанных с реалией, обозначенной словом: «разливаться соловьём – это значит говорить о чём-либо увлечённо, красноречиво» [2, с. 538]. Словарные статьи данного словаря содержат также дополнительную информацию о наличии у заголовочного слова переносного значения, постоянных эпитетов, использовании слова в качестве символа чего-либо, объекта сравнения или в качестве эфемизма (см.: 2, с. VI-VII).

Несомненно, что указанный объём сведений о национально-маркированных единицах русского языка должен присутствовать на занятиях по лексике и фразеологии, в ходе которых совершенствуется лингвострановедческая компетенция обучающихся. Эффективному использованию данной страноведческой информации могут способствовать разнообразные формы работы и виды практико-ориентированных заданий, среди которых можно назвать:

– собственно лексикографические упражнения (Какие страноведчески ценные, важные сведения вы можете привести, прочитав следующие статьи: *Алёнушка*, *Берёза*, *Блин*, *Волга*,

Гармонь, Колокол, Лиса, Соль, Царь, Баба-Яга, Золотое кольцо, «Карнавальная ночь» и др.);

– творческие задания, ролевые игры, кейс-задачи, тренинги различной степени сложности, направленные на расширение страноведческого кругозора и ситуативно правильное употребление русских конструкций;

– креативная работа с аудио- и видеоматериалами, наглядными пособиями, креолизованными текстами, содержащими страноведчески ценный учебно-научный материал на заданную тему и пр.

В заключение укажем, что словарь «Россия» содержит ценнейший материал, направленный на совершенствование лингвострановедческой компетенции студентов-филологов, способных успешно решать различные профессиональные задачи.

Библиографический список

1. *Лысова О.Ю.* Формирование лингвострановедческой компетенции студентов-филологов средствами русской фразеологии// Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11-14 октября 2018 г.). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1253-1258.

2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь/ Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. 736 с.

Мухина Наталья Николаевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: muhinann@mgpu.ru

Савкина Екатерина Александровна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: savkinaea@mgpu.ru

Дьяченко Мария Александровна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: djachenkoma@mgpu.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ЧЕМПИОНАТУ «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ
(ВОРЛДСКИЛЛС РОССИЯ)»
В КОМПЕТЕНЦИИ
«ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ»**

Актуальность преподавания английского языка в дистанционном формате невозможно отрицать, при этом абсолютно очевидна необходимость использовать приемы, отличные от тех, что традиционно используются в преподавании оффлайн. Говоря про основные цели проведения чемпионата, следует указать на выявление у участников уровня сформированности и развития новой компетенции, которая способствует повышению профессионального уровня конкурсантов в области преподавания английского языка. Именно это является спецификацией стандарта «Молодые профессионалы» по компетенции «Преподавание английского языка в дистанционном формате». Одновременно фиксируется уровень информационно технологической компетенции, под которой в данной статье вслед за «Профессиограммой современного учителя иностранного языка» понимается, «способность и готовность использовать информационные технологии для решения методической задачи, в том числе создания собственного программного продукта» [1, с. 33]. Данная компетенция лежит в основе многих заданий данного чемпионата.

В ходе участия в чемпионате конкурсанты применяют активные формы обучения, которые способствуют не только эффективному изучению иностранного языка, но и переосмыслению родной культуры [4], усвоению особенностей иноязычной культуры [6], развитию умения планирования учебного курса и выбора содержательных компонентов, совершенствованию своих исследовательских умений [3], выполнению самоанализа своей профессиональной деятельности, планированию стратегии собственного профессионального роста. Участие в соревнованиях дает возможность внедрять лучшие практики, повышать престиж профессии, проводить профессиональное самоопределение и оценивать личный успех.

Характеризуя подготовку участников, в первую очередь необходимо отметить, что в большинстве случаев, участниками становятся студенты начального этапа, которые не знакомы с курсом методики обучения иностранным языкам, что говорит о необходимости активной интеграции методического аспекта в процесс преподавания языковых дисциплин [2]. Сказанное определяет специфику деятельности компатриота на подготовительном этапе, а также актуализирует значимость наблюдения студентов за процессом обучения, анализа и рефлексии собственного образовательного опыта: «важно, чтобы наблюдение за построением хода организации процесса обучения ИЯ стало для студента привычным и желаемым видом деятельности, начиная с первого курса обучения, задолго до изучения базового курса методики» [5, с. 23]. В таблице 1 представлены некоторые рекомендации для компатриотов по подготовке конкурсантов с учетом специфики заданий разных модулей чемпионата.

Таблица 1. Особенности деятельности компатриота при подготовке конкурсанта

Модуль	Рекомендации для компатриота
Владение языковыми компетенциями	Разработка заданий, в которых участнику необходимо объяснить разницу между языковыми единицами с учётом различного возраста и уровня подготовки потенциальных обучающихся, привлечение участника к написанию англоязычных постов в социальных сетях.
Определение уровня владения английским языком у ученика	Организация анализа характеристик шкалы CEFR, совместное создание банка цифровых ресурсов для обучающихся разного уровня, инициирование осмысления конкурсантом его личного опыта изучения АЯ (в том числе в дистанционном формате) / опыт работы в качестве частного репетитора.
Техническая и методическая подготовка к уроку в дистанционном формате	Ознакомление участника с особенностями планирования урока в дистанционном формате, обсуждение (на английском языке) возможных сценариев уроков для обучающихся с разным уровнем подготовки, антиципация потенциальных трудностей, а также способов их разрешения, анализ собственного опыта обучения участника, анализ конспектов занятий учителей, обсуждение педагогических и технических приемов для создания дистанционной информационно-образовательной среды.

Проведение урока в дистанционном формате с учеником	Предварительное рассмотрение способов адаптации разработанного плана урока к непосредственным реалиям его проведения, акцентирование внимания на необходимости создания позитивной атмосферы, соблюдения баланса времени говорения участника и компатриота; приглашение другого студента для проведения участником тренировочного урока.
Анализ проведенного урока	Организация рефлексии занятий обучающегося, как в школе, так и в вузе/собственных частных уроков/тренировочного урока, акцентирование внимания на адекватном оценивании достоинств занятия.
Разработка факультативного курса с онлайн поддержкой	Совместный с участников анализ и отбор наиболее удобных онлайн платформ для создания сайтов и образовательного контента, создание шаблона сайта с разделами для описания содержания, продолжительности, целей и задач, ожидаемых результатов факультативного курса, обсуждение потенциальных формулировок для каждого из разделов.

Подготовка конкурсантов является комплексным процессом, который, безусловно, во многом реализуется в образовательном процессе, базируется на рефлексии образовательного опыта участников и подразумевает активное и продуктивное взаимодействие участника со своим компатриотом.

Библиографический список

1. Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА». 2021. 48 с.
2. Дьяченко М.А. Вертикальная интеграция в содержательно-структурной организации языковой подготовки учителя иностранного языка // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля – 01 марта 2023 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». 2023. С. 492-496.
3. Корзун О.О., Савкина Е.А. Формирование исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка // Среднее профессиональное образование. 2019. № 3. С. 32-35.
4. Мухина Н.Н. Формирование ценностных ориентаций у будущих учителей в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Профессиональное становление учителя иностранного

языка в системе педагогического образования: Материалы международной конференции, посвященной памяти Профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения, Москва, 12–14 октября 2017 года / Под общей редакцией Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2017. С. 215-219.

5. *Тарева Е.Г.* Методика обучения иностранным языкам: воспоминания о будущем // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». 2021. С. 12-25.

6. *Savkina E.A., Tareva E.G., Lesnevskaya D.* Sociolinguistic Credo of a Foreign Language Teacher: The Case of Digital Classroom // Foreign Language Teaching. 2022. Vol. 49, No. 6. P. 569-582.

Прибылова Наталья Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: pribyl28@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сегодня педагогическим вузам как институтам, обеспечивающим преемственность поколений, отводится ключевая роль в воссоздании коллективной идентичности. Как отмечает Л.Г. Викулова, формирование идентичности предполагает противопоставление в рамках дихотомии «свой-чужой» [2, с.34].

Теоретико-методологической основой исследования стали труды в области дидактики, психологии, этнографии и межкультурной коммуникации. Цель исследования – выявить и описать практики, реализуемые в ИИЯ, способствующие формированию национальной идентичности и преемственности поколений в педагогическом вузе. Слово “национальный” сегодня ассоциируется не только с этническими, но и политическими концепциями и отражает взгляды политических и интеллектуальных элит.

Для языкового образования интерес представляет теория межкультурной коммуникации, предмет которой – общение между представителями различных национальных и социально-культурных групп, что позволяет говорить о связи языка и самоопределения. Однако, как отмечает Е.Г. Тарева, современный этап развития лингводидактики не зря называют «посткоммуникативной эпохой», так как привычной коммуникативности недостаточно для полноценного профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [5, с.35].

Вслед за И.П. Садохиным представим структуру национальной идентичности в единстве трех компонентов:

- 1) рационального (осмысление автостереотипов и гетеростереотипов);
- 2) аффективного (развитие сензитивности и эмпатии личности);
- 3) поведенческого (готовность выражать сформированную гражданскую позицию и стремление оказывать поддержку согражданам) [4].

Рациональный компонент реализуется в педагогическом вузе через содержание лингвострановедческих дисциплин, таких как «Лингвострановедение и страноведение англоязычных (США, Великобритания, Россия). Изучение дисциплины позволяет студентам правильно интерпретировать культурные ориентиры, определять сходства и различия в моделях поведения, обусловленные спецификой культуры, предупреждать конфликты [1, с.312].

Аффективный компонент формируется за счет соприкосновения с искусством и литературой стран изучаемого языка, поиска культурных параллелей. Большую роль в формировании языковой личности и принятии чужой культуры играет знакомство с государственной и национально-культурной символикой своей страны и стран изучаемого языка [3].

Самый важный компонент – поведенческий – отвечает за готовность выражать гражданскую позицию и оказывать помощь согражданам и требует целенаправленной работы по его формированию. Решением проблемы могут стать городские социокультурные практики, начиная с организации локальных и краеведческих музеев, создания патриотических сообществ

и заканчивая поддержкой социально незащищенных граждан и приютов для бездомных животных [6].

Рассмотрим конкретные практики, реализуемые в ИИЯ МГПУ, способствующие формированию национальной идентичности и преемственности поколений в педагогическом вузе.

1. Проектная студенческая деятельность. Реализованный в институте иностранных языков проект «Гостеприимная Россия» с бакалаврами направления «Филология» направлен на приобретение опыта создания и апробации видео на английском языке по культурным достопримечательностям России. Культуророспецифичность видеотекстов представлена на 1) денотативном, 2) коннотативном, 3) ассоциативном и 3) метафорическом уровнях культурозначимой информации.

2. Мероприятия с китайскими студентами способствуют переосмыслению общенациональных ценностей и поиску новых направлений сотрудничества в рамках парадигмы «Россия–Азия».

3. Молодежная наука – активно развивающееся направление в институте иностранных языков. Участие в профессиональных конкурсах, форумах, конференциях, таких как Лига исследователей МГПУ, Дни науки МГПУ, Научный старт способствуют: 1) формированию у студентов дополнительных профессиональных и надпрофессиональных компетенций; 2) самоидентификации студентов и поиску приоритетных направлений профессионального развития.

4. Участие в онлайн лекциях и вебинарах преподавателей-носителей языка способствует совершенствованию лингвистической компетенции обучающихся и сопоставлению подходов в овладении неродными языками в мировом масштабе.

Как итог, изучение иностранного языка в педагогическом вузе становится источником моделирования неконфликтных ситуаций кросс-культурной коммуникации в многонациональном мире.

Библиографический список

1. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Барышников [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. – 328 с.

2. *Викулова Л.Г.* Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свои» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь») / Л.Г. Викулова, О.А. Кулагина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2(12). С. 33-42.

3. Основы межкультурной коммуникации: Государственные и национально-культурные символы / Л.А. Борботько, Л.Г. Викулова, Л.А. Воробьева [и др.]. 2-е издание, стереотипное. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2019. 277 с.

4. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 256 с

5. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью “Языки Народов Мира”, 2021. – С. 34-44.

6. Development of youth initiative upon studying socio-cultural space of a metropolis / G. Sorokovykh, L. Bannikova, N. Pribylova [et al.] // Education and City: Education and Quality of Living in the City: The Third Annual International Symposium, Moscow, 24–26 августа 2020 года. Vol. 98. Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. P.3016.

Ткаченко Юлия Геннадьевна
кандидат филологических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tka55@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ПРОЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из условий успешного обучения иностранному языку является интеракция или совместная деятельность обучающихся и преподавателя.

Интеракция может находить свое выражение в проектной деятельности, определяемой как комплекс действий по достижению конкретной цели [1, с. 15] в рамках проекта. Проектная работа определяется целевой установкой, сроками и полученным продуктом [2, с. 19].

Предлагаем рассмотреть особенности реализации иноязычного интерактивного проекта *Raconter l'histoire des personnes, des lieux et des objets* со студентами 3 курса направления Межкультурная коммуникация.

В качестве отправной точки проекта представлена ситуация «Неделя французского языка», символом которой было выбрано слово *Ailleurs* (в значении «другие страны»; «чужие края»; «неизвестное, неродное место»), демонстрирующее способность французского языка изменяться и адаптироваться к современным реалиям.

Цель проекта состояла в развитии коммуникативной компетенции обучающихся при обращении к социокультурологической информации на французском языке, репрезентирующей смыслы *Autre, Différent (Иной, Другой)* концепта *Ailleurs* в рамках французской культуры. При этом осмысление «иногo, неродного» через призму своей культуры способствует межкультурной коммуникации.

Проект является информационно-творческим, поскольку предполагает сбор информации о выбранном для исследования объекте или явлении, ее анализ, обобщение фактов для последующей презентации аудитории, а также творческое оформление результатов без заранее проработанного плана работы участников. Продуктом такого проекта стали созданные в группе и индивидуально видеоролики на французском языке.

Проектный путь включает 4 часа аудиторной и самостоятельной работы.

Источником для размышлений стало произведение на французском языке писателя Альфонса Доде «Тартарен из Тараскона» (*Tartarin de Tarascon d'Alphonse Daudet*), в котором главный персонаж, Тартарен, житель французского юга, соединяет в себе тягу к неизвестному и привязанность к старым привычкам. Покидая Францию и отправляясь в Алжир, Тартарен одновременно демонстрирует снисходительное отношение ко всему

заграничному и благоговение перед местными обычаями. Франция и Алжир находятся друг от друга на достаточном расстоянии, их разделяет море, путешествие по которому позволяет Тартарену прочувствовать изменение своего внутреннего состояния на пути к неизвестной стране как *la fuite, l'évasion, l'exil, l'exploration, la découverte, l'expédition scientifique, la quête, l'exotisme, le voyage intérieur, l'aventure, la promenade* (бегство, ссылка, искания, странствия, научная экспедиция, поиски, путешествие в себя, прогулка, приключение). Тартарен примеряет на себя национальный алжирский костюм, желая проникнуться духом неизведанного: *large pantalon bouffant en toile blanche, petite veste collante à boutons de métal, deux pieds de ceinture rouge autour de l'estomac, le cou nu, le front rasé, sur sa tête une gigantesque chéchia*.

Обучающимся было предложено подготовить видеосюжеты о человеке, объекте или явлении французской культуры, могущими быть осмысленными как «иные, другие» в родной культуре.

В итоге совместной работы обучающихся и преподавателя было подготовлено 16 видеосюжетов, каждый из которых раскрывает тот или иной признак концепта *Ailleurs*, вербализованный следующими лексическими единицами, например: *gastronomie française, dressage de la table, croissant et baguette, mode française, port du pantalon pour les femmes, faire la bise, chanson de l'auteur, verlanisation par les jeunes*.

Видеосюжеты были размещены для коллективного просмотра на интернет-платформе Flipgrid и оценены по количеству лайков участниками проекта.

Критериями для определения победителей явились следующие положения: соответствие тематике проекта, творческий подход, информативность, корректность подачи языкового материала, понятность изложения. Также каждому участнику были предложены вопросы для осуществления самооценки [3, с. 82, 83].

Итогом работы над проектом *Raconter l'histoire des personnes, des lieux et des objets* стало развитие у обучающихся умений работать с информацией на французском языке. На качество речевых навыков и умений оказало положительное

влияние количество времени устной практики при активизации пассивного словаря, освоенного при чтении отобранных материалов.

Проектная деятельность на французском языке позволила обучающимся сместить акцент с лингвистического компонента на содержательный, проблемный, способствуя осознанию ими целей и возможностей использования изучаемого языка при самостоятельном создании содержания обучения.

Библиографический список

1. *Стрижов А.Н.* Технология проектной деятельности: учебное пособие / [Стрижов А.Н. и др.]; под редакцией Е.Л. Перченко. – Череповец: ЧГУ, 2021. – 98 с.

2. *Романова Г.А.* Руководство проектной деятельностью обучающихся: учебно-методическое пособие / Г.А. Романова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – М.: АСОУ, 2020. – 108 с. – (Совершенствование деятельности классных руководителей. Вып. 35).

3. *Шихваргер Ю.Г.* Метод проектов в профессиональном обучении педагогов: монография / Ю.Г. Шихваргер. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 142 с.

Творческий пленар

Архипов Александр Александрович
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: arhipov.62@bk.ru

ИСКУССТВО И СЕГОДНЯШНЕЕ ВРЕМЯ

Мы живем в интересное и тревожное время ...

Кризис «точки опоры»...

Уметь смотреть на мир сквозь несовершенство во многом помогает искусство. Образно на эту позицию наталкивает мысль Николая Рериха – «Осознание красоты спасет мир».

Пониманию настоящего искусства нужно учить тонко и основательно. Это хорошо понимал П.М. Третьяков. Примером является его брат С.М. Третьяков, который каждое утро

обозревая свое домашнее собрание картин, «заряжался» вдохновением на весь рабочий день.

Вот несколько аналитических представлений работ из его коллекции, которые, на мой взгляд, из прошлого протягивают нить к современности.

В картине «Портрет царевны Софьи» И.Е. Репин показывает превосходство царевны над зрителем, расположив линию горизонта примерно на уровне живота. Это создает иллюзию направления взгляда Софьи на зрителя сверху вниз. Она хоть и низложена, но мы ей неровня. Ее лицо напряжено, губы крепко сжаты, ноздри раздуты, глаза широко раскрыты, и они красные, видно, что незадолго до этого она плакала, и сейчас крепко скрестив руки на груди, готова к решительным действиям. Ее дух не укротим. Автор наполняет картину многими интересными деталями, осознание которых, дает нам понимание послыла художника. Повешенные стрельцы за окном символизируют наказание в назидание за предательство.

Картины Н.А. Ярошенко «Всюду жизнь» и «Кочегар» проникнуты уважением к простым людям, на них он изображал обычных людей и показывал, что они тоже видят красоту вокруг и радуются ей и созиданию. А ведь автор был царским генералом, но обращал внимание на быт и жизнь людей из низшего сословия.

Композитор Н.А. Римский-Корсаков будучи потомственным моряком и совершившим кругосветное плавание вынужден был оставить службу из-за морской болезни. Изображая в своих музыкальных произведениях морские сюжеты, он старался преодолеть через искусство разрыв с его любимым морем.

Искусство и время взаимосвязаны. Исторические события по-разному влияют на судьбу произведений многих художников. В этом плане представляет интерес работа П.А. Федотова «Смерть Фидельки» как исторического курьеза. На картине запечатлен трагикомический сюжет. Собачка по имени Фиделька, любимица хозяйки, отошла в иной мир. В доме полно гостей, и все выражают соболезнование. Художник рисует ее на смертном одре. Здесь нужно уточнить, что в 1961 году после произошедшей на Кубе революции, состоялся визит в СССР лидера дружественной нам страны Фиделя Кастро...участь картины была решена.

Задача художника через искусство вдохновлять других на преодоление себя и на развитие позитивного отношения к современным реалиям.

Библиографический список

1. Патриотическое и эстетическое воспитание студентов в процессе формирования отношения к истории своей страны и культурному наследию / Архипов А.А., Пензин И.С., Хлебников А.С. Искусство и образование. 2018. № 2 (112). С. 67-76.

2. Архипов А.А. Учимся смотреть картину И.Е. Репина «Арест пропагандиста». В сборнике: Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса. Материалы научно-практической конференции института культуры и искусств Московского городского педагогического университета. 2018. С. 264-267.

3. Красовская О.В., Архипов А.А. Размышления о проблемах воспитания в современной школе. В сборнике: Современные проблемы высшего образования. Теория и практика. Материалы Пятой Межвузовской научно-практической конференции, организованной институтом культуры и искусств Московского городского педагогического университета. Под общей редакцией С.М. Низамутдиновой. 2020. С. 540-544.

4. Знакомство с Третьяковкой. учимся смотреть картины / Архипов А.А., Пензин И.С., Хлебников А.С. Искусство и образование. 2022. № 1 (135). С. 192-201.



Большая конференция МГПУ
сборник тезисов. В 3 т. Т. 1.
Цифровая дидактика

Ответственный редактор:

Р.Г. Резаков

начальник управления научных исследований
и разработок, д-р пед. наук, профессор

Составители:

Т.С. Алференкова

начальник отдела интеграции
образования и науки;

Е.В. Страмнова

начальник отдела организации
и проведения научных мероприятий.

Подписано в печать 23.08.2023г.
Формат 60×90/16. Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 28,63. Тираж 500 экз.
Издательство Парадигма
8-495-755-64-26